

**ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y ECONÓMICAS**



MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

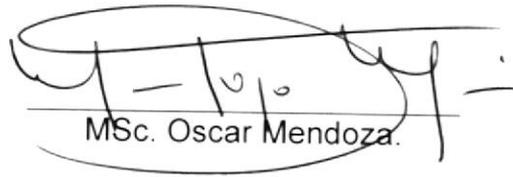
**PROPUESTA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR
POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA, PRESENTADA AL CONSEJO DIRECTIVO**

**“EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
DE LA UNIDAD EDUCATIVA LEGOS”**

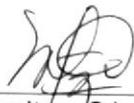
PRESENTADO POR Arq. Martha Virginia Aguilar Guerrero

**GUAYAQUIL - ECUADOR
JUNIO DEL 2006**

TRIBUNAL DE GRADO



MSc. Oscar Mendoza.



Dra. Maritza Cáceres Mesa
Directora de Tesis



MSc. Landy Lopézdominguez



MSc. Giselle Nuñez



INDICE

Dedicatoria	1
Agradecimiento	2
Resumen	3
Introducción	5
CAPITULO I	14
1. Apuntes sobre una reflexión teórica del currículum en el contexto del proyecto educativo institucional	15
1.1. Concepto de currículum: Delimitación en el contexto de estudio	15
1.2. Enfoques curriculares	20
1.2.1. El enfoque Técnico	20
1.2.1.1. Critica a los modelos tecnológicos	22
1.2.2. El enfoque practico	23
1.2.2.1. Crítica a los modelos prácticos	25
1.2.3. El enfoque curricular crítico	27
1.2.3.1 La practica y problemas del enfoque curricular critico	29
1.3. El proyecto educativo: una conceptualización necesaria	31
1.3.1. Características del proyecto educativo. Aspectos a considerar en la Institución educativa Legos:	33
1. Finalidad desarrolladora	33
2. Proceso sistémico y flexible	35
3. Participación de la comunidad educativa escolar	35
4. Viabilidad de objetivos, resultados y tareas	37
5. Sostenibilidad de las transformaciones educativas	38
1.3. 2. El proyecto Educativo Institucional	39



1.4. Fundamentos para promover la educación en valores a través del proyecto educativo	41
1.4.1. Definición de valor: una aproximación conceptual	41
1.4.2. Fundamentos psicológicos de la educación en valores desde el enfoque histórico cultural	46
1.4.3. Principios teóricos metodológicos del enfoque histórico Cultural	51
1.4.3.1. La unidad de lo afectivo y cognitivo	51
1.4.3.2. Principio del reflejo activo de la conciencia	55
1.4.3.3. Principio de la relación entre enseñanza y desarrollo	61
1.5. Conclusiones Parciales del Capitulo	65
CAPITULO II	66
2 El Proyecto Educativo Institucional en el proceso de la Investigación	67
2.1. Razones que desencadenaron el estudio	67
2.2. La investigación-acción como marco metodológico de la investigación	69
2.3. Metodología para diseñar el proyecto educativo Institucional	79
2.3.1. Etapas para su organización	80
2.3.1.1. Indagación y análisis del contexto	80
2.3.1.2. Reconocimiento de la identidad institucional	80
2.3.1.3. Diagnostico institucional o detección de problemas relevantes:	81
2.3.1.4. Objetivos o propósitos a lograr	81
2.3.1.5. Elaboración de propuestas de acción	82
2.3.1.6. Evaluación y reelaboración del proyecto	82
2.4. La planificación del proyecto educativo institucional, una mirada integradora de todos los sujetos, la institución y su entorno.	85
2.4.1. Caracterización de la institución	85
2.4.1. 1. Presentación	86



2.4.1. 2. Referentes históricos	87
2.4. 2. Identidad institucional	88
2.4.2.1. Fortalezas	88
2.4.2.2. Oportunidades	88
2.4.2.3. Debilidades	89
2.4.2.4. Amenazas	89
2.4.2.5. Misión	89
2.4.2.6. Visión	90
2.5. Objetivos generales del proyecto educativo	90
2.6. Metas	91
2.7. Estrategias	91
2.8. Políticas	92
2.9. Objetivos generales de la educación básica	93
2.9.1. De la educación preescolar	93
2.9.2. De la educación básica:	95
2.10. El enfoque integral para la labor educativa institucional	98
2.10.1. Los valores en el proyecto educativo	98
2.11. Diagnóstico del aprendizaje formativo	100
2.11.1. Principios del diagnóstico	100
2.11.2. Etapas del diagnóstico	102
2.11.3. Aspectos a diagnosticar	103
2.12. La concepción curricular: principios del proyecto educativo institucional:	113
2.12.1. El centro de todo proceso educativo lo constituye el estudiante	113
2.12.2. El adulto desempeña un papel mediador en la educación del estudiante	113
2.12.3. La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.	114
2.12.4. La vinculación de la educación con el medio Circundante	115
2.12.5. La unidad entre lo instructivo y educativo.	116



2.12.6. La vinculación de la institución educativa y la familia.	116
2.12.7. La atención a las diferencias individuales.	118
2.13. Los métodos de enseñanza-aprendizaje en el currículum	119
2.13.1. Aspectos que sustentan el desarrollo de aprendizajes significativos en el proceso pedagógico	120
2.14. La evaluación del proyecto educativo institucional	127
2.15. Conclusiones del capítulo	130
CAPITULO III	131
3 Un encuentro con la metodología participativa para el diseño del proyecto educativo. Análisis e interpretación de los resultados	132
3.1. Criterios de rigor en la investigación desarrollada	132
3.2. Análisis de los resultados	134
3.2.1. Primer momento: hacía la búsqueda de referentes para el diseño del proyecto educativo	134
3.2.2. Segundo momento: análisis del criterio emitido por los especialistas sobre la metodología para diseñar el proyecto educativo institucional.	137
3.2.3. Tercer momento: un análisis reflexivo del proyecto educativo institucional con el colectivo de profesores.	149
3.3. Conclusiones parciales del capítulo	153
Conclusiones	154
Recomendaciones	155
Bibliografía	156
Anexos	169



DEDICATORIA

A Dios por permitirme cumplir con otra de mis metas.

A Fernando, mi esposo, mi compañero incondicional, porque el ha sido mi apoyo constante en mi superación profesional.

A Fernando, Hugo y Miguel, mis hijos amados, por su comprensión y apoyo en todos los momentos de mi carrera.

A Nicolás mi nieto a quien tanto amo.

Martha



AGRADECIMIENTO

A Maritza Cáceres Mesa, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Directora de mi tesis y quien ha compartido conmigo sus conocimientos, experiencias y me ha orientado en todo el desarrollo de mi tesis.

A Patricia Aguilar Guerrero Licenciada en Ciencias de de la Educación y Rectora de la Unidad Educativa Legos, quien ha colaborado en las actividades para el Proyecto Institucional.

A las maestras y maestros de la Unidad Educativa Legos, por el apoyo brindado.



RESUMEN

El Proyecto Educativo Institucional de la Unidad Educativa Legos es una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de todos los agentes educativos de la institución, *sustentado en una metodología que tenga en cuenta la concepción curricular*, apoyado en un proceso de diagnóstico en función de propiciar la formación integral de los estudiantes que se forman en la Institución en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad contemporánea.



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

La globalización de la economía y la revolución tecnológica están dando lugar a la consolidación de un nuevo orden socioeconómico mundial. Los países en el mundo se van haciendo cada vez mas interdependientes, ya no se puede concebir su desarrollo o el de las instituciones educativas de manera aislada; los mercados son cada vez mas abiertos, están desapareciendo las fronteras en las economías, la creciente complejidad y competitividad hacen en los países subdesarrollados más trágica la tarea de solucionar los graves problemas de la pobreza, la desocupación, la desnutrición y el deterioro de la calidad de vida ¹

La ciencia y la tecnología del siglo XXI han de tener una perspectiva universalista y humanista con la superación del reduccionismo científico y de las ideologías exclusivistas y dogmáticas. Se aumentará lo multidisciplinario, lo holístico y los procesos integrativos. En lo social y educativo, se impondrá la exigencia de promover la calidad estimulando talentos en las diferentes manifestaciones culturales, respondiendo a la exigencia de los recursos humanos con mente integradora, así como dando plena vigencia al desarrollo sustentable, que implica la recuperación del equilibrio ecológico en muchos ámbitos, retos que le conciernen cada vez un valor irrefutable a la misión de las Instituciones Educativas en la Sociedad Contemporánea.

En este ámbito es oportuno señalar que un factor importante para el desarrollo y progreso de los pueblos es sin duda La Educación, puesto que es uno de los instrumentos que le permite al hombre desarrollarse en el proceso de la socialización; y además se lo considera como un proceso vital, complejo, dinámico y unitario que, debe descubrir, desarrollar y cultivar las cualidades en el individuo, formar integralmente su personalidad para que se baste a si mismo y sirva a su familia, el Estado y la sociedad.

¹ Gil, Malcola Guillermo (1998). Bases y propuestas par la reestructuración curricular. Perú.



El desarrollo de la educación es importante porque promueve el bienestar y reduce las desigualdades sociales, dándoles a las personas la oportunidad para alcanzar una vida libre y digna.

A lo largo de la historia ecuatoriana, el sistema de educación ha sufrido modificaciones que han mejorado los niveles de instrucción y educación de los ecuatorianos, estos cambios han dependido también del ambiente político y económico, en el contexto histórico concreto.

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



Bajo estos presupuestos la Institución Educativa LEGOS, y teniendo en cuenta las características de la comunidad educativa le ha dado prioridad a la consolidación Proyecto educativo institucional, replanteado desde sus tres dimensiones: instructiva, formativa y desarrolladora y estos pilares planteados por la UNESCO como puente de las expectativas de la sociedad y de los estudiantes que enfrentan una etapa clave en su transición a la vida adulta, en un tiempo que están revolucionados por cambios sociales donde esta institución desempeña un rol importante.

En el marco del presente estudio se han revisado algunos Proyectos Educativos Institucionales, entre los que podemos citar; Los Colegios; Funguirola, Maria Guerrero y La Salle de España y en el ámbito latinoamericano, los Colegios San Agustín-El paraíso, Venezuela, Colegio San Pedro, de Perú, Colegio Nacional de Argentina, Colegio Latinoamericano de Chile, entre los mas significativos, cuyos documentos reportan su carácter formativo, la dimensión participativa y dialéctica, y en su contenido reflejan su proyección en función del currículo escolar, sustentado en una filosofía institucional.

En este ámbito es oportuno precisar que la planificación del Proyecto educativo institucional es un proceso complejo, que aparece en primera instancia como un ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos actores de la organización escolar y que involucra relaciones de poder donde el equipo de conducción que ejerce la función directiva, aparece como un actor más del proceso y deberá consensuar su participación en el planeamiento institucional.

El proyecto educativo institucional es la herramienta que tiene la institución escolar para explicitar su propuesta general. Debe entenderse como un proceso que siempre se está construyendo colectivamente, donde la institución perdura fortaleciendo su identidad y no como la formulación de un documento que exige la burocracia y demanda cualquier autoridad competente.



El proceso de planificación del proyecto educativo institucional cobra sentido en tanto permite una participación genuina de todos los actores de la comunidad educativa, por lo que es necesario convocar a todos sus actores: directivos, docentes, padres, alumnos, ex - alumnos, personal de la docencia y organizaciones representativas.

En el proceso de elaboración del proyecto educativo institucional, tiene como referente un modelo, que parte de la realidad institucional mediante la elaboración de un diagnóstico que permita priorizar opciones. Se utilizan evaluaciones de proceso por lo que las acciones son flexibles. A partir de la situación integral, se avanza hacia un objetivo con etapas intermedias claramente formuladas. El cambio y la transformación cuentan con un lugar de privilegio.

El proyecto educativo institucional, es la propuesta que cada institución elabora para dar cumplimiento a los propósitos establecidos. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas.

Problema Científico, definido desde el siguiente planteamiento: *¿Cómo organizar el proyecto educativo de la institución educativa LEGOS, de manera que de respuestas a las exigencias actuales de formación del estudiante de este nivel?*

El **objeto de investigación**: es el proyecto educativo institucional y como **campo de acción**: componentes que forman parte del proyecto educativo institucional. El **objetivo** que se persigue con esta investigación es: *la*



organización de un proyecto educativo institucional; sustentado en una metodología que tenga en cuenta la concepción curricular y la participación de todos los agentes educativos de la institución, sustentado en un proceso de diagnóstico, en función de propiciar la formación integral de los estudiantes que se forman en la Institución Educativa LEGOS

Con el fin de cumplir con el objetivo propuesto y brindar una solución al problema se plantea la siguiente **Idea a Defender**: *la organización de un proyecto educativo para a formación integral del estudiante en la Institución Educativa LEGOS, puede instrumentarse a partir de una metodología participativa, que emerge de un proceso de diagnóstico, teniendo como referente la dimensión curricular, y la participación de todos los agentes educativos de la institución, concebido desde la institución y en la institución, debe propiciar la formación integral del estudiante de acuerdo a las exigencias actuales de la sociedad ecuatoriana.*

Para el logro del objetivo de esta investigación se ejecutaron las siguientes **tareas científicas**:

- Determinar los referentes teóricos que fundamentan la concepción del proyecto educativo institucional.
- Elaborar una metodología para el diseño del proyecto educativo en la Institución Educativa LEGOS
- Someter a criterio de especialistas la metodología diseñada para la elaboración del proyecto educativo en la Institución Educativa LEGOS, con el objetivo de retroalimentarnos desde diferentes perspectivas
- Caracterizar la Institución Educativa LEGOS, precisando fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas.
- Determinar los objetivos generales por los diferentes niveles de enseñanza en la institución



- Diseñar el proyecto educativo, a partir de las exigencias actuales en la formación integral del estudiante en la educación preescolar y la educación básica

Como toda investigación asume un modelo teórico, en esta se consideró los modelos cualitativos de la propia práctica educativa, sustentada en un proceso de investigación acción. Esencialmente se trata de un proceso de reflexión, valoración y reelaboración de acciones y decisiones a partir de la exploración y discusión grupal y basada en la experiencia práctica de la autora.

De acuerdo al alcance de la investigación los métodos del nivel teórico utilizados fueron; el analítico sintético; la inducción – deducción, el histórico lógico, esencialmente en el estudio del campo de acción y el problema de investigación. y la modelación, que ha permitido modelar la metodología en etapas, a partir de las cuales se consolida el proceso participativo de toda la comunidad educativa, lo que permitió garantizar la contribución de éstos en el proyecto educativo institucional.

Dentro de los métodos del nivel empírico a utilizar encontramos; Análisis de documento; la entrevista y el grupo de discusión.

El **análisis de documento**, se utilizó para el análisis y reconstrucción de la realidad y del problema donde se incluye la revisión del proyecto curricular base y otras propuestas curriculares que traten la formación de los estudiantes; así como los documentos normativos, donde se haga referencia a la problemática de la educación básica. De igual manera se analizaron documentos de producción personal de los docentes en función de valorar sus percepciones con relación a las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la institución, y con relación a la autovaloración personal en la organización didáctica de la clase.



La **entrevista**, se desarrolló con el personal directivo de la institución con el objetivo de valorar sus percepciones con relación a la concepción de metas, estrategias y políticas de desarrollo institucional.

Se realizaron además **grupos de discusión** con profesores de experiencia, con el objetivo de conocer sus criterios acerca de la formación integral de estudiante y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta sus opiniones acerca de los aspectos a priorizar a la hora de la organización del proyecto educativo.

Así mismo se realizaron también grupos de discusión, con el objetivo de tener presente en el trabajo los puntos de vista, criterios, opiniones y juicios acerca del proyecto educativo; así como el grado de aceptación o rechazo de los implicados al respecto. De forma general la metodología que sustenta el presente estudio es la investigación acción, como proceso de comprensión y mejora del proyecto educativo institucional

Los estudios al respecto² vislumbran una visión amplia del proyecto educativo, cuyo marco contextual ofrece, los principales fundamentos del carácter prioritario del proyecto, desde juicios educativos, económicos, políticos, sociales y teóricos.

En los proyectos propuestos en estos trabajos se plasma la necesidad del diagnóstico de los involucrados y de la práctica educativa, permitiendo la construcción del modelo lógico conceptual de la realidad que se aspira; pero resulta novedoso la organización del proyecto educativo en la formación integral del estudiante de la Institución Educativa LEGOS; el que por su

² Este trabajo se ha apoyado en la revisión de los trabajos de los siguientes autores; Zúñiga (1996), López (1998); Álvarez (1999); Quiñones (1999); Álvarez (2000); Peñate (2001); Hernández (1998) y (2001); Vázquez (2003); Veloz (2002).



características, asume un nuevo tipo de formación en la educación ecuatoriana en nuestros días.

De lo anterior se puede inferir que nuestro **aporte práctico**: se concreta en el proyecto educativo de la Institución Educativa LEGOS en función de la formación integral del estudiante, sustentado en la dimensión curricular, y la participación de todos los agentes educativos de la institución.

La **Novedad Científica** de esta propuesta se materializa en la concepción de una metodología participativa para la elaboración del proyecto educativo institucional y su transferibilidad a otras instituciones con intereses a fines. Ha sido considerado novedoso la capacitación de los profesores sustentado en la dimensión curricular, concebido en la institución y para la institución en coherencia con las exigencias actuales de la sociedad ecuatoriana.

Constituyeron fuentes teóricas de esta investigación, los trabajos de la pedagogía y la psicología contemporánea; tanto nacionales, como extranjeros, que abordan la formación integral del estudiante, y al proyecto educativo como una vía de organizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

La estructura del informe final de la investigación seguirá el orden lógico seguido en la misma. En él capítulo I se tratará la formación integral del estudiante; los fundamentos de la dimensión curricular, haciendo énfasis en dos aspectos esenciales a tener en cuenta para la organización del proceso docente educativo; el proyecto educativo y sus dimensiones; y la definición de formación valores que asume el proyecto educativo institucional.

En el capítulo II se abordan los referentes que motivaron el desarrollo del estudio, la fundamentación metodológica asumida en la investigación, explicando como se llevó a cabo desde el punto de vista metodológico la



organización del proyecto educativo, para la formación integral del estudiante de la Institución Educativa LEGOS y el análisis crítico de la valoración de la pertinencia del proyecto para el logro de la misión de la Institución Educativa LEGOS, así mismo se fundamenta lo referente al proyecto educativo sus dimensiones y las recomendaciones prácticas para su implementación.

En el capítulo III retoman los criterios emitidos por los especialistas en torno a la metodología asumida para la elaboración del proyecto educativo institucional, el criterio del profesorado en cuanto al Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS.

Cuenta además el informe con conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta para futuras líneas de investigación.



CAPITULO I

APUNTES SOBRE UNA REFLEXIÓN TEÓRICA DEL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL



CAPITULO I

1. APUNTES SOBRE UNA REFLEXIÓN TEÓRICA DEL CURRÍCULUM EN EL CONTEXTO DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

"Relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, que se concretan en el proyecto Educativo, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que lo desarrollan manifestando su estilo personal"
(Gimeno Sacristán, 1989).

1.1. CONCEPTO DE CURRÍCULUM: DELIMITACIÓN EN EL CONTEXTO DE ESTUDIO

El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general.

Es muy importante y oportuno hacer una pequeña reflexión sobre el término currículum, derivado de su homólogo latín "currículum" que significa carrera, corrida, también del verbo currere, correr, recorrer, rodar, además significa una pista circular de atletismo (Kemmis, 1988). Este significado nos sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad en la dirección de esa carrera; implica que existe un inicio y una meta a la que dirigirse. Incluso este significado etimológico nos recuerda las visiones vulgares que miran a la escuela y al período de escolarización como una carrera, como unos cursos que vamos recorriendo sucesivamente hasta llegar a la meta, como un ciclo, paso a paso, para lograr una finalidad, la obtención de alguna titulación o diploma.



Es un vocablo bastante moderno ya que su primer registro data del siglo XIX, en concreto de 1833, de acuerdo a lo que especifica el Oxford English Dictionary. Durante la Edad Media se utilizaron términos como studium, ordo, ratio, fórmula e institutio para referirse a la secuencia en los estudios. En el siglo XVI y XVII se empleó el término currículum para referirse a un proceso o secuencia temporal que se repetía todos los años. El término currículum de alguna manera incorporaba ambos significados indicando un ciclo completo y una secuencia ordenada de estudios. También se utilizó el término "plan de estudio" en un sentido algo más restringido para referirse a los estudios incluidos en cada curso, sustituyendo al término "currículum".

El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una necesidad social y educativa en materia de enseñanza, pues analiza las diferentes formas de trabajo del profesorado y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas, valorando el sentido de las prácticas educativas en el contexto social.

Al tratar de acercarnos al concepto de currículum no podemos olvidar que es una realidad histórica, y que como tal ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo. De hecho es un campo propicio a la crítica, por lo que no se puede hablar de un concepto acabado, absoluto de currículum; a lo sumo podemos hablar de opiniones más o menos justificadas que no llegan a ofrecer una definición de la naturaleza del currículum en su amplitud.

En este sentido recurrir a dicho concepto puede ser un camino de inicio para las reflexiones en este ámbito. Sin duda el análisis de estas definiciones y el contexto donde se desarrollaron constituyen una aportación para conocer su evolución, sin embargo, es una aportación limitada porque en muchos casos



resultan aclaraciones ambiguas, que pueden dificultar la profundización necesaria para su interpretación adecuada en la práctica.

Los fundamentos del currículum ocupan un lugar destacado en el campo de la educación, no obstante el concepto del mismo es muy relativo, donde cada autor ajusta su definición en vinculación con su campo de acción. Podemos conseguir tantas definiciones como escritos encontremos sobre él, pues en cierto sentido la bibliografía consultada así lo ha demostrado.

En general, la referencia al término puede estar asociada a la estructura de unos contenidos de enseñanza-aprendizaje; o puede concebirse como plan de instrucción e incluso asumir que es un conjunto de experiencias o todo un plan de acción para la construcción/reconstrucción de los conocimientos. Cada una de estas perspectivas conciben el proceso con una connotación diferente, pero parece existir coincidencia en caracterizarlo como un proceso asociado a la toma de decisiones y al planteamiento (mas o menos explícito) de los contenidos, métodos, procesos y resultados que se han convertido en instrumento de trabajo y de control de la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta generalidad, algunos son partidarios de ver el currículum como el “arte”, de planificar y abordar los problemas que se plantean en las diferentes situaciones de aprendizaje; mientras que otros lo relacionan con los factores subjetivos que el profesor introduce, considerándolo el modelador del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso no son pocos los que asocian el término a la planificación del proceso como plan que informa paso a paso del cómo se garantiza la adquisición de conocimientos, las modificaciones de las actitudes y el desarrollo de valores.

Lo cierto es que, detrás de esas concepciones, hay un modo de entender la relación teoría-práctica en el marco de la educación en un contexto social determinado, en nuestro caso ajustado a las intenciones educativa de la



Institución Educativa LEGOS, donde quedan precisos las aspiraciones a lograr y los contenidos propios del proceso de enseñanza–aprendizaje que son seleccionados desde una adecuada relación de la escuela con la vida, con su comunidad, además de las formas de organización, los medios y la manera en que serán valoradas o juzgadas las actividades desarrolladas para cumplir los objetivos planteados, así como los resultados.

Con estas concepciones se identifican diferentes posiciones: unas, que definen el currículo como el conjunto de experiencias de aprendizaje que, planificadas o no, tienden a suceder en la enseñanza, mientras que otras centran su atención en lo que debe ser enseñado, entendiendo el currículo como el conjunto de contenidos de aprendizaje y precisando los principios para su selección y organización.

A nivel más concreto, **la semántica curricular** ha ido centrándose en una serie de componentes generalmente presentes en la mayoría de los autores, los cuales resumimos a continuación a través de tres reflexiones parciales:

1. **El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza.** Se recoge aquí la idea de **organización de los estudios**, donde se integra el marco general de preinscripciones y orientaciones del quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza. Aspectos curriculares como la **planificación educativa, el diseño y evaluación de programas**, pertenecen a este espacio de definición de currículum, cuyo eje estructural está en la planificación a nivel proyecto educativo institucional.
2. **El currículum como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se pretende ofrecer a los alumnos.** Desde esta perspectiva el currículum recoge y especifica (con un grado de concreción que variará de unos



planteamientos teóricos a otros, desde las modalidades más conductistas que propugnan la especificación de los resultados pretendidos en términos de conductas observables) lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. En este caso no se trata ya de marcos generales sino de procesos concretos y referidos a situaciones concretas. La palabra clave es **diseño**: proyectar, desde unos determinados supuestos de partida, las metas que se desean lograr y los pasos que se van a dar para alcanzarlas. Aspectos curriculares como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de resultados, etc; forman los ejes de organización del currículum.

3. **El currículum como proceso educativo que se está desarrollando en un contexto particular de enseñanza.** Esta idea de currículum trata de superar la desconexión y frecuente **ruptura entre las previsiones** (lo que se programa, lo que se pretende hacer, etc) **y lo que realmente se hace**: hay un currículum formal (nominal, teórico) y un currículum real (lo que profesores y alumnos hacen en clase al margen de qué fuera lo que estaba previsto o se debería hacer). La cuestión fundamental estriba no en lo que el **currículum formal es**, sino en **cómo se usa**.

Desde nuestra perspectiva a partir de una reflexión desde la práctica consideramos al currículo de la Institución Educativa LEGOS **“como un proyecto abierto, integrador y flexible que ofrece una fundamentación integradora y dialéctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, en coherencia con el contexto histórico-social y ajustado a las condiciones institucionales, a los avances del conocimiento científico, a la atención de las diferencias individuales, a la educación en valores en función de**



las aspiraciones de la sociedad contemporánea en torno a la formación integral de los estudiantes”.

En este ámbito se puede entender, como una construcción estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizajes que, al articularse en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ajustarse a los problemas que plantea la sociedad ecuatoriana a las instituciones educativas en función de las particularidades del ciudadano que necesita el país .

De esta forma en el currículo se concreta tanto la concepción didáctica, como los enfoques y experiencias educativas del sistema y régimen académico, así como el carácter de su estructura, además de la implicación epistemológica, didáctica, organizativa y de regulación normativa en todos sus sentidos

Ahora bien, para entender el significado y sentido del término “currículo” hay que analizar la relación de los modelos o enfoques curriculares con la manera en que en ellos se expresa la visión del profesor y de la educación.

1.2. ENFOQUES CURRICULARES

Según un discurso teórico ampliamente difundido, se suelen identificar tres enfoques curriculares que responden a tres visiones distintas acerca de proceso de enseñanza-aprendizaje. Básicamente se alude a ellos con el sobrenombre de enfoque “técnico”, “práctico” y “crítico”, de acuerdo a los presupuestos que le sirven de base

1.2.1. EL ENFOQUE TÉCNICO

El modelo técnico está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseados en los estudiantes.

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El



profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el currículum para conseguir los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

Podemos considerar dos momentos muy significativos en el diseño y desarrollo del currículum, ya que es un proceso pensado por especialistas en la materia y puesto en práctica por los profesores, existiendo un hiato entre los mismos, que desencadena una gran responsabilidad en los docentes en la puesta en práctica de ese producto diseñado.

El desarrollo curricular se convierte en un mero **proceso de aplicación o puesta en práctica**, quedando la toma de decisiones curriculares en manos de los diseñadores o expertos de la educación. Este modelo de desarrollo curricular asume una relación jerárquica entre **teoría y práctica**. La teoría determina cómo actuar a través de prescripciones prácticas.

El currículum se concibe como una guía para seguir las “reglas” establecidas para la enseñanza y evaluarlas en función de los objetivos predeterminados. La enseñanza -por tanto- se entiende como un proceso de aplicación de técnicas educativas, que incluye acciones instrumentales o procedimentales regidas por “técnicas”; es precisamente en el cumplimiento de éstas donde descansa su implementación, lo que no deja de suponer una cierta eliminación o supresión de la capacidad del juicio crítico reflexivo de los docentes.

Estebaranz en su obra "Didáctica e Innovación curricular" hace referencia muy oportunamente, al referirse al currículum técnico, a que Bobitt fue el primero en plantear cómo hacer más técnicos los procesos de enseñanza, en su obra "El Currículum" (1918), y como respuesta a dicha obra tenemos el modelo propuesto por Tyler, llamado por "objetivos", "racional", o modelo "medios-fines", porque fue el primero en aparecer (1949), en el cual está implícito el



interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a lo expresado en los objetivos originales. Es un modelo normativo y prescriptivo sobre cómo construir un currículum (Estebaranz, 1994:218). En dicho modelo se revela un interés por el control y la eficacia que se materializa en la práctica educativa.

1.2.1.1. CRÍTICA A LOS MODELOS TECNOLÓGICOS

El planteamiento tecnológico no puede ser neutro nunca y, mucho menos, en la interpretación tecnicista que hace la pedagogía por objetivos, al destacar este modelo como una forma de entender la educación y de guiarla en su desarrollo. Estebaranz (1994:219) sintetiza las críticas al modelo de Tyler (como ejemplo de los modelos tecnológicos), que pueden referirse también a los otros modelos basados en él.

Reconoce algunos elementos positivos:

- Se puede aplicar a alguna materia y a algún nivel de enseñanza.
- Proporciona una serie de procedimientos muy fáciles de seguir y que parecen muy lógicos y racionales.
- En su momento enfatizó las conductas del estudiante y las experiencias de aprendizaje, lo que supuso una innovación, y además orientó la evaluación.

En cambio considera negativo que:

- No da orientaciones claras sobre por qué unos objetivos deben ser elegidos sobre otros. Este problema puede darse a nivel de concreción pero no en las orientaciones generales sobre objetivos, en las que recomienda que se debe tender a desarrollar el pensamiento, adquirir conocimientos, formar valores, adquirir actitudes sociales y suscitar intereses. Estos cuatro tipos de objetivos se justifican por sí mismos si consideramos que estamos hablando de educación, y desde cualquier visión se consideran importantes.



- La investigación sobre el pensamiento de los profesores pone de manifiesto que pocos planifican sobre los objetivos considerados en primer lugar, y siguen la secuencia lineal indicada por Tyler. En el caso concreto de los profesores de Ciencias, Sánchez Blanco (1993:35) resume los planteamientos metodológicos para el tratamiento de una unidad didáctica, donde destaca:

*“Análisis científico, análisis didáctico, **selección de objetivos**, selección de estrategias didácticas y selección de estrategias de evaluación”.*

- Se preocupa de la evaluación de los resultados pretendidos pero olvida los aprendizajes no intencionados que de todas formas ocurren..
- Al separar los cuatro pasos de la actividad de planificación desestima las interrelaciones entre ellos.
- El modelo también da demasiada importancia a los resultados que se pueden medir en detrimento de otros resultados no fácilmente modificables.

1.2.2. EL ENFOQUE PRÁCTICO

La racionalidad en la que se pueden situar los enfoques prácticos resulta más confusa a nuestro juicio que la expuesta para los enfoques técnicos, los cuales se encuadran en la racionalidad positivista tanto en su vertiente epistemológica como sociológica. Sin embargo, la forma general de pensamiento dentro de la que pudiéramos situar a los enfoques prácticos suele definir sus prácticas y concepciones por contraposición a los enfoques técnicos. Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa.



En el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, su interés está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre sus participantes.

Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al campo de la interacción humana y reconoce desde una concepción cualitativa la interacción entre profesor y alumno, y alumno-alumno; es decir la interacción entre sus participantes. Cuando en el marco del desarrollo curricular aceptamos que éste es un asunto práctico, todos los participantes en el desarrollo curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos, donde el currículum está comprometido con la construcción de significados compartidos en el aula.

Desde esta perspectiva curricular los objetivos se determinan atendiendo a las necesidades sociales; la práctica se entiende como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social renunciando por tanto a los modelos instrumentales y poniendo de manifiesto su dependencia respecto a la lógica de los procesos, los medios y los fines que tiene. Desde este enfoque, el currículo se entiende como forma sintética y comprensiva de presentar las perspectivas disciplinares desde la concepción, condiciones y experiencia de los sujetos; es considerado, la obra de Stenhouse (1994), cuando enfatiza en que constituye una tentativa para comunicar los principales rasgos acerca de cómo se conciben y fundamentan las decisiones acerca de las prácticas de enseñanza, aunque éstas quedan abiertas a la discusión y reconceptualización crítica.

De igual manera Schwab puede considerarse como un exponente del modelo naturalista porque acepta la realidad del currículum, afronta las cuestiones de valor y es escéptico en cuanto a la oportunidad de prescribir teoría para la práctica.



En cuanto al contenido apunta Estebaranz (1994:224) que Schwab, considera que las disciplinas académicas y científicas son el fundamento de la mayoría de las materias escolares. Y describe las dos estructuras básicas de las disciplinas que deberían respetarse a la hora de organizar el contenido de las materias de enseñanza: la estructura sustantiva (los conceptos de las disciplinas), y la estructura sintáctica (los métodos que utiliza para producir conocimiento). Las relaciones entre ambas son de carácter dialéctico e integral ya que los conceptos y su acumulación o expansión no pueden separarse de los medios por los que se ha llegado a adquirir este conocimiento.

La Didáctica como ciencia moral es una forma de reflexión en la práctica de carácter ético y filosófico al mismo tiempo. Es una forma de deliberación acerca de qué tipo de acción emprender en un conjunto particular de circunstancias, con el objeto de realizar los valores docentes. Desde este punto de vista se promueve un modelo procesual o práctico (Grundy, 1991).

1.2.2.1. CRÍTICA A LOS MODELOS PRÁCTICOS

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica supone un mundo en el que los profesores deben participar activamente en la toma de decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo. Reid (1978:42) en su obra "Thinking about de Curriculum", señala siete características de los problemas prácticos o "inciertas cuestiones prácticas":

"En primer lugar, son cuestiones que han de ser respondidas, aun cuando las respuestas sean para decidir no hacer nada. En esto difieren de las cuestiones académicas, teóricas, que no exigen una respuesta en absoluto. En segundo lugar, los fundamentos sobre los que toman las decisiones son inciertos. Nada puede decirnos infaliblemente qué intereses habría que tener en cuenta, qué pruebas deberían considerarse o a qué tipo de argumentos habría que dar



preferencia. Tercero, al responder a cuestiones prácticas, siempre hemos de tener en cuenta el estado de la cuestión actual. Nunca estamos en situación de partir completamente de cero, fuera del legado del pasado histórico y de la situación presente. Cuarto, y a partir de esto, cada cuestión es en cierto sentido único, que pertenece a un tiempo y a un contexto específicos, cuyos aspectos concretos no pueden ser exhaustivamente descritos. Quinto, nuestra cuestión nos obligará ciertamente a escoger entre objetivos y valores en competencia. Podemos escoger una solución que eleve al máximo nuestra satisfacción a través de un abanico de posibles objetivos, pero alguno sufrirá menoscabo en beneficio de otros. Sexto, nunca podemos predecir el resultado de la solución particular escogida, y todavía menos el resultado que habría tenido una elección diferente. Finalmente las bases sobre las que decidimos las respuestas a una cuestión práctica de una manera concreta no son fundamentos que indiquen la deseabilidad de la acción escogida como acto en sí mismo, sino que nos llevan a suponer que la acción conducirá a un deseable estado de cuestión”.

Reflexionando sobre estos planteamientos ofrecidos por Reid, podemos apuntar que: los **medios** y los **finés** son igualmente problemáticos; **los valores** han de tomarse en cuenta (pero no pueden determinar la acción); se requiere una **acción meditada y reflexiva**, pero no siguiendo reglas, principios o procedimientos establecidos; la responsabilidad de la dirección recae en el actor, quizá concertado con otros, pero no precisamente ante quienes es responsable. En todos estos sentidos, el razonamiento práctico puede contrastarse con el técnico, donde los profesores siguen siendo actores fundamentales activos en el proceso educativo, pues son conscientes de que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión clara de la relación entre la educación y la sociedad.



Al respecto Kemmis (1988: 71), señala:

“La práctica como perspectiva del currículum, requiere que los profesores y los otros trabajadores que tiene relación con el mismo estén bien educados e informados sobre los valores, teoría y prácticas educativas. Se considera a la persona como un sujeto activo, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones, y no solo de actuar, sino de actuar sensatamente”.

A través de este planteamiento se ratifica la responsabilidad del profesor en la toma de decisiones curriculares, no dejando espacio a agentes externos a la clase o a la escuela; lo que justifica el desarrollo del currículum por profesores responsables de su actuación en la práctica diaria.

1.2.3. EL ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO

El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo (Elliott, 1991:51).

Se ha venido defendiendo la existencia de un enfoque sobre el currículum y la educación que va más allá de lo que permite el enfoque práctico: se trata de la perspectiva crítica (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990; Grundy, 1991; Kemmis, 1988; Popkewitz, 1988).

Desde la concepción curricular crítica los postulados que se defienden son incompatibles con el interés técnico, pero compatibles con el práctico, ya que en cierta medida es un desarrollo de éste, donde los profesores y alumnos aprenden de su propia práctica (Braga 1995:95). El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del



mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico vinculado al contexto social, retomando las aspiraciones de la sociedad en la formación integral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta un interés crítico, un currículum no consistirá en un conjunto de planes a desarrollar, sino en un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso de investigación-acción, por lo que podemos ubicarlo en un peldaño cualitativamente superior que nos permite avanzar hacia la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la crítica que permite el método dialéctico (Braga, 1995:95).

"La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla" (Kemmis, 1988:94).

Sin duda esta concepción curricular implica la colaboración de docentes, padres, estudiantes e investigadores en el proceso de reflexión y transformación colectiva donde las relaciones jerárquicas se diluyan en favor de la cooperación y la transformación de las condiciones que limitan o restringen la autonomía individual o colectiva de pensamiento y acción.



1.2.3.1. LA PRÁCTICA Y PROBLEMAS DEL ENFOQUE CURRICULAR CRÍTICO

La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del currículum está centrado en un análisis de la escolarización en interacción con la sociedad, así como en las relaciones características de la vida social en un momento histórico concreto. El desarrollo del mismo, informado por un interés emancipador, es problemático y requiere reflexión y acciones arriesgadas de los participantes, analizando si las prácticas educativas están centradas en una perspectiva diferente de razonamiento, basada en la relación teoría-práctica cualitativamente superior. Al respecto Kemmis plantea: "La teoría social crítica ha sido capaz de superar las limitaciones del razonamiento práctico y técnico en la teoría social en parte porque utiliza una forma distinta de razonamiento: *el razonamiento dialéctico*" (Kemmis, 1988:80). Este tipo de razonamiento puede ser considerado también a nuestro juicio razonamiento reflexivo.

Dentro del marco de desarrollo curricular el razonamiento dialéctico tiene como interés central la noción de la unidad de los opuestos, según la cual se trata de comprender las dos posturas y de cómo se relacionan entre sí. Esta cuestión ha sido analizada con profundidad por Kemmis cuando señala:

"El razonamiento dialéctico empleado por la teoría crítica de la educación trata de iluminar los procesos sociales y educativos, primero, mostrando cómo los simples dualismos limitan nuestra comprensión; segundo, mostrando cómo las oposiciones planteadas en estos dualismos nos llevan a la contradicción; tercero, mostrando cómo estas ideas o posturas opuestas interactúan, y cuarto, mostrando cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de la acción e



interacción que observamos en los escenarios sociales y educativos que esperamos comprender y mejorar" (Kemmis, 1988:80-84).

Durante el desarrollo del currículum la praxis constituye uno de los problemas fundamentales, la cual está dirigida hacia un interés emancipador, (centrado en el diseño y desarrollo del currículum) donde la cuestión fundamental radica en si los profesores se plantean sus prácticas curriculares a favor de la emancipación de los alumnos a través de la participación de éstos en los procesos de aprendizaje.

"Dado que la emancipación está implícita en el acto del habla, como profesores debemos examinar constantemente el habla que se desarrolla en la situación pedagógica" (Grundy, 1991:37).

En este sentido el profesor debe aplicar su maestría pedagógica en función del establecimiento de determinadas estrategias que caractericen sus prácticas sobre la base de una comunicación asertiva entre profesor-alumno, alumno-profesor, dejando de ocupar un papel autoritario en el proceso de enseñanza y provocando la acción de hablar de una forma equitativa entre todos los participantes.

"A través del diálogo, el profesor -de-los-alumnos y los alumnos-del-profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien-enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan" (Freire, 1972).

Esto no significa que el profesor haya perdido su papel de enseñar, al contrario el proceso de enseñanza-aprendizaje ocupa un lugar cualitativamente superior



basado en la **colaboración profesor-alumno en la praxis curricular**, pudiendo ocurrir en un momento concreto que sean los propios alumnos los que decidan sobre la forma y el contenido del currículum, estando éstos en mejor posición para controlar la construcción de su aprendizaje, con vistas a lograr paulatinamente el desarrollo de un aprendizaje autónomo. *"La idea del currículum negociado constituye un ejemplo del concepto de colaboración en la praxis curricular"* (Grundy, 1991).

Debemos señalar que no siempre los esfuerzos para desarrollar de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes reciben el apoyo de éstos, ya que históricamente la enseñanza tradicional ha dejado marcada la relación profesor-alumno durante el mismo y cualquier otra forma de enfocarlo, siempre al inicio, puede provocar resistencia.

1.3. EL PROYECTO EDUCATIVO: UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA

En la esfera de la educación, los procesos de reforma, innovación, perfeccionamiento y cambio que se vienen promoviendo a nivel mundial, han apostado por los **proyectos educativos** como alternativa para privilegiar el protagonismo de los miembros de la institución docente en los procesos de transformación a lograr desde la propia base, en la dinámica de su práctica pedagógica. Se ha pretendido de esta forma, remover los cimientos de la educación tradicional, con vistas a potenciar un proceso transformador participativo, que se traduzca en la calidad de los estudiantes a formar a partir de una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

Los proyectos educativos pueden ser conceptualizados desde muy diversos enfoques, aunque como examinaremos a continuación, los especialistas coinciden en identificar algunas de sus características y componentes esenciales. Así, predomina el consenso de que el proyecto es un *plan de acción*



o *propuesta* que se elabora en función de lograr determinados *objetivos y finalidades*, mediante el empleo de *recursos materiales y humanos*, todo ello enmarcado en un período de *tiempo*. Se considera igualmente que los proyectos deben tener un carácter *participativo*, involucrando a todos los actores del contexto educativo escolar, y en semejante medida, han de ser *flexibles y operativos*, con vistas a adecuarse permanentemente a las características y necesidades de cada escuela y a las posibilidades reales de alcanzar las metas propuestas.

Al mismo tiempo, un elemento fundamental en la concepción y puesta en práctica de los proyectos educativos radica en su *intencionalidad* última, la cual, dado el carácter clasista que siempre tiene el fenómeno educativo, nos conduce a la cuestión del *modelo del ser humano a formar*, y por supuesto, del *modelo de la educación* y del *tipo de escuela* que se requiere para ello.

Desde tales supuestos, proponemos una *definición de proyecto educativo*, que es consecuente con la filosofía de la Institución Educativa LEGOS, en cuyo contexto se desarrollan actualmente procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad educativa con vistas a alcanzar los *objetivos formativos generales* de cada grado en un adecuado vínculo con la familia y la comunidad. Por lo que se define como:

..” *una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran las aspiraciones curriculares en cada grado, con vistas a alcanzar objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades institucionales, y en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad contemporánea*”.



1.3.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO EDUCATIVO. ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LEGOS

A partir de la conceptualización antes presentada, pueden comprenderse las características esenciales del proyecto educativo de la institución educativa LEGOS, cuya singularidad está dada en el hecho de que su campo de acción lo constituye precisamente, la educación, y de manera mas explicita; la formación integral de todos sus estudiantes, como fenómeno complejo de la vida de la sociedad, de carácter interactivo y relacional, donde intervienen múltiples agentes e influencias, implicando de forma especial a seres humanos, lo que apunta a la relevancia que aquí adquieren los factores vinculados con la subjetividad individual y social.

Consecuentemente, se considera que el proyecto educativo tiene una finalidad *desarrolladora*, para lo cual deben *comprometer a todas las personas* que interactúan en el escenario de la vida escolar, desde posiciones *abiertas a la diversidad*, planeando de forma *sistémica y flexible* determinados objetivos, resultados y tareas que sean *viabes*, con vistas a garantizar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en función *de las transformaciones educativas* que se promueven.

1. Finalidad desarrolladora

En primer lugar, el proyecto constituye una propuesta de acción educativa que se concibe y ejecuta con el propósito de desencadenar procesos de cambio en las concepciones, actitudes y prácticas, de modo que la escuela y su comunidad educativa se acerquen cada vez más a una *educación desarrolladora*, entendiendo que: “la educación desarrolladora es aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo – guiando, orientando, estimulando -, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y



por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto”. (Castellanos, Doris, 1999)

Desde esta óptica, todo proyecto educativo se inspira en el reto de *promover transformaciones y desarrollo*. Para lograrlo, debe partir del *nivel actual* que tienen las escuelas, los y las estudiantes, así como los demás actores de la comunidad educativa del centro, y sobre estos fundamentos, se planificarán los sucesivos tránsitos hacia *escalones superiores*, que superen las metas que ya alcanzadas y posibiliten el despliegue de las potencialidades de todas las personas involucradas en las transformaciones.

Según se profundizará con posterioridad, resulta esencial al implementar *proyectos desarrolladores*, conocer la *diversidad* de necesidades, demandas, situaciones y contextos que gravitan sobre los fenómenos educativos en cada escuela, a partir del *diagnóstico* de los niveles *de desarrollo actual y potencial* de la institución como organismo vivo y de sus miembros como individualidades y como grupo, lo que posibilita a su vez el planteamiento de objetivos, resultados y acciones educativas que sean *alcanzables - viables* - en determinados períodos de tiempo y con los recursos humanos y materiales disponibles.

La idea esencial para comprender cualquier proyecto de mejoramiento descansa en la *perspectiva desarrolladora*, concibiéndolo como una experiencia pedagógica que se encamina a promover transformaciones conducentes desde una *situación actual* (en la cual se presentan problemas en ciertas esferas), hasta llegar a una *situación deseable* (donde se solucionan tales dificultades y se plantean nuevas metas y propósitos). Con ello, continúa de forma permanente el proceso en pos del logro de nuevos niveles de desarrollo, lo que asegura la sostenibilidad de los cambios.



2. Proceso sistémico y flexible

El proyecto educativo no es un simple documento donde se planean de forma inteligente las transformaciones esperadas, sino que constituye un *proceso dialéctico y dinámico*, que se extiende a lo largo de los diferentes momentos de su ciclo de vida, que se inicia en la fase de exploración de la realidad educativa, a partir de la cual se diseñan las acciones para el cambio, que han de ser ejecutadas y evaluadas de forma sistemática.

Una de las características más importantes en la concepción e implementación del proyecto es su carácter *sistémico e integrador*, que implica examinar desde una perspectiva global los problemas afrontados en el contexto de la institución, las diversas estrategias disponibles para solucionarlos, los recursos reales materiales y humanos disponibles para emprender las transformaciones, los plazos temporales en que éstas pueden irse alcanzando progresivamente, las responsabilidades y tareas que deberán afrontar las personas participantes, entre otros.

Como proceso sistémico abierto y en permanente desarrollo, el proyecto educativo constituye una propuesta orientadora *general, pero flexible*, ya que contempla la posibilidad de ir *replaneando* las acciones educativas y *reconduciendo* los procesos de modo sucesivo, en correspondencia con diversos factores como son por ejemplo: situaciones imprevisibles o no previstas inicialmente, nuevas necesidades y demandas que pueden emerger al fragor de la ejecución, cambios que se producen en los escenarios de la educación, etc.

3. Participación de la comunidad educativa escolar

Las potencialidades de un proyecto educativo para *promover cambios*, descansan en la *participación activa y comprometida* de toda la comunidad



educativa escolar en el proceso de diseño, ejecución y evaluación de las transformaciones.

La participación, no la podemos asumir como un instrumento eficaz para resolver problemas por parte de un grupo o colectivo, sino que constituye una *necesidad humana*, y al mismo tiempo un *derecho humano universal* que tiene cada individuo de *ser parte, tomar parte y tener parte* en las actividades y las decisiones que se relacionan con su propia existencia personal y social en el contexto en que vive. (Díaz Bordenave, Juan, 1985)

Al participar protagónicamente en un empeño común, como es un proyecto educativo, las personas se relacionan y comunican entre sí, experimentan la satisfacción de emprender soluciones creativas ante sus necesidades inmediatas y perspectivas, desarrollan su pensamiento reflexivo y adquieren nuevos saberes y experiencias, se revalorizan a sí mismas, fortalecen su autoestima y alcanzan especiales niveles de autorrealización. Simultáneamente, se ha comprobado que los procesos de *empoderamiento* y de *apropiación de conocimientos y herramientas operativas para transformar la realidad*, nutridos de las poderosas *fuerzas afectivas y motivacionales* que se vinculan con el fenómeno de la participación, influyen de modo significativo en el cambio en las concepciones, actitudes y prácticas individuales, grupales e institucionales.

De ahí la significación que adquiere el desarrollo de proyectos educativos basados en las propuestas metodológicas de la investigación-acción-participativa, entendida como *“un proceso creador permanente en el que los integrantes del grupo participan como protagonistas, produciendo conocimientos para la transformación de sí mismos y de su propia realidad”* (Castellanos Beatriz, 1996).

Hoy en día, la *investigación-acción-participativa* se considera una vía importante para promover la profesionalización docente, lograr transformaciones educativas y mejorar la calidad de la educación, ya que se trata de una forma de actividad o práctica investigativa en la cual la



comunidad educativa escolar organiza sus actividades con la finalidad de perfeccionar los procesos y aprender de las experiencias.

Las personas, comprometidas con el logro de determinados fines, emprenden innovaciones pedagógicas permanentes a partir del análisis conjunto de sus problemas prioritarios, la elaboración y puesta en práctica de planes de acción que se van observando día a día, para finalmente reflexionar acerca de los resultados alcanzados: se cierra entonces un ciclo y comienzan otros sucesivamente.

Se trata de una *investigación en la educación*, y no *acerca de o sobre la educación*, porque son las mismas personas interesadas en mejorar sus condiciones, las que, en calidad de *sujetos activos*, transforman la práctica y se autotransforman, lo cual contribuye a desbrozar el camino hacia la *unidad entre la actividad investigativa y la actividad educativa*, que tradicionalmente han estado separadas

4. Viabilidad de objetivos, resultados y tareas

Un proyecto educativo es viable cuando su implementación resulta factible, ya que los objetivos y resultados propuestos, así como las tareas previstas para lograrlos, pueden ser implementados a partir de los recursos materiales y humanos disponibles y en los tiempos establecidos.

Si retomamos la idea del proyecto educativo examinado desde una *perspectiva desarrolladora*, tal como explicamos con anterioridad, podemos valorar su viabilidad preguntándonos:

¿Cuál es el nivel de desarrollo potencial o deseable que podemos alcanzar a partir de nuestro nivel de desarrollo real o actual?.

¿Qué fortalezas y debilidades pueden favorecer o entorpecer el tránsito proyectado?.

¿Cuáles son las amenazas y las oportunidades del entorno educativo que actúan como facilitadores o como barreras de los cambios?.



No podemos olvidar, apelando al símil del proceso evolutivo de la psiquis individual, que cuando las influencias educativas pretenden sobrepasar sensiblemente los límites de una *zona de desarrollo próximo* actuante, resultan inoperantes por cuanto no se apoyan en las premisas mínimas – tanto internas como externas- que resultan indispensables para promover los cambios.

Por tanto, al concebir el proyecto, la comunidad educativa debe partir de una exploración del marco institucional, las políticas vigentes, el contexto en que se inserta la escuela, los recursos con que se cuenta, entre otros elementos básicos, que además de la información suministrada por el diagnóstico, coadyuvará al establecimiento de objetivos, resultados y tareas viables.

5. Sostenibilidad de las transformaciones educativas

Las características que hasta aquí se han analizado, constituyen condiciones determinantes para garantizar que los procesos de mejoramiento de la educación escolar que han de promover los proyectos, se conviertan en un *eje del trabajo cotidiano* de todas las personas involucradas. Ciertamente, un proyecto no puede potenciar transformaciones educativas profundas y permanentes en las concepciones, actitudes y prácticas de la comunidad educativa escolar, cuando:

- *Responde a presiones de la inmediatez, sin plantearse una aspiración desarrolladora de amplio horizonte,*
- *Es concebido y ejecutado al margen de la participación comprometida de la comunidad educativa,*

- *Su planeación no toma en cuenta las auténticas necesidades y demandas diversas de las personas participantes y el contexto,*
- *Los objetivos, resultados y tareas previstos resultan inviables, dadas las condiciones objetivas y subjetivas operantes,*
- *Es diseñado desde sus partes o elementos aislados, sin partir de un marco global integrador,*
- *Se comprende como un plan formal y cerrado, sin posibilidades de ser remodelado en el curso de su implementación práctica.*

Tal como hemos analizado, las características de los proyectos educativos, responden a una concepción de sistema, donde la finalidad desarrolladora asegura, en última instancia, la sostenibilidad. Pero al mismo tiempo, dadas las interdependencias dialécticas existentes, el proyecto se convertirá en promotor de cambio y desarrollo cuando ofrece espacios para la participación, atiende a la diversidad de intereses y demandas y se planifica en función de ello, de manera dinámica, estableciendo metas y propósitos alcanzables.

1.3.2. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Denominado también proyecto educativo de centro, proyecto educativo institucional o proyecto de la unidad educativa, este tipo de proyecto constituye a nuestro entender: *una propuesta global que abarca las diferentes facetas de la vida de la escuela, estableciendo los fundamentos y principios que identifican a la institución y orientan la práctica de la comunidad educativa en aras de promover procesos de cambio educativo para alcanzar determinados objetivos de carácter estratégico en función de una educación desarrolladora .*



Briones señala al respecto que *“el proyecto de la unidad educativa es, en la práctica, un proyecto social que se aplica a una población determinada con la finalidad de conseguir unos objetivos mediante el uso de diversos recursos materiales y humanos y de una metodología o estrategia que se considera adecuada”*, destacando que el documento del proyecto pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿De qué centro de trata?

¿Dónde está situado y qué influencias tiene el entorno sobre el centro?

¿Qué características tienen sus alumnos?

¿Cómo se educa a los estudiantes en el contexto institucional?

¿Para qué se educa, es decir, cuáles son los principales valores que se espera logren los niños?

¿Cuál es la fundamentación teórico-pedagógica de la enseñanza que ofrece el centro? (Briones, Guillermo, 1995)

Por otra parte, el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) entiende el proyecto educativo como: *una propuesta integral para dirigir el proceso de intervención educativa en una institución escolar, y considera que es producto del diálogo y la convergencia entre las distintas posiciones de la comunidad educativa, abarca todos los componentes de la gestión educativa, posee un elemento anticipador de la acción y representa un conjunto de acciones que contribuyen a modificar una situación educativa inicial hacia el logro de determinados propósitos.* (Briones, Guillermo, 1995)

Desde nuestra perspectiva el *proyecto educativo institucional, representa la estrategia para lograr las transformaciones deseadas en la institución, y es al mismo tiempo la expresión de los cambios que se van alcanzando progresivamente, por cuanto: “modela cómo debe ser la institución educativa al cabo de un período de tiempo para alcanzar su misión social, pues establece lo que desea lograr, el camino para llevarlo a cabo. Se*



elabora y se desarrolla desde una perspectiva participativa, articuladora de todas las potencialidades institucionales y comunitarias, donde participan la dirección institucional, el colectivo de maestros, el colectivo de estudiantes, padres y otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo de la dirección institucional. Por lo que la Institución Educativa LEGOS, considera el Proyecto Educativo como; ***“una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran aspiraciones en cada grado, con vistas a alcanzar objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades institucionales, y en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad contemporánea”***.

1.4. FUNDAMENTOS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL PROYECTO EDUCATIVO

“La búsqueda humana mas importante es la de esforzarse por la moralidad de nuestra acción. Nuestro equilibrio interno y el de la existencia dependen de eso. Solo la moralidad en nuestras acciones puede dar belleza y dignidad a la vida. Hacer de eso una fuerza viva y consciente es, tal vez, la tarea principal de la educación.”
Albert Einstein.

1.4.1. DEFINICIÓN DE VALOR: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Desde una perspectiva histórica lógica a partir de la literatura revisada, diferentes son las definiciones de valor que se refieren, y a partir de un análisis profundo y contextualizado al objeto de estudio de la presente investigación, relacionamos a continuación algunas de ellas:

“Es aquella forma de significación social que desempeña un papel positivo en el desarrollo social en estrecha relación con el progreso social, depende de las



propiedades de los objetos y fenómenos de la realidad y de su capacidad de insertarse en la práctica histórico social de los hombres, no existe en forma pura sino interpenetrado por otras formas subjetivas de la conciencia como los sentimientos, emociones, conocimiento, concepción del mundo, las experiencias vitales y siempre tiene un carácter positivo. (Fabelo, 1989:12).

“...Los valores en tanto que autoconcepciones que un sujeto tiene de sí mismo, de los demás y del mundo social adquieren el carácter de sistema de creencias personal, mediatizado por el contexto social que ayudan al sujeto a tener un sentido de identidad, ya no sólo a nivel individual, sino también de su propia comunidad social.” (Fabelo, 1989).

En esta dirección Garzón y García, 1989, enfatiza esta concepción precisando que:

“...Los valores suponen modos de orientarse en el mundo social y tales modos parecen relacionarse con autorientaciones (logros personales) o bien con orientaciones centradas en la dimensión de interacción con otras personas;... son marcos orientativos de comunidades culturales por los que se transforman los proyectos en realizaciones ;...” (Garzón y García, 1989)

“Los valores son cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir aquellas manifestaciones de dicha realidad que son o nos parecen más óptimas...los valores y su ordenación jerárquica nos dan criterios para orientar moralmente nuestras vidas: para enjuiciar la realidad y para actuar en consecuencia.” (Puig Rovira, 1995: 122-123)

Vázquez Cedeño (2003) realiza un análisis histórico lógico de diferentes definiciones de valor que han emitido varios autores, entre los que refiere a Adela Garzón y Jorge Garcés, Parson y Kluckhohn, García Mauriño, Victoria



Camps, entre los más significativos y destaca cuatro dimensiones acerca de los valores, y nos reporta que:

- Los valores son **proyectos ideales** de comportarse y de existir que el ser humano **aprecia, desea y busca**.
- Los valores son **opciones** personales que **se adquieren** desde las posibilidades activas de la **voluntad**.
- Los valores son **creencias** que se integran en la **estructura del conocimiento**.
- Los valores son características de la **acción humana** que **mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad**.

Según este autor cada una de estas dimensiones tiene claras consecuencias pedagógicas que en el contexto de nuestro estudio tienen una aplicación en el diario acontecer en nuestras aulas.

Por su parte el psicólogo Fernando González Rey (1996:46) al referirse a los valores los define “*como los motivos que se constituyen en el proceso de socialización del hombre*”

Y de manera coherente Gilberto García Batista (1996:59) en su obra, **¿Por qué la formación de valores es también un proceso pedagógico?**, los define como; “*guías de conducta que se derivan de la experiencia, le dan sentido a la vida, propician su calidad y fomentan el bien común. Estas definiciones no se contradicen, se compensan y enriquecen según el objeto de estudio de cada ciencia, pudiéramos resumir, que esa significación social se concreta en los motivos de conducta que guían la actuación del hombre*”

En este ámbito muy oportunamente José R. Fabelo (1996:.7), plantea tres planos de análisis, los cuales abordaremos a continuación:



El Objetivo: *Depende de las cualidades concretas de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad; tiene un carácter cambiante, dinámico, dependiente de las condiciones histórico concretas y estructurado jerárquicamente. Así cada resultado de la actividad humana, tendencia, objeto, fenómeno, proceso, sujeto conducta, idea, adquiere una u otra significación social, en la medida en que favorece u obstaculiza el desarrollo progresivo de la sociedad. Llama a estos valores objetivos y al conjunto de todos ellos “sistema objetivo de valores”. Considera este sistema como dinámico, cambiante, dependiente de las condiciones histórico-concretas y estructurado de manera jerárquica. A su conjunto le denomina sistema objetivo de valores.*

El Subjetivo: Se refiere a la forma en que ese sistema objetivo se refleja en la conciencia de cada sujeto conforma su propio sistema subjetivo de valores que puede corresponderse o no con el sistema objetivo, en dependencia de los intereses individuales y generales de la sociedad en que viven. Su función es la de reguladores internos de la actividad humana. Forma en que esas significaciones sociales que son esos valores objetivos son reflejados en la conciencia individual o colectiva, y también de las influencias educativas y culturales que dicho sujeto recibe, tanto como de las normas y principios que prevalecen en la sociedad en que vive. **Un sistema de valores instituido y reconocido oficialmente**, el cual es resultado de las condiciones histórico concretas, de la generalización de los sistemas subjetivos que predominan en la sociedad o de la combinación de ambos y en tal sentido puede tener mayor o menor grado de coincidencia con el sistema objetivo de valores.

Desde esta perspectiva podemos plantear que en el ámbito social es posible encontrar además del sistema objetivo de valores, una gran diversidad de sistemas subjetivos (de individuos y grupos sociales) y un sistema socialmente instituido.



Aunque el segundo plano alude directamente al proceso de subjetivación o de transmisión de valores es preciso señalar que este no es ajeno a los restantes. Desde esta perspectiva los valores corresponden en mayor o menor medida con los sistemas subjetivos, las tradiciones, idiosincrasia, costumbres de los pueblos y están codificados en la obra de pensamiento y acción de sus hombres más ilustres, los que por su situación en la sociedad, su liderazgo y capacidad expresan en sus reflexiones y actuación los valores que han rectoreado a la nación en los distintos momento

Oportunamente retomamos los fundamentos que aporta Vázquez Cedeño (2003:47), en su tesis Doctoral “La Educación en Valores en la Universidad”, cuando enfatiza que; *“los valores no existen fuera de las relaciones sociales, que surgen en la relación práctica entre sujeto-objeto, que poseen un carácter histórico concreto, que están determinados por las necesidades sociales, que tienen el progreso social como criterio universal para su determinación, todos giran alrededor del valor principal que es el hombre y se subjetivizan en correspondencia con las necesidades e intereses sociales de cada clase o grupo social”*

Por todo lo anterior podemos señalar que al estudiar la problemática de los valores se alude a la necesidad de considerar que estos se organizan formando sistemas a nivel individual y grupal, atendiendo a un orden jerárquico y preferencial, lo cual se traduce en el contexto pedagógico de las aulas de estrategias educativas holísticas que promuevan la integración grupal hacia la educación en valores y que estos se traduzcan en modos de actuar y pensar de maestros, directivos, estudiantes y de la comunidad educativa en general.



1.4.2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

La psicología de enfoque histórico-cultural desarrollada por L.S. Vigotsky y continuadores constituye un marco teórico y metodológico adecuado para la comprensión, diagnóstico y dirección del proceso de formación y desarrollo de los valores morales, ya que, a partir de sus principios, categorías y métodos fundamentales, en particular los que abordan la problemática del desarrollo socio-cultural del hombre, posibilita un análisis científico acerca de qué son los valores, el lugar que ocupan en la personalidad y como operan en el proceso de la relación individuo-sociedad-escuela.

El hombre es el productor de valores en tanto crea la riqueza material y espiritual, que a su vez, se constituye en fuente de su desarrollo. Es precisamente esta la idea central que sustenta la psicología de enfoque histórico-cultural a partir de los planteamientos básicos de L.S. Vigotsky y A.N. Leontiev acerca del problema de la humanización del hombre, su carácter histórico-cultural y el papel que juega la actividad material y la comunicación. Leontiev AN. (1981:79), en su obra; *Actividad, Conciencia y Personalidad*, retomando los aportes fundamentales de Vigotsky, al referirse a la conciencia plantea:

“En el proceso de la producción material los hombres producen también su lengua, que les sirve no solamente como medio de comunicación, sino también como portadora de los valores socialmente creados fijados en ellas”.

Esta concepción psicológica pone el acento en el carácter histórico-social y en el papel de la actividad y del lenguaje en el proceso de desarrollo psicológico del hombre, considerando como valor, todo aquello creado por el hombre, tanto de carácter material como espiritual, en lo que se reconoce y a la vez se reproduce.



Esta idea general acerca de los valores descansa en los postulados de la filosofía del materialismo dialéctico e histórico que, básicamente, plantea el carácter de la unidad dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo y su naturaleza histórico-concreta, única vía de explicación científica de los procesos de la psiquis humana.

L.S. Vigotsky retomó los principios y categorías de la filosofía marxista para explicar la génesis de las funciones psíquicas superiores, en particular la conciencia, lo que nos brinda la clave acerca de cual es la esencia de los valores humanos y como estos se forman. En este sentido, aborda la dialéctica entre lo externo y lo interno, entre lo objetivo y lo subjetivo a partir de la formulación de la ley genética del desarrollo y principio de la interiorización que plantean, como toda función psicológica inicialmente adopta la forma de operación externa, la cual pasa a ser interna a partir de la asimilación de una serie de acciones externas que devienen en ideales, demostrando así la relación genética entre lo objetivo y lo subjetivo. Esta ley constituye, la base teórico-metodológica general sobre la cual se explica y da solución al problema de la naturaleza objetivo-subjetiva del valor y sus contradicciones, desde una perspectiva psicológica.

A partir del principio formulado por Vigotsky de la interiorización, como mecanismo explicativo de la formación de las funciones psíquicas superiores y que se expresa en la ley genética general del desarrollo cultural, explica el desarrollo moral como un producto de la interiorización de las normas y reglas morales, a partir de lo cual ocurre la formación de determinadas “instancias morales internas” que, como un sistema de formaciones psicológicas, regulan desde un plano interno la conducta del individuo. Investigaciones posteriores realizadas en esta dirección por sus continuadores (A.N. Leontiev, L.S.



Rubinstein y otros), condujeron a revelar las regularidades fundamentales que explican este proceso y el papel que en él juega la actividad y la comunicación.

Estas ideas encierran el aporte fundamental del enfoque histórico-cultural a la comprensión de las regularidades psicológicas del proceso de desarrollo moral y la formación de valores. Este no consiste en el simple aprendizaje o reproducción de conductas sociales a partir de reforzamientos, ni la introyección o interiorización de valores, como el paso de normas morales externas a internas, sobre la base de mecanismos de naturaleza biopsicológica o intelectual.

Para Vigotsky, al interiorizarse las normas se produce el desarrollo de formaciones psicológicas estrechamente vinculadas entre sí y a todo el sistema de la conciencia, que orienta y regula la conducta del individuo, lo cual ocurre a partir de etapas iniciales del desarrollo (tres-cuatro años) y que culmina, en sus aspectos fundamentales, a finales del período juvenil.

Esta concepción sistémica de la conciencia, como nivel superior de integración de lo psíquico y sus funciones de reflejo, orientación y regulación de la actuación del hombre, sienta las bases de una explicación cualitativamente diferente acerca de la naturaleza de los valores morales y las regularidades de su formación. Los valores se consideran como formaciones psicológicas complejas, donde intervienen una serie de procesos psicológicos que se integran, estructural y funcionalmente.

De esta manera los valores existen en la subjetividad no como simples reproducciones de significados (reflejo cognitivo) ni tampoco como motivos aislados de actuación (reflejo afectivo), sino que constituyen *complejas unidades funcionales cognitivo-afectivas* a través de las cuales se produce la regulación de la actuación. Ello significa que para que un valor regule la



actuación no basta con que el sujeto conozca el contenido del valor sino que es necesario además que el sujeto *sienta la necesidad de actuar en correspondencia con el referido valor.*

Por ejemplo, decimos que un estudiante es responsable no sólo porque conoce el significado del valor responsabilidad, sino también y fundamentalmente porque siente la necesidad de actuar responsablemente aún cuando nadie se lo exija.

Esta integración estructural-funcional tiene lugar sobre la base de un núcleo central: las formaciones psicológicas de la personalidad, a partir del cual ocurre todo el desarrollo del sistema y que varía en cada etapa en función de la situación social de desarrollo característica de dicha etapa o período.

El concepto de Situación Social de Desarrollo, planteado por Vigotsky y retomado por sus continuadores, apunta al hecho que el desarrollo psicológico no es un proceso espontáneo, determinado unilateralmente bien por factores de carácter interno; biológico (psicoanálisis) o cognitivo (cognitivismo), bien por factores externos (conductismo), sino que es el resultado de la unidad dialéctica entre lo interno y lo externo, entre lo individual y lo social, pero en última instancia, determinado por lo social.

A cada período le corresponde una forma particular de esta relación o situación social de desarrollo, alrededor de la cual se organiza todo el proceso de desarrollo de la personalidad y de sus diferentes esferas.

L.I. Bozhovich (1976), continuadora de la obra de L.S. Vigotsky, considera que este núcleo central, a partir del cual se explica el desarrollo de la personalidad en sus distintas etapas, está constituido por las *necesidades y motivos*. Plantea que *“el desarrollo moral, íntimamente vinculado a todo el desarrollo de la personalidad como sistema, se explica por las variaciones que sufre la esfera de*



los afectos y necesidades, lo que determina la tendencia o dirección de su desarrollo”.

Desde nuestra perspectiva esta concepción del desarrollo psíquico como unidad dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo, de lo individual y lo social, de lo particular y lo general da la posibilidad de comprender el proceso de formación de valores como parte del desarrollo de la personalidad del individuo y explica el lugar que estos ocupan en la orientación y regulación del comportamiento del hombre en su relación con los demás.

En este ámbito, desde el punto de vista metodológico, nos conduce a abordar el estudio de la formación de valores, no a partir del análisis unilateral de un aspecto o componente psicológico o de varios, pero que actúan con independencia uno de otro o con una total supeditación o reducción de uno con respecto al otro, sino como un *proceso complejo de formaciones psicológicas que se estructuran de manera diferente en cada período del desarrollo*, lo que implica conocer, por una parte, cuáles son estos componentes psicológicos, qué dinámica se establece entre ellos, qué relación tienen con toda la estructura y el contenido de la personalidad y cuáles son los “centros” fundamentales alrededor de los que se organiza este desarrollo en cada **edad** (regularidades del desarrollo), a partir de una forma particular de relación que establece el individuo con las exigencias que emanan de la sociedad, fundamentos esenciales a considerar en la educación básica pues trasciende en su formación para toda la vida.

Este enfoque, a su vez, brinda la clave de cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, precisando la educación de valores de manera científica, a partir del conocimiento de estas regularidades.



A partir de estas ideas centrales se han elaborado modelos teóricos y experimentales para explicar, de forma integral, sistémica, los diferentes niveles de desarrollo de la regulación moral que se van alcanzando sucesivamente, así como de las formaciones psicológicas en ellas implicada. Entre estos estudios rescatamos los fundamentos abordados por Bozhovich, L.I. (1976); Ojalvo, V. (1981); Fernando González, B. (1988); entre los más significativos.

Tres son los principios en que se concreta esta concepción general del enfoque histórico-cultural y que han constituido el fundamento teórico-metodológico básico de estos modelos son:

1.4.3. PRINCIPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

1.4.3.1. LA UNIDAD DE LO AFECTIVO Y LO COGNITIVO

Con este principio Vigotsky enfatiza que sólo la unidad de estas dos funciones permite esclarecer la verdadera esencia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores y de la personalidad como un sistema.

Plantea que el cambio del afecto y el intelecto está en dependencia directa del cambio de sus relaciones funcionales y del lugar que estas funciones ocupan en la conciencia en las diferentes etapas de su desarrollo.

Este principio teórico nos permite comprender el carácter de la autodeterminación como una función de nivel superior de la personalidad, de concebir al hombre como sujeto activo que llega a autodeterminarse, manteniendo una relativa autonomía con respecto al sistema de influencias externas a las que está sometido.



Lo cognitivo, se integra activamente a la función reguladora de la personalidad a través de elaboraciones intelectuales de un sistema de (significados) conceptos que forman parte fundamental de la esfera de los motivos y a su vez estas elaboraciones tienen en su base, necesidades y motivos fundamentales de la personalidad que conforman los sentidos (sentidos personales) que estas nociones tienen para el individuo.

Los significados contribuyen a potenciar el elemento dinámico de los motivos al enriquecer su contenido, lo que conlleva a elevar el componente afectivo de la motivación y al mismo tiempo, la relación afectiva hacia la realidad, es decir, los sentidos personales, estimula la búsqueda de conocimientos, de argumentos que permitan al individuo fundamentar sus decisiones, su posición respecto a los comportamientos ajenos y los propios, componente esencial de los valores morales.

A partir de los conceptos de significado y sentido planteados por L.S. Vigotsky, A.N.; Leontiev (1981) elaboró la categoría de “sentido personal”, que fue desarrollada por otros autores de la psicología de enfoque histórico-cultural y que expresa la relación existente entre motivo y objetivo y nos permite revelar la compleja naturaleza subjetiva de la esfera de los valores y su proceso de formación a partir del estudio de la actividad humana.

Este aporte teórico-metodológico nos permite comprender los valores como reguladores de la actuación del sujeto y determinar en qué nivel opera esta regulación.

Los valores como reguladores de la actuación se expresan como formaciones psicológicas de la personalidad que integran en una unidad estructural-funcional lo cognitivo y lo afectivo en tanto que para que el valor regule la



actuación del sujeto es imprescindible su conocimiento por parte del sujeto y su expresión como motivo de actuación.

Los valores como formaciones psicológicas de la personalidad se expresan como una unidad funcional en los dos planos de la actuación del sujeto, el plano interno: reflexivo, vivencial y externo: conductual.

La relación entre la expresión del valor en ambos planos de la actuación del sujeto es compleja y se manifiesta de diferentes formas en dependencia del nivel de desarrollo del valor como regulador de la actuación. Las contradicciones en la expresión interna y externa de los valores en la actuación del sujeto, es decir, entre lo que piensa y siente y lo que hace, constituye un indicador de conflicto en la existencia subjetiva del valor.

Por otra parte la relación entre el objetivo y el motivo de un comportamiento moral (sentido personal), el grado de correspondencia que exista entre ellos, constituye un indicador de, en qué medida, el valor regula la actuación en relación a determinado contenido moral.

Así, plantearse ser responsable u honesto en una situación determinada, puede responder a motivos no precisamente morales. Con su actuación el individuo puede satisfacer necesidades de diferente orden, individuales o sociales, pero que no se corresponden con el contenido moral del objetivo que se ha planteado y que orienta sus acciones.

El análisis de la relación entre el objetivo y el motivo, en el proceso de regulación moral y sus formas de expresión en el plano interno y externo de la actuación del sujeto posibilita delimitar el nivel de desarrollo que alcanzan los valores.



La expresión de los valores como reguladores de la actuación del sujeto es *compleja* y se manifiesta en la existencia de *diferentes niveles de desarrollo* que transitan desde niveles superiores, donde el valor existe como *valor personalizado*, que constituye una verdadera expresión de la autodeterminación del sujeto en la regulación de su actuación, hasta niveles inferiores donde los valores se expresan solo bajo situaciones de presión externa.

Entre los niveles extremos existen niveles intermedios que caracterizan el tránsito de una regulación formal de los valores, centrada en lo externo a una verdadera autorregulación, la autodeterminación, centrada en lo interno y que se expresa en el caso de los valores morales, en la autonomía moral.

Un valor moral comienza a regular a un nivel superior (autodeterminación) cuando se integra a una formación de sentido en su expresión superior consciente, es decir, cuando se logra una relación adecuada entre objetivos generales de carácter social y particulares, cuando la persona selecciona el objetivo a alcanzar y los procedimientos para lograrlo, tomando en cuenta los intereses sociales más amplios, con relación a sus intereses personales más estrechos, de manera que se comporta en correspondencia con el contenido del valor como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr objetivos no directamente relacionados con este contenido.

Partiendo de estos presupuestos teórico-metodológicos, la psicología de enfoque histórico-cultural considera que una personalidad moralmente desarrollada no sólo es aquella donde se han formado un conjunto de procesos y propiedades psicológicas que regulan a un nivel superior el comportamiento del sujeto, sino aquella donde el contenido de las necesidades y motivos que están en la base de este comportamiento se corresponda con los valores más generales de la sociedad.



Los valores de hecho se convierten en reguladores de la actuación del sujeto cuando existe una tendencia a la correspondencia entre la existencia objetiva y subjetiva del valor.

La autonomía moral sólo tiene sentido real bajo esta interpretación de la relación personalidad-sociedad, en tanto resultado de un proceso de carácter histórico concreto y no abstracto, desligado de la realidad.

Los valores como formaciones psicológicas complejas de la personalidad, regulan *de forma individualizada* la actuación del sujeto. Es por ello que los valores en la subjetividad tienen una existencia *individual*, en la medida que expresan el sentido personal que tiene para el individuo el hecho a valorar, en función de su historia personal, de sus conocimientos y motivos.

El estudio de los diferentes niveles de desarrollo del valor como regulador de la actuación del sujeto tiene **importancia pedagógica** toda vez que permite, a partir del establecimiento de los indicadores que definen la existencia de cada nivel de desarrollo, no sólo al caracterizar a cada estudiante y a cada grupo clase, en cuanto a la expresión del valor en cuestión, sino también y fundamentalmente conocer sus potencialidades de desarrollo y elaborar a partir de este conocimiento una estrategia para la educación de valores en el proceso de enseñanza desde una perspectiva integradora para todas las asignaturas del grado o nivel, basada en la integración de lo afectivo y lo cognitivo.

1.4.3.2. PRINCIPIO DEL REFLEJO ACTIVO DE LA CONCIENCIA

Otro de los principios fundamentales en que descansa la concepción psicológica del enfoque histórico-cultural es el principio del reflejo activo, el



cual plantea que el hombre en el proceso de su desarrollo llega a autodeterminarse, en la medida que asume una posición activa en el propio proceso de su formación, manteniendo una relativa autonomía con respecto al mundo que lo rodea, fuente de su desarrollo.

L.I. Bozhovich (1976) plantea que la tendencia general del desarrollo consiste en que el niño se transforma paulatinamente de un ser sometido a las influencias externas, en un sujeto capaz de actuar de forma independiente sobre la base de objetivos conscientemente planteados.

Concibe el logro de la autonomía moral como un proceso complejo y paulatino, que no es privativo de etapas tardías del desarrollo como consideran la mayoría de los enfoques antes expuestos, sino que aparece de forma incipiente ya desde edades tempranas del desarrollo, alcanzando su nivel superior de expresión a finales de la **edad** juvenil.

Sobre la base de esta idea central brinda una caracterización del desarrollo de la personalidad en sus distintas etapas, considerando en cada una de ellas, diferentes niveles de autonomía hasta alcanzarse, en la **edad** juvenil, la autodeterminación como “centro afectivo de su situación de vida, alrededor del cual comienza a girar toda su actividad e interés”. Bozhovich, L.I. (1976:251).

Si analizamos las regularidades del desarrollo moral en cada una de las etapas del desarrollo psíquico y de la personalidad, vemos corroborada esta tesis de Vigotsky y sus continuadores acerca de niveles progresivos de autonomía moral y el correspondiente desarrollo paulatino de diferentes formaciones psicológicas reguladoras.

Desde la **edad** preescolar se observa la formación de las primeras instancias morales internas, vinculadas en esta etapa a la necesidad del niño de



aprobación de los adultos conocidos y vinculados afectivamente a él, lo cual se extiende al final del período a círculos más amplios de personas.

En la etapa escolar se forman además, vivencias y motivos morales, los conceptos más generales y básicos del bien y el mal, lo que unido a la posibilidad de valoración y autoevaluación del comportamiento, hacen surgir los primeros juicios morales reguladores de la conducta social.

Varias investigaciones realizadas han demostrado que el desarrollo de los juicios morales se adelanta al desarrollo de la conducta moral, lo cual constituye una regularidad durante toda la infancia y en gran medida en la adolescencia Piaget J. (1932); Ojalvo. V, (1981); Eligio de la Puente M, (1983); Kraftchenko, O. (1990). En estos estudios se pudo constatar que la falta de correspondencia entre ambos tipos de conducta constituye una manifestación del desarrollo aún incipiente de la autonomía moral y del déficit de estabilidad moral.

Toda la personalidad sufre una transformación significativa bajo la influencia del marcado desarrollo de las esferas motivacional e intelectual. Ocurre un proceso intensivo de asimilación de las reglas sociales que sustenta el grupo en el cual se desenvuelve el niño y adolescente, aunque no se logra formar todavía el nivel superior de autonomía moral, en tanto que, las formaciones psicológicas que regulan el comportamiento moral, aún no han alcanzado suficiente grado de generalidad y estabilidad.

Al igual que en la **edad** escolar, los sentimientos morales ocupan un lugar importante como impulsores de la conducta, quedando algo rezagado el desarrollo de la conciencia moral.



En la **edad** juvenil, sobre la base de los logros psicológicos del período anterior, a partir de favorables condiciones de vida y educación, se arriba a un nivel superior de desarrollo de la esfera moral.

El joven es capaz de concientizar en categorías morales generales su experiencia y la de los demás. El desarrollo de la autodeterminación le permite ser más flexible y efectivo en su conducta, en tanto que el desarrollo de la esfera motivacional posibilita la subordinación estable a valores activamente asimilados.

Sobre esta base, surge la posibilidad, al final del período, de desarrollo de formaciones psicológico-morales internas, las cuales autorregulan su comportamiento de manera estable.

Con respecto al carácter consciente de las formaciones psicológicas de la personalidad que regulan la actuación del sujeto, Bozhovich, L.I. (1976:43), al estudiar las formaciones motivacionales como unidades psicológicas complejas de regulación de la actuación, las define como *“formaciones psicológicas cualitativamente nuevas por su estructura”*, las que distingue por la *“mediatización de la conciencia en la satisfacción de las necesidades”*.

En este sentido expresa: *...”en este caso tenemos que ver no ya con las necesidades sino con sus nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y del intelecto”* Bozhovich, L.I. (1976:48)

Los valores como formaciones psicológicas expresan su función reguladora de la actuación a través objetivos de carácter mediato que se elaboran con la participación de un proceso complejo de reflexión por parte del sujeto en el que tiene lugar la valoración y autovaloración de las posibilidades objetivas y



subjetivas de lograr dichos objetivos y en el que se realizan esfuerzos volitivos para su consecución.

De esta manera el valor “compromiso social de la actuación profesional” en su función reguladora de la actuación en un estudiante universitario se expresa en la elaboración de sus objetivos profesionales que se manifiestan a través de planes y proyectos de acción, con un carácter mediato, contruidos a partir de un complejo proceso de reflexión; en la valoración de en qué medida su actuación en la búsqueda de soluciones a los problemas reales del diario acontecer, tiene en cuenta su vinculación con las necesidades de la sociedad.

Reconocer que los valores regulan conscientemente la actuación del sujeto significa, en el orden pedagógico, tener en cuenta la necesidad de utilizar la reflexión y la perseverancia de maestros y directivos como vías para potenciar el desarrollo de los valores.

Enfocar el estudio de la formación de valores a partir de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y del principio del reflejo activo y mediatizado de la conciencia, presupone abordar su estudio desde uno de los subsistemas más importantes de la personalidad que es la autoconciencia, por el rol que esta juega en la regulación de la conducta del individuo.

La autovaloración, que tiene en su base la autoconciencia, se encuentra íntimamente relacionada con las principales tendencias motivacionales de contenido moral que determinan la posición activa ante la vida, su actitud hacia lo que lo rodea, los demás y hacia sí mismo.

En particular, el sentido de identidad y la autoestima personal, dos de sus componentes fundamentales, participan en el nivel superior de regulación moral (autodeterminación).



El sentido de identidad puede considerarse como aquella formación que garantiza la constancia y estabilidad necesaria de la personalidad para su diferenciación de los demás, a pesar de las variaciones que experimenta el individuo en su desarrollo, en tanto que la autoestima personal apunta a la apreciación que el individuo tiene de sí mismo, de lo cual se deriva satisfacción o insatisfacción personal.

Cuando un valor moral forma parte estable de la personalidad del individuo, forma parte de su sentido de identidad, la persona orienta su conducta, internamente, a partir del contenido de este valor.

Cuando la autoestima personal se alcanza no a través de la satisfacción prioritaria de necesidades de orden individual como la necesidad de realización personal, de beneficio personal, de posesión de bienes materiales, sino fundamentalmente, por el hecho de que el comportamiento sistemático de la persona se corresponda con sus valores morales, lo cual genera el sentido de auto respeto, dignidad personal, auto aprobación, vivenciado intensamente; es que podemos hablar de formación de valores a un nivel superior de regulación. Al alcanzar este nivel de desarrollo de los valores, decimos que el individuo ha logrado el nivel de autonomía moral del que hablaba J. Piaget, ya que se hace capaz de mantener un comportamiento moral estable independiente de las presiones externas y se hace capaz, al mismo tiempo de ser un agente activo en el enfrentamiento de toda violación de lo moralmente establecido.

Es precisamente a la autovaloración, como componente psicológico de los valores como formaciones psicológicas complejas, al cual le otorgamos un papel central en la educación de la personalidad de los estudiantes en la Escuela Luz y Saber, porque permite diferenciar con precisión aquellas personas que solo



han alcanzado el nivel de la “moral convencional” o simplemente socializadas, de aquellos que han logrado el nivel de autodeterminación moral.

Las personas “socializadas” se comportan de acuerdo a los valores establecidos y reconocidos socialmente por un sentido de respeto a lo constituido, a la autoridad, lo cual, no se debe violar. Dentro de este nivel de desarrollo, estos individuos están en un nivel más alto, que aquellos que se comportan moralmente por motivos puramente individuales, es decir, como vía para preservar sus intereses personales sin entrar en contradicción con lo normado, con la reprobación de los demás (opinión social) lo cual constituye, en estos casos, el mecanismo que regula el comportamiento moral.

En el nivel superior de desarrollo de los valores, cuando estos alcanzan un funcionamiento autónomo, el mecanismo principal que moviliza el comportamiento moral, (aún cuando el individuo pueda estar en contradicción con presiones externas) es la búsqueda de auto aprobación, la satisfacción de su sentido de autoestima personal, ya que él dejaría de ser él mismo, es decir, iría en contra de su propia identidad, si transgrede la norma.

1.4.3.3. PRINCIPIO DE LA RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA Y DESARROLLO

El principio de la relación entre enseñanza y desarrollo en el que se basa la investigación y el proceso de dirección y formación de los valores, desde el enfoque histórico-cultural, se encuentra estrechamente vinculado a los dos primeros. Fue formulado por Vigotsky, y en la actualidad, más que nunca, se revela como uno de los principios básicos en que se fundamenta todo trabajo que reivindique al hombre como persona, sus necesidades, valores, aspiraciones, su potencial de desarrollo.



Poder entender cómo ocurre el desarrollo de los valores en determinada etapa del desarrollo, sus regularidades y cómo organizar el proceso de educación, nos conduce inevitablemente a este principio general del desarrollo y al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que es expresión precisamente de la relación entre enseñanza y desarrollo.

Por una parte nos ayuda a comprender que el proceso de formación moral de un individuo tiene un carácter histórico, que parte desde las etapas iniciales de la vida y que en cada nuevo período, en cada momento de nuevos aprendizajes, los individuos arriban con una historia personal que va a condicionar, de alguna manera, la acción del sistema de influencias que va a actuar sobre él, pero no para adaptarse o detenerse en el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto hasta ese momento, sino para tener en cuenta esos logros y conducir al individuo hacia niveles superiores de desarrollo.

Esta idea da la posibilidad de fundamentar que la educación moral no puede consistir en un sistema de recetas que se pongan a funcionar, sino que hay que partir de las necesidades, intereses y posibilidades de los sujetos en formación y al mismo tiempo, abre el camino para el trabajo de educación de valores, en cualquier etapa del desarrollo de la personalidad en que el individuo se encuentre.

Los valores no son asimilados pasivamente por el individuo, sino que este construye sus valores a partir de su historia individual y de sus necesidades, en función de las influencias educativas.

Por otra parte, el concepto de ZDP nos permite abordar, de manera verdaderamente científica, tanto el problema del diagnóstico como el de la educación de valores.



Vigotsky planteaba que el diagnóstico no debía dirigirse tanto a constatar el nivel de desarrollo alcanzado en determinada esfera o proceso psíquico (desarrollo real), sino a las posibilidades que tiene el individuo (desarrollo potencial) de, con ayuda de los otros, (adultos, coetáneos con más desarrollo) alcanzar un nivel de desarrollo superior. Esta idea aparentemente simple, ha hecho posible un cambio de mirada acerca de cómo abordar la caracterización psicológica, la tipologización moral o intelectual, echando a un lado el voluntarismo, las clasificaciones rígidas, la discriminación, la segregación.

Todo ser humano tiene potencialidades, solo hay que partir de ellas para elevarlo a una mejor condición. Esta es precisamente, la clave para el estudio de los valores y para la instrumentación de su educación y de manera muy particular retoma el centro de atención de nuestra estrategia metodológica.

Debemos buscar, investigar, donde radica, en qué consisten estas potencialidades del desarrollo moral en cada etapa del desarrollo y sobre esta base organizar el proceso de actividad y comunicación en el sistema educativo que contribuya a que el estudiante construya sus valores a partir de estas potencialidades y en aquellos casos que no se han logrado desarrollar estos “capullos” del desarrollo, como planteara Vigotsky, implementar estrategias educativas que contribuyan a desarrollarlos.

La concepción de desarrollo y de personalidad que hemos expuesto nos permite pensar que en la **edad** infantil el desarrollo de estas potencialidades debe estar dirigido a implicar la autovaloración de los estudiantes con contenidos morales que posibiliten movilizar la autoestima y el sentido de identidad personales en la dirección de los valores, que como sociedad e institución educativa, nos hemos planteado formar, lo cual es solo posible si se parte de las necesidades y motivos fundamentales de estos estudiantes de cuarto año básico de la “Escuela Luz y Saber”, que muestran nivel de agresividad marcado en su



conducta, resorte que los maestros y directivos deben poner a funcionar como primera condición para la educación de valores en el nivel básico.

Por otra parte, y muy vinculado a lo anterior, el concepto de ZDP nos conduce a pensar que solo es posible educar en la grupalidad, por lo que una enseñanza desarrolladora de potencialidades humanas, de valores morales, debe realizarse en grupo y con el grupo, vía realmente auténtica que garantiza el desarrollo del estudiante como persona comprometido con su entorno social. El grupo es el espacio de intersección entre la estructura individual y la estructura social. Es el lugar de génesis y transformación de la subjetividad. La formación moral transcurre en lo fundamental, en los grupos primario (familia) y secundario (escuela) por los que transita el individuo, a partir de los valores que rigen estos grupos, la comunicación que establece en ellos, sus aprendizajes y vínculos, así como de la dirección educativa que recae en los adultos y coetáneos de mayor experiencia y formación (maestros, directivos y la comunidad educativa en general).

La comprensión de la existencia de los valores en la subjetividad como formaciones psicológicas complejas, de carácter consciente, construidas individualmente por el sujeto en el proceso de su actividad y comunicación en un medio socio-histórico concreto, que expresan la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo interno y lo externo en la regulación de la actuación desde una perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, permite explicar la complejidad de la formación y desarrollo de los valores como reguladores de la actuación y la necesidad de tener en cuenta al estudiante como *sujeto en la educación de sus valores*.



1.5. CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPITULO

Los fundamentos teóricos que sustentan la concepción general del Proyecto Curricular, han permitido considerar las aportaciones del enfoque técnico, el práctico y el crítico en su integración al Proyecto educativo institucional, donde la dimensión formativa del currículo no solo tiene una orientación al estudiantado, sino a los profesores y sujetos implicados con la actividad pedagógica.

Se ha considerado el Proyecto educativo institucional como un proceso participativo en función del logro de las transformaciones institucionales, por lo que modela cómo debe ser la institución educativa, precisa su misión social, se desarrolla desde una perspectiva participativa, articuladora de todas las potencialidades institucionales y comunitarias, donde participan la dirección institucional, el colectivo de profesores, el colectivo de estudiantes, padres y otros factores de la comunidad, bajo la convocatoria y el estímulo de la dirección institucional.

Es a través del Proyecto educativo institucional que se precisan los valores éticos a formar en la comunidad educativa, de manera explícita en los estudiantes, rescatando los fundamentos psicológicos que propician el proceso de formación de valores como **complejas unidades funcionales cognitivo-afectivas** a través de las cuales se produce la regulación de la actuación. Ello significa que para que un valor regule la actuación no basta con que el sujeto conozca el contenido del valor sino que es necesario además que el sujeto **sienta la necesidad de actuar en correspondencia con el referido valor.**



CAPITULO II

EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPITULO II

2. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL EN EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

A través del presente capítulo se refieren las razones que desencadenaron el estudio y los fundamentos metodológicos que han sido concebidos para el desarrollo del mismo, en busca de una coherencia en la comprensión del proceso de investigación, el cual se ha apoyado en los recursos de la investigación acción.

2.1. RAZONES QUE DESENCANDENARON EL ESTUDIO

Es oportuno señalar que desde mi posición personal y profesional son muchas las razones que me han motivado a estudiar el tema, las cuales se me hacen difícil mencionar, pero haré todo lo posible por no dejar de precisar aquellas que de manera muy particular movilizaron todas mis fuerzas para el desarrollo del mismo.

La autora del trabajo como coordinadora general de la Institución Educativa LEGOS, ha analizado profundamente la realidad educativa ecuatoriana, la cual ha propiciado una reflexión profunda, sobre algunos de los elementos que caracterizan el contexto en el que se han de desenvolver los centros educativos y nos sitúa ante la tarea ineludible de profundizar en la descripción de un marco de referencia potente y comprensivo desde el cual se puedan pensar, diseñar e implementar las propuestas relativas a la mejora de la calidad de la educación en la Institución Educativa LEGOS y a la elevación de su nivel de funcionamiento a través de la elaboración del Proyecto educativo institucional. En este punto, hacemos nuestra la posición de Kurt Lewin cuando afirmaba: "*no hay nada más práctico que una buena teoría*" (Lewin, 1991).



Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en el seno de los centros escolares en tanto que organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la Educación ecuatoriana, tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico, supuestos a partir de los cuales se erige el proyecto educativo institucional de la Institución Educativa LEGOS, en función de promover una transformación institucional orientada hacia la búsqueda de estándares de calidad. A partir de la experiencia en el trabajo en el plantel, durante nuestras observaciones diarias, se ha podido apreciar las siguientes dificultades que han incidido de forma no favorable en el proceso docente educativo que se desarrolla en nuestra institución, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- No se cuenta con los fundamentos teóricos que sustentan la dimensión curricular del Proyecto Educativo.
- No se potencia la participación colectiva en la toma de decisiones institucionales
- No se cuenta con un profesorado que consolide una práctica pedagógica analítica, reflexiva y crítica.
- El alumno no siempre ha sido protagónico dentro del proceso.
- No se logra, en la mayoría de las ocasiones, un proceso de enseñanza aprendizaje interactivo, donde la relación no sea sólo profesor-alumno, sino además alumno-profesor y alumno-alumno, que potencie el desarrollo de sus valores.

En esta misma línea de pensamiento es oportuno señalar que a partir de la experiencia en la institución, podemos inferir que estas dificultades están



dadas en gran medida por no contar la Institución con un Proyecto educativo institucional como sustento científico hacia la búsqueda de la calidad en la organización, que permita la formación integral del estudiante en coherencia con las aspiraciones contemporáneas.

Por todos estos fundamentos y otros que emergen de la propia teoría educativa, es que hemos concebido la concepción del Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS, considerando las aportaciones de la investigación-acción.

2.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Clarificar la posición metodológica que se asume en la investigación no es un acto formal desconectado de la propia lógica de este tipo de actividad. Al iniciar un proyecto de investigación, cualquiera que este fuese, se supone que el investigador se ha de plantear los marcos en que él intervendrá y precisar con cierto rigor las posibles interacciones con los sujetos de su investigación de acuerdo al contexto y la naturaleza de la misma. Sin embargo, legitimar las rutinas seguidas durante el proceso, es aquí una exigencia que da cuenta del rigor y de la lógica de la investigación que sigo ante el problema seleccionado.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo cualitativo de investigación se centra en la descripción y comprensión de las interacciones más que en lo general, desarrollando un conocimiento ideográfico de la realidad, comprendiendo lo dinámica y diversa que ésta puede ser. Por ello, desde el punto de vista epistemológico, toma en consideración los aspectos de la investigación etnográfica, se apoya en técnicas relacionadas con el análisis de



datos y adopta los criterios de credibilidad y confiabilidad para la evaluación de la misma.³

Desde el inicio del presente trabajo se seleccionaron los recursos del modelo de la investigación-acción en función de llevar a cabo todo el proceso investigativo. Por lo tanto se realizó una labor de búsqueda de los elementos que caracterizan ese método que se expondrán a continuación.

La investigación-acción se asume por los teóricos críticos, como una forma de desarrollar el currículum con el fin de mejorar la práctica educativa, considerando ésta como una tarea que requiere de un continuo proceso reflexivo en la acción y sobre la acción, fundamentos que condicionan el desarrollo del proyecto educativo institucional en la Institución Educativa LEGOS, donde la reflexión constituye el inicio que marca un proceso de análisis reflexivo de la práctica educativa. Este proceso de reflexión no tiene un final preestablecido, pues cada momento de reflexión conduce a otro momento de experimentación en la acción, sobre el que nuevamente hay que reflexionar, lo que le confiere al Proyecto educativo institucional, un carácter dialéctico en su desarrollo.

La mayoría de los autores que han estudiado acerca de este tema señalan a Kurt Lewin (Cáceres Mesa, 1998) como el creador de esta línea de investigación científica, surgida de las ciencias sociales. Este autor concibe la investigación-acción siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y la evaluación de

³ El término credibilidad alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada (Rodríguez Gómez, 1996). Constituye una referente clave en la calidad de la investigación y se encuentra asociada al modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. A través del informe de investigación se debe demostrar la veracidad de los argumentos, demostrando que existen datos que fundamentan dichos criterios. Supone atender a la coherencia entre las interpretaciones, los resultados y la realidad; significa incluso que una existencia objetiva del hecho, todo lo que plantea la exigencia, incluso, ética de no olvidar hasta que punto lo que refleja, registra y expresa se corresponde con esa realidad, es decir, hace referencia a no olvidar que todos los datos de la investigación sean aceptables, es decir creíbles.



resultados, donde no puede haber acción sin investigación ni investigación sin acción, ciclos que sitúan a la práctica educativa institucional en una espiral autorreflexiva, como condicionante del análisis introspectivo de todos los participantes en la institución, los cuales tienen una responsabilidad directa en la formación integral de todos los estudiantes.

La investigación-acción se caracteriza por un conjunto de normas y procedimientos metodológicos que consideran la colaboración entre los participantes, lo que a su vez propicia el logro de conocimientos colectivos para transformar determinada realidad, es un proceso de búsqueda de conocimientos, pero en este caso los conocimientos se adquieren de forma colectiva, donde las aportaciones individuales son enriquecidas, contextualizadas y comprendidas, en función de los modelos de actuación.

En este modelo el objetivo esencial es incrementar el conocimiento colectivo mediante el control del proceso de investigación, sigue una estrategia metodológica apropiada para mejorar el conocimiento colectivo de los que participan.

Su teoría está basada en los principios que lleven gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación. Esta investigación tiene cuatro fases:

- **Planificar**
- **Actuar**
- **Observar**
- **Reflexionar**

Estas fases han constituido los referentes en la metodología asumida para la elaboración del Proyecto educativo institucional, como proceso participativo de



toda la comunidad educativa, la investigación acción lleva implícita una perspectiva democrática y comunitaria a la hora de trabajar. No se puede hacer de forma aislada; es necesaria la implicación grupal.

En coherencia con estos fundamentos, Carr y Kemmis, (1988), plantean la siguiente definición:

"La investigación-acción puede definirse como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones sociales concretas con objeto de mejorar la racionalidad, la justicia de sus prácticas educativas, así como la comprensión de las mismas y la situación en la que éstas tienen lugar".

Oportunamente de una manera más breve Kemmis (1988) señala:

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

Es por eso que los participantes pueden ser profesores, estudiantes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, que estén interesados en la formación del profesional, fundamentos que hemos tenido en cuenta en la constitución de nuestro grupo de investigación en el contexto del presente estudio.

En el proceso de desarrollo de la espiral de ciclos de experimentación reflexión propuesta por K. Lewin (Cáceres Mesa, 1998), se transforma la práctica al transformarse los participantes y la situación. El proceso de investigación-acción permite al profesor transformar el escenario del aprendizaje; currículum, método de enseñanza y el ambiente de la institución educativa, así como, los participantes al desarrollar su capacidad para determinar y discriminar las diferentes situaciones problémicas y conflictivas que se presentan en la práctica pedagógica en cada institución educativa.



El modelo Investigación-Acción es una concepción que estima la enseñanza y el aprendizaje, como actividades de investigación y de innovación, buscando asegurar el desarrollo profesional del docente y la formación de los estudiantes, es un modelo pedagógico que surge como alternativa frente a concepciones pedagógicas tradicionales y que se ajusta a las aspiraciones planteadas en el presente estudio, donde el Proyecto educativo institucional, condiciona un espacio de crecimiento personal y profesional de todos los sujetos implicados.

Para la elaboración del Proyecto educativo institucional, de la Institución Educativa LEGOS, la elaboración de la metodología para su diseño emerge del cuestionamiento de la situación explorada, orientando la identificación de lo que quiere ser explicado, comprendido y transformado en el marco del Proyecto educativo institucional, como proceso que condiciona una evaluación sistemática en su implementación en busca de la calidad educativa institucional.

Considerando que su existencia está basada en una acción crítica colectiva de cooperación individual, en el terreno de la educación, la investigación-acción puede ser utilizada en el desarrollo de los diseños curriculares y proyectos educativos en todos los niveles de enseñanza, en el desarrollo de programas de mejora escolar, y en otros temas del ámbito educacional que lo posibiliten. En nuestro caso concreto la hemos considerado teniendo en cuenta la organización del Proyecto educativo institucional en la Institución Educativa LEGOS, desde una dimensión participativa en la concreción de etapas, donde se involucran activamente todos los participantes, como un flujo multidireccional y dinámico, constituye una red viva de intercambios, creación y transformación de significados en una institución educativa contemporánea.



Los resultados que se obtengan con la aplicación de la metodología para la elaboración del Proyecto Educativo, puede convertir a la Institución Educativa LEGOS; en un referente para cualquier institución de la educación básica que se proponga construir un proyecto educativo de nuevo tipo, donde la praxis es el punto de llegada y generadora del análisis de cada actividad educativa institucional en los diferentes niveles de concreción.

El problema central que se plantea en este enfoque y que se irá recogiendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento en los profesores que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella para facilitar su transformación en el modelo de actuación pedagógica en las aulas y en la institución en general.

Por ello, asumir la reflexión sobre la práctica como elemento esencial en la organización del Proyecto Educativo, es reconocer que la reflexión entendida como meditación o acción de pensar en o sobre algo indica que el sujeto vive en la acción, la examina delibera, combina, razona sobre ella y de esta manera también incide sobre él, luego, un profesor reflexivo es aquel, que reconoce la existencia de dilemas, busca alternativas de solución alternando el desarrollo teórico, la experiencia de otros docentes, reformula sus decisiones y saberes para luego corroborar su utilidad en la práctica como parte de su desarrollo permanente y de la autoafirmación profesional, lo cual se traduce en la calidad educativa institucional.

Significa entonces, que el profesorado de la Institución Educativa LEGOS, combine la indagación y el pensamiento flexible, responsable y entusiasta; se cuestione sus metas, sus prácticas y resultados, observe y evalúe su propia acción. Supone además, que considere que su saber aún no está acabado y que son las exigencias sociales, escolares y las necesidades de sus estudiantes



las que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver un problema educativo.

Un profesor reflexivo (Rozada y Arrieta, 1989) debe entonces, formarse en el ejercicio del análisis crítico de su saber, e incluso de cómo aprende y de lo que aprende, por eso debe adquirir un bagaje cultural de clara orientación política y social a través de las disciplinas humanas, que son portadoras de este tipo de conocimiento. Debe también formarse la capacidad de reflexión acerca de los flujos que han sustentado las prácticas cotidianas en el aula, revelando así el sustento ideológico que las animó y las razones de su trascendencia a la contemporaneidad. A esto se une que, la reflexión, es también una actitud comprometida del docente como intelectual, en la transformación de la escuela y el contexto social. Supuestos que en el contexto del presente trabajo se traducen en el análisis reflexivo colectivo de los directivos y profesores de la Institución Educativa LEGOS, sobre el tratamiento metodológico de contenidos relativos a la formación integral de los estudiantes en función de las aspiraciones concretas de cada nivel de enseñanza.

Según Grundy (1991) este proceso de investigación-acción se basa en dos principios fundamentales: mejora de las condiciones humanas de existencia y la participación de los implicados en cualquier situación, con lo que pasan a ser los controladores de su proceso de perfeccionamiento y mejora. Esto depende de la comprensión de lo que quede en el momento por los que participan en el proceso.

Las definiciones de investigación acción manejadas por diferentes investigadores la caracterizan como un proceso que, a través de la planificación, actuación, observación y reflexión, propicia un mayor conocimiento de la realidad social y una transformación cualitativa de mejora en la misma, por lo que se puede señalar que es un proceso orientado al cambio y en el que es necesario que se interrelacionen dialécticamente



conocimiento y acción, teoría y práctica. En esta interacción está la naturaleza educativa de la investigación acción.

Estos criterios han sido valorados por directivos y profesores que integran esta investigación, y se ha puesto de relieve la importancia de la investigación-acción como estrategia metodológica que favorece la elaboración y comprensión del proyecto educativo institucional, y de manera particular el análisis reflexivo de la práctica pedagógica y la toma de decisiones en el colectivo como respuesta necesaria ante las dificultades detectadas. La utilización de este método ha permitido en contexto del presente estudio, el diálogo abierto con los demás profesores del colectivo, la integración de la teoría con la práctica y la importante reflexión colectiva que llevó a mejorar la aplicación de esta propuesta. Específicamente en el presente trabajo estas decisiones han estado dirigidas a emprender una tarea rápida y dinámica para propiciar un Proyecto educativo institucional que condicione la formación integral del estudiante de la Institución Educativa LEGOS.

Elliott (1991) revela una descripción más clara de la investigación acción que justifica esta estrategia metodológica en el contexto del proyecto educativo y refiere:

- 1. Se centra en la identificación, clarificación, resolución de los problemas con los que se enfrentan los profesores a la hora de poner en práctica sus valores educativos.*
- 2. Implica la reflexión conjunta de medios y fines con los colegas profesionales. Los fines son los valores educativos que se ponen en marcha a través de la interacción de profesores y alumnos.*
- 3. Integra teoría y práctica. Las teorías educativas son entendidas como sistemas de valores, creencias e ideas que están representadas no tanto en forma proposicional, sino de forma práctica. Dichas teorías se*



desarrollan mejorando la práctica reflexivamente. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica no son vistos como procesos separados.

4. *Implica diálogo con los colegas profesionales.* Profesores y maestros, entonces, deben desarrollar un proceso reflexivo para construir una teoría educativa, la cual estará fundamentada sobre la base de su propia práctica pedagógica.

Por lo tanto, la investigación acción en la presente investigación se puede resumir como un proceso que:

- Propone cambio, transformación y mejora el nivel de la gestión de la calidad educativa en la Institución Educativa LEGOS, y de manera particular en la formación de profesores, estudiantes, directivos, padres de familia, etc.
- Es un proceso complejo y arduo, condicionado por la reflexión sistemática del docente de la práctica curricular.
- Es un proceso en el tiempo, se hace necesaria su aplicación sistemática., los cambios se producen lentamente, a veces imperceptibles.
- Es un proceso de transformación sistemática, en la medida que se implica cada vez más a los estudiantes, como sujetos activos de su propio aprendizaje y a los profesores en el cambio de su modo de actuación.
- Tiene un enfoque metodológico amplio y flexible que favorece la reflexión de los profesores y condiciona la estrategia metodológica adoptada.
- Requiere de una participación activa de los integrantes, tanto en la reflexión de sus prácticas como en la organización de la investigación. La reunión sistemática del equipo de investigación genera una reflexión colectiva sobre su trabajo.
- Exige participación y colaboración de todos los integrantes del equipo, los cuales deben estar implicados como sujetos de su propia actividad, lo



que favorece que se tengan conocimientos acerca del tema, en nuestro caso, el desarrollo del Proyecto educativo institucional.

- El grupo es el instrumento de cambio: los directivos y los propios profesores del equipo de investigación son la base de la reflexión colectiva de su práctica diaria (en este caso todos los profesores de la Institución Educativa LEGOS), estos plantean, además, nuevas estrategias de actuación.
- Utiliza la espiral autoreflexiva, pues la organización de las actividades se apoya en las etapas de planificación, acción, observación y reflexión, como estrategia de trabajo de todos los profesores, donde el análisis y la reflexión colectiva favorece el establecimiento de un criterio de actuación, iniciándose un nuevo ciclo de trabajo.

La aplicación de este método, en cualquier contexto lleva implícita una tarea ardua y sistemática. No obstante, en el contexto de esta investigación, los profesores asimilaron la necesidad de garantizar la calidad educativa, donde la organización del Proyecto educativo institucional, constituye la palanca que mueve toda la institución, en busca de dar respuestas a las exigencias sociales contemporáneas. La observación y la reflexión a lo largo de toda la investigación serían etapas que habría que tener en cuenta, durante todo el proceso de implementación práctica del proyecto educativo institucional.

Evidentemente, la investigación-acción puede resultar un recurso metodológico esencial para la renovación del Proyecto educativo institucional, si se tiene en cuenta que, en primer lugar, supone, incorporar a los sujetos que intervienen en la realidad educativa desde diferentes perspectivas y que participan en la toma de decisiones de forma conjunta. En segundo lugar, porque la orientación básica de éste tipo de método es la creación de comunidades autocríticas con un objetivo transformador. A esto se une, en tercer lugar, que su punto de partida es el estudio de la realidad educativa



institucional, donde los profesores y los estudiantes constituyen los protagonistas del procesos, asumiendo en ello un papel activo todos los sujetos implicados, rompiendo así la dicotomía entre teoría y práctica.

Por lo que el proyecto educativo institucional es la propuesta que cada institución educativa elabora para dar cumplimiento a los propósitos establecidos. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación, acción, observación y reflexión. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador, sustentado en la reflexión en la acción, que enmarca todas las acciones educativas.

2.3. METODOLOGIA PARA DISEÑAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La metodología que se propone para la elaboración del proyecto educativo de la Institución Educativa LEGOS; esta concebida en etapas, como base orientadora para la construcción de un Proyecto educativo en instituciones de educación básica, y requiere la participación de la comunidad educativa institucional en un trabajo coordinado por la Dirección de la Institución.

El proyecto educativo institucional se construye a través de diferentes etapas, a partir del momento en que los miembros de la institución se constituyen en un equipo de trabajo. Cada uno de los actores compartirá desde sus diferencias, los objetivos de la tarea educativa institucional. La evaluación, de proceso y permanente, mostrará los problemas intrínsecos del proyecto lo que permitirá, a través del tiempo, la construcción y reconstrucción de estos aspectos conflictivos para la viabilidad del proyecto.



Es oportuno enfatizar en la necesidad de conformar equipos de trabajos que impliquen a una representación de toda la comunidad educativa en función garantizar un compromiso colectivo en el diseño y desarrollo del proyecto educativo institucional.

2.3.1. ETAPAS PARA SU ORGANIZACIÓN:

2.3.1.1. Indagación y análisis del Contexto

Es necesario tomar conocimiento de las características de las familias de los estudiantes que se encuentran matriculados en la escuela y de las familias que conforman la comunidad donde se encuentra ubicada la unidad educativa LEGOS, enfatizando en el nivel de escolaridad de los padres y miembros del núcleo familiar, vinculación laboral de los padres, en función de rescatar los niveles de satisfacción de las necesidades básicas, aspectos sociodemográficos como el tipo de viviendas, nivel de urbanización, instituciones socioculturales vecinas (gubernamentales y no gubernamentales), etc. Todos estos datos y otros que se consideren significativos deben ser analizados en función de la comunidad y su cultura.

También es necesario el levantamiento de las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre el servicio educativo que debe brindar la escuela, en función de la formación integral de las nuevas generaciones.

2.3.1.2. Reconocimiento de la Entidad Institucional

Es preciso conocer que los aspectos relacionados con la constitución de la organización escolar como la historia de la institución, leyes relativas a la educación, normas internas, estatutos, reglamento docente, disciplinario, administrativo, identidad institucional, misión, visión, valores a formar en la institución, relación entre los cambios intra y extra-institucionales de la

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE TESIS/PROYECTOS DE GRADOS

Egresado: _____ Arquitecta Martha Virginia Aguilar Guerrero

Tema: _____ "PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA LEGOS"

PARTE ESCRITA ** se califica una sólo vez por grupo

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Originalidad	1	1
* Relevancia del Tema	1	1
Metodología científica	3	3
* Uso de fuentes de Información	1	1
* Claridad, estructura, redacción y ortografía	1	1
Análisis de resultados y conclusiones basados en los objetivos propuestos	3	3

SUMA: 10 /10

** La parte oral se califica individualmente

PARTE ORAL

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Dominio escénico	1	1
* Claridad en la exposición	1	1
* Dominio del tema	3	3
Uso adecuado de Materiales, medios de apoyo y tiempo de exposición	2	2
Defensa	3	3

SUMA: 10 /10

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE TESIS/PROYECTOS DE GRADOS

Egresado: _____ Arquitecta Martha Virginia Aguilar Guerrero

Tema: _____ "PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA LEGOS"

PARTE ESCRITA ** se califica una sólo vez por grupo

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Originalidad	1	1
* Relevancia del Tema	1	1
Metodología científica	3	3
* Uso de fuentes de Información	1	1
* Claridad, estructura, redacción y ortografía	1	1
Análisis de resultados y conclusiones basados en los objetivos propuestos	3	3

SUMA: 10 /10

** La parte oral se califica individualmente

PARTE ORAL

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Dominio escénico	1	1
* Claridad en la exposición	1	1
* Dominio del tema	3	3
Uso adecuado de Materiales, medios de apoyo y tiempo de exposición	2	2
Defensa	3	3

SUMA: 10 /10

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE TESIS/PROYECTOS DE GRADOS

Egresado: ____ Arquitecta Martha Virginia Aguilar Guerrero

Tema: ____ "PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA LEGOS"

PARTE ESCRITA ** se califica una sólo vez por grupo

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Originalidad	1	1
* Relevancia del Tema	1	1
Metodología científica	3	3
* Uso de fuentes de Información	1	1
* Claridad, estructura, redacción y ortografía	1	1
Análisis de resultados y conclusiones basados en los objetivos propuestos	3	3

SUMA: 10 /10

** La parte oral se califica individualmente

PARTE ORAL

	Puntaje máximo	TRIBUNAL
* Dominio escénico	1	1
* Claridad en la exposición	1	1
* Dominio del tema	3	3
Uso adecuado de Materiales, medios de apoyo y tiempo de exposición	2	2
Defensa	3	3

SUMA: 10 /10



comunidad, el concepto de formación, aspiraciones del proyecto curricular institucional, concreción del plan de estudios en el currículo en los diferentes niveles, elementos a desarrollar en el currículo, la evaluación del aprendizaje en el currículo, características del personal docente y no docente, propósitos institucionales, organización institucional (distribución de roles y funciones), distribución del tiempo diario, características del espacio físico, recursos materiales y no materiales internos y externos de la institución (uso y aprovechamiento) y todos aquellos aspectos sobresalientes que contribuyan a la construcción de su identidad, donde se deben rescatar las actividades socioeducativas que se promueven en el desarrollo del curso escolar. Precisar las funciones sustantivas de docencia y extensión o proyección social.

2.3.1.3. Diagnostico Institucional o Detección de Problemas

Relevantes:

A partir del análisis de las etapas anteriores, se podrán identificar las fortalezas de la institución y las debilidades o problemáticas de urgente tratamiento. Se deben seleccionar los problemas diagnosticados, en función de analizar sus causas y condiciones de desarrollo y luego debatir sobre las posibles soluciones. Así mismo se identificarán las oportunidades y amenazas de la institución, las que le confieren la posibilidad de precisar acciones estratégicas que atenúen su influencia en la institución.

2.3.1.4. Objetivos o propósitos a lograr

Esta etapa requiere la capacidad para seleccionar aquellos aspectos relativos a los ámbitos del proceso de enseñanza, y del aprendizaje, de la gestión institucional, de la administración y de la comunidad educativa en general, sobre los que hay que precisar acciones estratégicas para su intervención.



2.3.1.5. Elaboración de propuestas de acción

Deberán formularse teniendo en cuenta la definición clara y precisa de las acciones, los roles de los actores involucrados y su grado de participación, el tiempo para cada acción mediante la confección de un cronograma que facilite la evaluación constante de las acciones y los resultados o productos esperados.

2.3.1.6. Evaluación y reelaboración del proyecto

Esta etapa resulta transversal al proyecto por lo que no es la última. Debe tener un carácter sistemático y su máxima responsabilidad esta a cargo de los responsables del proyecto. Permitirá el aporte de nuevos elementos para el análisis de las nuevas situaciones. Por otra parte, también existe una estrecha vinculación entre los conceptos de calidad, cambio y evaluación. Desde cualquiera de las formas de entender el concepto de calidad en educación (como excelencia, en función de los recursos, como valor añadido, como perfección o mérito) se puede percibir la necesidad de analizar la realidad existente para llegar a un grado en el que el fenómeno, sujeto u objeto sea aceptable. La calidad, para ser determinada y para lograr alcanzarla, empieza por la evaluación, ya que cualquier proyecto, fenómeno o sujeto mejorable requiere del análisis, contraste y valoración de sus rasgos y características.

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en la herramienta para gestionar la calidad educativa. En el plano institucional, supone articular procedimientos que posibiliten tender a la esencia de la institución con un carácter multidimensional; para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las instituciones educativas.

Derivado de todo este análisis llegamos a la conclusión de realizar la evaluación del Proyecto educativo institucional a partir de las siguientes dimensiones:



1. Dimensión Contexto:

- 1.1. Contexto socioeconómico de la Institución Educativa LEGOS.
- 1.2. Caracterización de la Institución y su relación con el entorno
- 1.3. Misión
- 1.4. Visión
- 1.5. Objetivos Institucionales

2. Dimensión Plan de estudios

- 2.1. Metas y objetivos.
- 2.2. Estructura.
- 2.3. Organización de la enseñanza.

3. Dimensión Implementación del currículo

- 3.1. Estrategias transversales
- 3.2. Trabajo didáctico de las asignaturas
- 3.3. Trabajo de los estudiantes.
- 3.4. Modificaciones al plan de estudios
- 3.5. Evaluación del aprendizaje.
- 3.6. Resultados de la enseñanza.

4. Dimensión Alumnos:

- 4.1. Composición de los grupos clases
- 4.2. Resultados del aprendizaje
- 4.3. Atención a los alumnos.

5. Dimensión Profesores:

- 5.1. Cualidades de educador
- 5.2. % de profesores/as con formación docente
- 5.3. Experiencia docente



- 5.4. Experiencia profesional en el área de conocimientos y perfil de formación.
- 5.5. Estructura de la plantilla.

6. Dimensión Infraestructura:

- 6.1. Aseguramiento bibliográfico.
- 6.2. Laboratorios de Computación y uso de las NTIC
- 6.3. Instalaciones deportivas.
- 6.4. Instalaciones docentes (aulas, departamentos, cátedras, etc.)
- 6.5. Instalaciones de servicios varios.

2.4. LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, UNA MIRADA INTEGRADORA DE TODOS LOS SUJETOS, LA INSTITUCIÓN Y SU ENTORNO

2.4.1. CARACTERIZACION DE LA INSTITUCIÓN

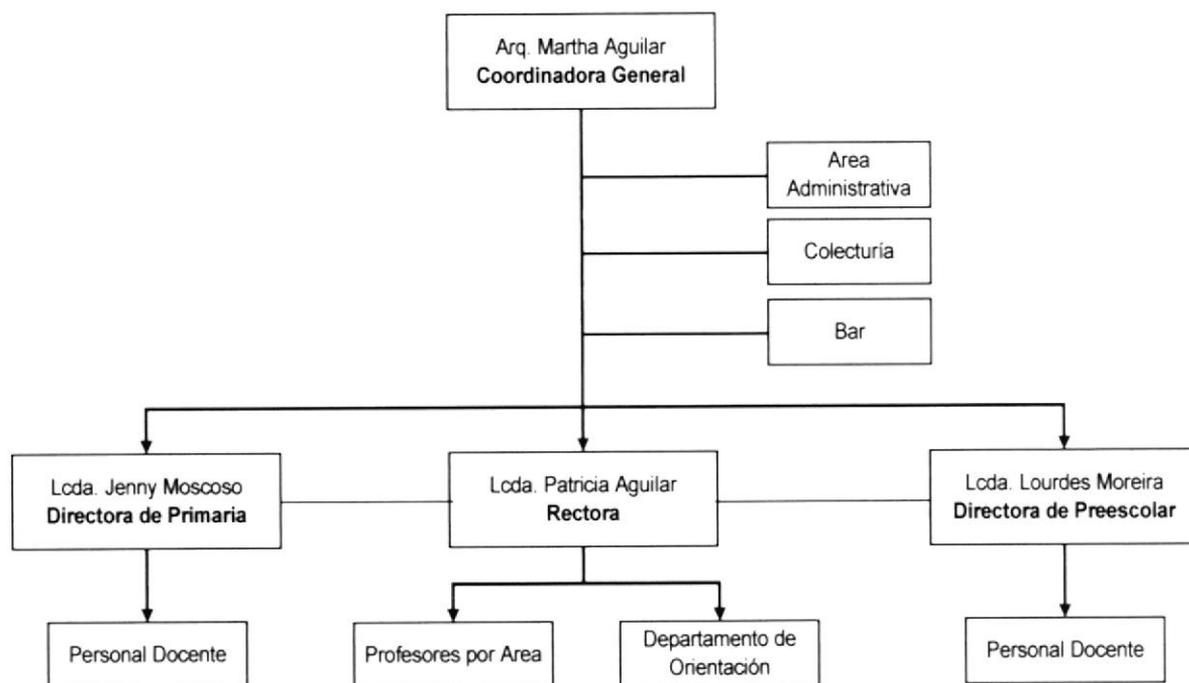


2.4.1.1. Presentación

La Unidad Educativa LEGOS, N 245, se encuentra ubicada en la Ciudadela Comegua MZ I solares 13- 18 y 19, de la parroquia Ximena, del Cantón Guayaquil, de la Provincia Guayas. Es una institución educativa mixta, y su jornada pedagógica es matutina. En la actualidad cuenta con 160 estudiantes organizados en 12 aulas, una para educación especial, se cuenta con 15 docentes, cinco de ellos dictan materias especiales como: idioma inglés, computación, educación física, música, además contamos con una psicopedagoga, para el apoyo a la formación integral del estudiante.

La Institución cuenta con amplias instalaciones y una infraestructura que garantiza el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje instructivo, educativo y desarrollador. Se presenta el organigrama de la institución donde se integra la concepción organizativa.

ORGANIGRAMA DE LA UNIDAD EDUCATIVA "LEGOS"





2.4.1.2. Referentes históricos

En los últimos 10 años los guayaquileños hemos sido testigos del crecimiento acelerado de la ciudad hacia el norte, poblándose este sector en un mayor porcentaje de familias jóvenes, las cuales tienen niños de edad preescolar, surge entonces la necesidad de crear un Centro Educativo que responda a las necesidades de esta población, se crea así el Jardín Particular LEGOS M. 353, en jornada matutina, con alumnado mixto, y con maestras parvularias altamente capacitadas, en un ambiente agradable y, concientes de que la educación de este nivel tiende al desarrollo del niño y sus valores en aspectos motriz, biológico, psicológico, éticos y social, así como a su integración a la sociedad.

Es así que el Centro Educativo LEGOS, abre sus puertas en el año de 1997 con la sección preescolar y un ciclo de primero a tercer año de básica, con sujeción a las regularidades y disposiciones de la Ley de Educación del Ecuador.

Posteriormente en 1998, se obtiene el permiso de funcionamiento de la Escuela Completa, es decir hasta séptimo año de Educación Básica contando para ello con la infraestructura necesaria.

En el periodo lectivo, 2003-2004, se crea el Colegio Particular LEGOS, de octavo a décimo año de Educación Básica, y el 1 de Diciembre del año 2004 mediante acuerdo ministerial se obtiene el permiso de constitución de la Unidad Educativa LEGOS.

Este nuevo reto ha sido enfrentado con una práctica educativa y con un alto nivel de gestión institucional contando con un colectivo pedagógico profesional que sustenta el quehacer diario en las aulas.



2.4.2. IDENTIDAD INSTITUCIONAL

2.4.2.1. FORTALEZAS

- Alto sentido de pertenencia de profesores y estudiantes
- Infraestructura amplia y funcional
- Directivos, personal docente y administrativo capacitado y con experiencia
- Estilo de dirección participativo
- Buena organización en el quehacer educativo
- Prestigio en la comunidad por su labor y proyección
- Atención a las diferencias individuales en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Control de tareas dentro de la Institución
- Clases de inglés, música y danza
- Adecuada interacción profesor alumno, grupos con menos de 15 estudiantes
- Actos cívicos, deportivos, culturales y sociales bien organizados, que brindan la oportunidad de integrarse a los miembros de la comunidad educativa

2.4.2.2. OPORTUNIDADES

- Aprovechar la experiencia de los docentes y directivos que integran la Institución para desarrollar las capacidades, destrezas y potencialidades de los educandos
- Realización de talleres con estudiantes y padres de familia para mejorar la comunicación dentro del hogar
- Realización de talleres con los docentes para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje
- Aula de computación especialmente construida y bien equipada



- Adecuada interacción profesor alumno, grupos con menos de 15 estudiantes
- Intercambio con instituciones nacionales e internacionales
- Mejorar la calidad de vida del personal docente, estudiantes y de la comunidad a través de diversas actividades educativas, sociales, charlas médicas y otros.
- Capacitarnos para obtener la certificación de calidad NORMA ISO 9001 – 2000

2.4.2.3. DEBILIDADES

- Limitada de colaboración por parte de los padres de familia
- Inasistencia e impuntualidades de los estudiantes a las actividades docentes

2.4.2.4. AMENAZAS

- Conflictos familiares que ocasionan bajo rendimiento y desadaptación en el estudiante
- Incremento de situaciones negativas en el entorno natural (videos, televisión, etc.)
- Incumplimiento del reglamento interno del colegio por parte de padres de familia y alumnos
- La existencia de instituciones educativas que funcionan a escasos metros de nuestro Centro Educativo
- Falta de control policial en el sector

2.4.2.5. MISION

La misión de la Unidad Educativa LEGOS, consiste en educar a sus estudiantes con conocimientos, habilidades y valores éticos, mediante un proyecto educativo de calidad, que les permita participar activamente como agentes de cambio en el desarrollo de la sociedad.

2.4.2.6. VISION

El Centro Educativo “LEGOS” con su personal: directivo, docente y administrativo se propone ser un referente en la ciudad de Guayaquil, como una institución que brinda un servicio de calidad, trabajando en el desarrollo **conocimientos, habilidades, valores éticos** y ejes transversales, para formar estudiantes creativos, analíticos, con una buena capacidad de comprensión, investigación, de manera que puedan desenvolverse positivamente en el entorno natural, social y cultural.

2.5. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO EDUCATIVO

- Lograr una Educación preescolar y básica de calidad, equitativa, pertinente y relevante para niños y niñas, en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Definición, actualización e implementación del marco legal institucional y los principios que garantizan estándares de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación preescolar y la educación básica.
- Fortalecer el desarrollo de un aprendizaje donde se personalicen los valores institucionales tanto en estudiantes como profesores
- Formulación e implementación de modelos de organización para la participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela.
- Revisión y ajuste del currículo - métodos, materiales, evaluación del aprendizaje en función de la calidad del aprendizaje
- Mejorar la expresión oral y escrita mediante el uso correcto del lenguaje
- Dotar a los alumnos de sólidos conocimientos en las diferentes disciplinas
- Fortalecer su autoestima
- Aplicar la transversalidad del currículo en cada una de las áreas de estudios, mediante la práctica cotidiana para que haya una conciencia clara y profunda de su entorno



- Promoción e implementación de métodos que promuevan un aprendizaje significativo en los estudiantes.
- Formulación e implementación de proyectos de investigación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Institucional

2.6. METAS

- Desarrollar procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad educativa con vista a alcanzar los objetivos formativos generales de cada grado, en un adecuado vínculo con la familia y la comunidad
- Actualizar permanentemente a todo el personal docente, administrativo y de servicio
- Adquirir modernos equipos de video, computación y comunicación
- Arreglo y mantenimiento de los diferentes espacios físicos
- Elaborar instrumentos curriculares adaptados a la realidad, necesidades e intereses de los alumnos y de la comunidad
- Ejecutar jornadas de orientación familiar (Escuela para Padres)
- Participar en competencias de estudios y deportivas a nivel interno, externo y a nivel de zona
- Realizar todas las actividades sociales y culturales que contempla el calendario cívico
- Incrementar el número de estudiantes por aula
- Adaptar en el terreno contiguo canchas deportivas y espacios verdes
- Lograr la certificación de calidad de la NORMA ISO 9001-2000

2.7. ESTRATEGIAS

- Elaborar el PCI y el Plan de Unidad Didáctica apuntando a los contenidos mínimos y obligatorios que exige la Reforma Educativa vigente.



- Actualizar al personal docente mediante seminario taller sobre planificación y evaluación
- Lograr que el p nsun académico cumpla sus objetivos pedagógicos, cual es el desarrollo de pensamiento y destrezas
- Organizar con el Comité Central de Padres de Familia, profesores y directivos académicos culturales, sociales, deportivos para difundir la cultura y los valores
- Realizar visitas a. los diferentes lugares de la ciudad: Parque Histórico, Jardín Botánico, Planetario, Museos, Teatros y otros lugares que nos ayuden a reafirmar los contenidos teóricos y prácticos impartidos en las horas de clases
- El trabajo en clase será realizado con estudio dirigido, desarrollo y control de tareas
- El eje transversal de acciones prácticas cubrir  dibujo, música y arte
- Caracterizar psicopedag gicamente los estudiantes de cada grupo clase
- Considerar los conocimientos antecedentes como fundamentos básicos de cada clase en función del desarrollo de un aprendizaje significativo.

2.8. POLÍTICAS

- Optimizar los recursos humanos, materiales y económicos para el logro de los objetivos institucionales enmarcado en el Reglamento General de la Ley d Educación
- Regirse al Reglamento Interno y normas establecidas en la Institución
- Velar por el buen prestigio de la Institución
- Llevar un registro completo de cada profesor y estudiante

2.9. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

2.9.1. DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR



Estudiantes de Educación Pre-escolar

La educación del niño preescolar es un proceso integral, cuyos fundamentos se sustentan en los enfoques psicológicos y pedagógicos, a partir de los cuales se consolidan las necesidades de aprendizaje en una adecuada relación del niño, la familia, la escuela y la comunidad.

La optimización del desarrollo del niño desde las edades más tempranas supone la necesidad de buscar formas organizativas y de dirección de todas sus actividades propiciando que estimulen al máximo sus potencialidades y garanticen un proceso de aprendizaje a partir de los conocimientos y experiencias anteriores, retomando lo que el niño ya sabe, en función de promover ambientes de aprendizajes naturales, que fortalezcan motivos e intereses propios de la actividad cognoscitiva de la edad.

La edad preescolar constituye una etapa significativa en la vida del individuo, pues en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la



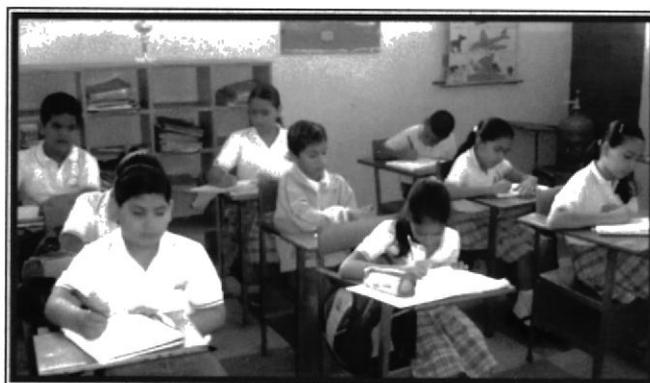
personalidad, se forman y regulan una serie de mecanismos neurofisiológicos que influyen en el desarrollo de la actividad cognoscitiva, el desarrollo físico, el estado de salud y en el grado de adaptación al medio. Por lo que el currículo tiene como centro de atención al niño, en función de su contribución al desarrollo integral acorde con sus necesidades individuales y características evolutivas.

El perfil de desarrollo del niño de edad preescolar se centra en el currículo en una adecuada integración de la dimensión instructiva y educativa, donde se potencia el desarrollo personal, el conocimiento del entorno, la expresión y comunicación creativa, como fundamentos básicos de la formación integral, donde se promueve un espacio de interacción en una atmósfera lúdica, que les propiciara la posibilidad de conocerse, expresar ideas, descubrir acontecimientos, como formas iniciales de desarrollo de la personalidad del educando.

Objetivos Generales del Ciclo Preescolar

- Desarrollar integralmente sus capacidades y fortalecer su identidad y autonomía personal como sujetos cada vez más aptos para ser protagonistas en el mejoramiento de su calidad de vida.
- Desarrollar actitudes y sentimientos de amor, respeto y aceptación de sí mismo, de las personas y su cultura.
- Interactuar y descubrir su entorno físico, natural, social, y cultural para lograr un mejoramiento de sus capacidades intelectuales.
- Desarrollar una comunicación clara, fluida y creativa de acuerdo con su etapa evolutiva

2.9.2. DE LA EDUCACIÓN BÁSICA:



Estudiantes de Educación Básica

- Reconocer y comprometerse con los valores universales expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos, así como desarrollar el respeto al pluralismo de las valoraciones según las culturas.
- Potenciar el estudiante el desarrollo de una conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de la diversidad del país
- Potenciar el estudiante la formación de valores éticos, y el desarrollo de una conciencia de sus deberes y sus derechos en relación a si mismo, a la familia, a la comunidad y a la nación
- Contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes desde la vinculación de la teoría con la practica, en función de potenciar un pensamiento creativo del pensamiento creativo, práctico y teórico
- Promover el desarrollo de la capacidad de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros.
- Desarrollar un proceso de enseñaza aprendizaje sustentado en conocimiento y el dominio de habilidades en función de aplicar los conocimientos en la vida
- Contribuir a la formación de una personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de si mismos, con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.



- Comprender y expresar el mundo natural y simbólico
- Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural
- Utilizar el lenguaje como un medio de participación democrática en la vida social y en el trabajo
- Entender y dar una respuesta crítica a los mensajes transmitidos por los diferentes medios
- Aprovechar diversos lenguajes como fuentes de conocimiento, de información y de placer
- Utilizar lenguas como medios de expresión, creación y entretenimiento
- Desarrollar los conocimientos y habilidades matemáticas relativas a la comprensión explicación de los conceptos y enunciados matemáticos
- Utilizar los procesos y conocimientos matemáticos que involucran los contenidos de la educación básica y la realidad del entorno, para la formulación, análisis y solución de problemas teóricos y prácticos
- Utilizar la matemática como herramienta de apoyo para otras disciplinas y su lenguaje para comunicarse con precisión
- Desarrollar las estructuras intelectuales indispensables para la construcción de esquemas del pensamiento lógico formal, por medio de procesos matemáticos
- Comprender la unidad de la matemática por medio de sus métodos y procedimientos
- Desarrollar las capacidades de investigación y de trabajo creativo, productivo independiente o colectivo
- Alcanzar actitudes de orden, perseverancia y gusto por las matemáticas mediante juegos
- Alcanzar los conocimientos matemáticos para contribuir al desarrollo del entorno social y natural
- Conocer y comprender la anatomía y fisiología humana para mejorar su calidad de vida con hábitos de higiene, alimentación balanceada y ejercicio físico y mental que permitan el bienestar personal y social.



- Desarrollar respeto por la naturaleza y una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y al deterioro al medio
- Identificar y explicar los fenómenos físicos y químicos, espontáneos o inducidos que actúan como agentes de cambio en la naturaleza
- Aplicar en la vida cotidiana los conocimientos teórico-prácticos para dar soluciones válidas y concretas
- Comprender la interacción entre ciencia, tecnología y sociedad para sumir una actitud crítica y participativa frente a ellas
- Utilizar el método científico en pequeños proyectos de investigación y fundamentalmente como hábitos de la vida individual con proyecto social
- Identificar, respetar y valorar las interpretaciones científicas de la naturaleza desde la cosmovisión de las diversas culturas
- Analizar y valorar los elementos naturales y humanos que integran el Ecuador como país, en el marco de reconocimiento de una nación diversa
- Identificar sus raíces históricas y valorar las manifestaciones, saberes y conocimientos de las diversas culturas que forman parte del Ecuador
- Valorar la diversidad geográfica del país, ser respetuosos, vigilantes y responsables de la gestión, protección y cuidado de los recursos naturales, patrimonio de los ecuatorianos
- Analizar críticamente la realidad socioeconómica y cultural del Ecuador en el contexto de América Latina y del mundo
- Distinguir las relaciones de causa-efecto en los diferentes fenómenos naturales y sociales
- Contribuir a la resolución de problemas cotidianos
- Practicar sus derechos y deberes como integrantes de una sociedad democrática
- Comunicar por medio de diversas expresiones, la comprensión alcanzada sobre los fenómenos sociales.



2.10. EL ENFOQUE INTEGRAL PARA LA LABOR EDUCATIVA INSTITUCIONAL

2.10.1. LOS VALORES EN EL PROYECTO EDUCATIVO

El Enfoque Integral para la Labor Educativa Institucional se sustenta en la formación psicopedagógicas de los docentes para llevar a vía de hecho la formación de valores, por tanto es imprescindible que el docente reciba la preparación psicopedagógica necesaria para diseñar, ejecutar y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje que propicie la formación de valores, en este ámbito deben considerar. **Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico, participativo. En el que docentes y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje.**

En la medida que el estudiante deja de ser un objeto de aprendizaje que repite mecánicamente la información que recibe y se convierte en un sujeto que procesa información y construye conocimientos a partir de sus intereses y conocimientos previos, sobre la base de un proceso profundo de reflexión en el que toma partido y elabora puntos de vista y criterios, está en condiciones de formar sus valores.

Por otra parte el desarrollo del estudiante como sujeto de aprendizaje y de la educación de sus valores es posible en la medida que el docente diseñe situaciones de aprendizaje que propicien que el estudiante asuma una posición activa, reflexiva, flexible, perseverante, en su actuación. Por ello es importante el carácter orientador del docente en la educación de los valores.



- **Utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía importante para el desarrollo del carácter activo del estudiante como sujeto del aprendizaje y de la educación de sus valores.**

La utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la formación y desarrollo de la flexibilidad, la posición activa, la reflexión personalizada, la perseverancia y la perspectiva mediata en la expresión de los valores en la regulación de la actuación del estudiante.

- **Una comunicación profesor-alumno centrada en el respeto mutuo, la confianza, la autenticidad en las relaciones que propicie la influencia del docente como modelo educativo en la formación de valores en sus estudiantes.**

El docente debe ser un modelo educativo para sus estudiantes. En la medida que el docente exprese en su actuación profesional y en sus relaciones con los estudiantes valores tales como la responsabilidad, el amor a la patria y a la profesión, la honestidad, la justicia entre otros propiciará su formación como motivo de actuación en los estudiantes.

Sólo creando espacios de reflexión e intercambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que el estudiante aprenda a valorar, argumentar sus puntos de vista, defenderlos ante los que se oponen a ellos, en los que el estudiante tenga libertad para expresar sus criterios, para discrepar, para plantear iniciativas, para escuchar y comprender a los demás, para enfrentarse a problemas con seguridad e independencia, para esforzarse por lograr sus propósitos, espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los que sean los docentes guías de sus estudiantes, modelos de profesionales, ejemplos a imitar, sólo en estas



condiciones se estará contribuyendo a la educación de valores del estudiante.

2.11. DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE FORMATIVO

El Enfoque Integral para la Labor Educativa Institucional, se fundamenta en el diagnóstico del aprendizaje formativo

2.11.1. Principios del diagnóstico:

El diagnóstico del aprendizaje formativo parte de concebir el aprendizaje como un proceso personalógico, responsable y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo, en el cual el alumno transforma la realidad y logra su crecimiento personal.

En el diagnóstico del aprendizaje formativo se cumplen los siguientes **principios:**

- **Valor preventivo y pronóstico:** expresa la necesidad de utilizar sus resultados para pronosticar las posibles tendencias del desarrollo y proyectar las influencias educativas en función del aprovechamiento de las potencialidades y de la modificación de las limitaciones como vía para el crecimiento personal y grupal.
- **Integralidad:** se refiere al estudio del fenómeno en su integridad e interrelación con lo que le rodea.
- **Relación entre el desarrollo actual y potencial:** destaca la importancia de estudiar el aprendizaje como fenómeno que expresa la unidad dialéctica entre el desarrollo alcanzado y el desarrollo potencial y la importancia de tenerla en cuenta al realizar el diagnóstico. No es

suficiente diagnosticar el desarrollo alcanzado, sino, apoyándonos en éste, estudiar las posibilidades de desarrollo que cada uno posee.

- **Unidad dialéctica entre las exigencias sociales y el desarrollo individual y grupal:** alude a las exigencias sociales como referentes para llevar a cabo el diagnóstico, considerando su unidad dialéctica con las particularidades de la etapa del desarrollo psíquico y con la personalidad de los sujetos. Se requiere estudiar la correspondencia entre las exigencias que la sociedad plantea y el desarrollo existente, no para tratar de llevar a todos a ser iguales, sino para atender las diferencias y posibilitar las vías idóneas para alcanzar las metas de desarrollo y la realización personal en el contexto histórico social concreto en que se desenvuelve.
- **Protagonismo estudiantil:** plantea la necesidad de que el alumno y el grupo participen en todo el proceso de diagnóstico, tanto en su planificación como en la ejecución y análisis de los resultados; lo que posibilita el desarrollo de su autoconciencia y autovaloración y le compromete plenamente en el proceso de su autoperfeccionamiento.
- **Unidad del desarrollo, la actividad y la comunicación:** precisa la necesidad de realizar el diagnóstico en las actividades que el sujeto realiza en interacción con los otros, es decir, en las tareas que lleva a cabo en los espacios de intersubjetividad, en los que se manifiesta tanto su Zona de desarrollo actual como la Zona de desarrollo próximo. Esto no limita el empleo de otros procedimientos para obtener información diagnóstica.
- **Continuidad:** expresa la necesidad de que el diagnóstico no se limite a un momento inicial, sino que se realice de modo sistemático y continuo. Sólo así pueden evidenciarse los cambios que se van produciendo y, de acuerdo a ellos intervenir en aras de propiciar el desarrollo del fenómeno estudiado.



Estos principios se manifiestan siempre en el diagnóstico del aprendizaje formativo. Su aprovechamiento óptimo depende del maestro, el que tendrá la posibilidad de lograr su idóneo cumplimiento o no, durante todo el proceso de realización del diagnóstico.

2.11.2. Etapas del diagnóstico:

El diagnóstico del aprendizaje implica tres momentos:

- Diagnóstico inicial
- Diagnóstico sistemático
- Diagnóstico final

El **diagnóstico inicial** es el momento inicial, tiene el propósito de comprobar el estado en que se encuentra el alumno para comenzar el aprendizaje, así como su enseñabilidad, es decir sus potencialidades, con el fin de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo de manera diferenciada, la diversidad.

El **diagnóstico sistemático** persigue el fin de constatar la marcha y el resultado del proceso de aprendizaje de la nueva materia. Se identifica con el control y la evaluación sistemática y ofrece información decisiva para lograr una adecuada dirección de este proceso.

El **momento final** permite analizar los cambios ocurridos desde el momento en que comenzó la asignatura hasta el momento en que termina. Ofrece información importante acerca del logro de los objetivos previstos y se convierte en el diagnóstico inicial de la asignatura que vendrá después.

En los tres momentos el alumno participa a partir de su autocontrol, de su autovaloración y autoevaluación, la que ha de ser confrontada con la de sus compañeros de grupo y con la del maestro.



El fin del diagnóstico es poder dirigir, desde un conocimiento del alumno su proceso de aprendizaje, a partir de su autoconocimiento, de su autodesarrollo y de su autoperfeccionamiento. Ahora bien ¿Qué diagnosticar? ¿Cómo diagnosticarlo?

2.11.3. Aspectos a diagnosticar:

En esta concepción se propone diagnosticar los siguientes aspectos:

- La dinámica del proceso de aprendizaje.
- La Zona de desarrollo próximo.
- La Zona de desarrollo actual y dentro de ésta:
 - Conocimientos y habilidades.
- Las características del aprendizaje formativo.

Analicemos cada uno de ellos:

- **La dinámica del proceso de aprendizaje.**

Para diagnosticar el aprendizaje formativo debe tenerse en cuenta que se trata de un **proceso**, por lo tanto, hay que diagnosticar su propio **devenir**, los momentos por los que transcurre y **la dinámica** de su movimiento. Si somos consecuentes con la concepción materialista dialéctica del desarrollo humano, consideraremos que este proceso ocurre como una espiral, es decir, va propiciando cambios cuantitativos que indican un enriquecimiento, una incorporación de experiencia, que va siendo cada vez mayor.

Este proceso está lleno de contradicciones: contradicciones entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo que se quiere aprender y lo que se enseña, entre lo que es referente personal y el nuevo referente que se ofrece, etc. Estas contradicciones se van agudizando en la medida en que alumno intenta apropiarse de lo nuevo, lo que genera ansiedades cuyas causas fundamentales residen, por un lado, en el temor a cambiar un referente teórico, o metodológico



que se ha estado utilizando como guía en la vida y en la actividad práctica, por otro que nunca se ha utilizado y que no se sabe cómo funcionará y qué consecuencias traerá; y por otro lado, en el temor a perder su referente anterior, con el que estaba identificado, que le parecía el mejor y que hasta ahora le daba seguridad, por uno nuevo con el que no se ha identificado aún y que no le ofrece absoluta confianza ni le agrada totalmente. Esta etapa de agudización de las contradicciones se manifiesta en resistencias al maestro, al cumplimiento de lo acordado en el encuadre inicial, a la realización de la tarea de aprendizaje, etc. de modo que comenzamos a observar que el alumno que iba aprendiendo muy bien, muy fácilmente y muy implicado, comienza a estancarse y no avanza. Exactamente se está evidenciando el momento de aparente retroceso, que nos anuncia el próximo salto en su desarrollo, el momento de cambio cualitativo, de crisis. Esto lejos de ser negativo, nos refleja la lógica dialéctica del proceso de aprendizaje. El alumno nos está mostrando la unidad y lucha de contrarios, la conversión de los cambios cuantitativos en cambios cualitativos. Finalmente, este momento se vence, en la medida en que el alumno reduce sus temores, su ansiedad es y asume lo nuevo como referente que se añade y complementa el suyo anterior, o como nuevo referente que sustituye al que tenía, que ya resulta obsoleto e ineficaz. En cualquiera de los dos casos, se apropia activamente y de modo personal de un nuevo referencial, de una nueva experiencia histórico social que le transforma y le hace crecer. Se ha producido un nuevo nivel de regulación y autorregulación comportamental, en el que se manifiesta la ley de la negación de la negación.

Es importante que el profesor observe el comportamiento de cada alumno y pueda identificar, a partir de sus manifestaciones verbales, gestuales, posturales, etc. qué está sucediendo, en qué momento del proceso se encuentra, para, a partir de una interpretación de estos fenómenos, actuar en



correspondencia con ello, posibilitando una dinámica que estimule el cambio, el avance, el desarrollo, en la dirección deseada.

- **La Zona de desarrollo próximo:**

El diagnóstico de la Zona de desarrollo próximo permite conocer las potencialidades del alumno para aprender, su enseñabilidad. Se refiere a aquello que el alumno no es capaz de hacer solo, pero que con una pequeña ayuda de otro puede lograr.

Si se tiene en cuenta que el aprendizaje ocurre en situaciones de cooperación, de intersubjetividad, en espacios de interacción del alumno con el maestro o con otra persona más capaz, existen las condiciones para realizar el diagnóstico de esta Zona, a partir del análisis de las ayudas que se le ofrezcan al alumno para poder avanzar en ese proceso complejo que es el aprendizaje. Esto exige un diagnóstico que ha de incluir no sólo el resultado correcto al que el alumno llegó, sino la cantidad y los tipos de ayuda que necesitó para llegar a ese resultado, lo cual solamente puede ser analizado en la dinámica de las situaciones de cooperación. Por ello, no basta con estudiar en qué momento se encuentra el devenir del proceso de aprendizaje, sino que hay que estudiar cómo está transcurriendo cada uno de esos momentos.

Esto resulta esencial para diagnosticar la Zona de desarrollo próximo de cada alumno, o sea sus potencialidades de aprendizaje. Cuanta más ayuda necesite un alumno, tanto menor serán sus potencialidades, tanto más largo y difícil será el proceso de apropiación de la experiencia histórico social; y por el contrario, cuanto menos ayuda haya que ofrecerle, más potencialidades de aprendizaje mostrará.

No se trata solamente de conocer las ayudas que el maestro o la persona más capaz tenga que brindar, sino de conocer cómo el alumno logra orientarse a



partir de estas ayudas, cómo las asimila, qué acciones de orientación forma, cuál es la **Base Orientadora de la Acción (BOA)** que logra elaborar a partir de esas ayudas. La BOA resulta esencial para poder ejecutar la tarea sin dificultades. Ella constituye el modelo que guía al alumno en la realización de cada paso de su ejecución. Por ello, el diagnóstico del aprendizaje no puede obviar qué base orientadora de la acción tiene el estudiante para poder ejecutar la tarea de aprendizaje.

Es muy importante que el alumno tenga conciencia de:

- El objetivo de la tarea.
- Su objeto o contenido.
- El proceso para llevarla al cabo: vías, estrategias, algoritmos, metodologías, procedimientos, operaciones, etc. que le permitirán alcanzar el objetivo.
- Las condiciones en que la realizará: exigencias de la tarea, medios o recursos que necesitará, tiempo de que dispondrá, con quiénes la realizará, dónde se llevará a cabo, cómo será evaluada, etc.
- Recursos personales de que dispone para enfrentar la tarea: base de conocimientos, habilidades, estrategias y estilos de aprendizaje y recursos psicológicos.

El maestro debe conocer muy bien si cada alumno ha logrado formar una Base Orientadora completa de la acción que llevará a cabo, si ha sido capaz de reflexionar en las condiciones de la tarea, en sus propias condiciones o recursos personales para enfrentarla y si ha planificado cómo la resolverá antes de su ejecución. Con ello evitará la tendencia negativa a la ejecución inmediata de las tareas, sin previa reflexión ni planificación. Vigotsky fue muy preciso al resaltar la importancia de estudiar las potencialidades del niño en los espacios de interacción con el



adulto, así como al señalar que las funciones psíquicas se forman a partir de transitar de un plano intersubjetivo a un plano intrasubjetivo. De este modo, las habilidades, las estrategias, los algoritmos, las metodologías, se dominan cuando han logrado interiorizarse mediante un proceso de aprendizaje que requiere el intercambio y la colaboración con otro.

Ahora bien, no basta con la comunicación con el otro para aprender. Es necesario también considerar, al realizar el diagnóstico del aprendizaje, **cómo el alumno ejecuta** las acciones que le permitirán interiorizar esas habilidades, estrategias, etc.

De este modo, el diagnóstico del aprendizaje debe incluir cómo se van ejecutando las acciones, si se corresponden con la BOA formada, si las estrategias y los estilos de aprendizaje utilizados por los alumnos están siendo efectivos, si se van alcanzando los resultados esperados. Aquí la observación del maestro es esencial, pues le permitirá darse cuenta de las desviaciones, de los errores, de las diferencias en la realización de la tarea por cada alumno, de las necesidades de ayuda que se manifiestan y de la conciencia que tienen los estudiantes de todos estos aspectos. Si se observan errores, puede acercárseles y **preguntarles** si creen que todo está bien, señalarles el error si no logran percatarse y exigirles reflexionar en la causa de los errores, para rectificarlos convenientemente, desde la plena conciencia del proceso.

Las preguntas acerca de cómo está ejecutando el proceso, cuáles pasos están realizando y por qué, son muy importantes, pues permiten que el alumno exprese verbalmente el sistema de operaciones que conforman la acción que está ejecutando y con ello tome conciencia del proceso y además, de qué factores están incidiendo en él. Galperin denominó a esta



situación, etapa verbal externa en el proceso de interiorización de la acción.

- **La Zona de desarrollo actual:**

Conocer el desarrollo alcanzado por el alumno, los referentes que posee, los recursos de que dispone para aprender, las estrategias de aprendizaje que posee y los estilos que prefiere utilizar resulta imprescindible para dirigir acertadamente el proceso de aprendizaje. La Zona de desarrollo actual se refiere a todo aquello que él es capaz de hacer por sí mismo, sin ayuda de otro. En esta zona se incluyen los conocimientos y habilidades, las estrategias de aprendizaje y los estilos para aprender.

- **Los conocimientos y habilidades:**

Todo nuevo aprendizaje requiere de una base previa de conocimientos y habilidades que permita la comprensión del nuevo material y su correspondiente aplicación. Se entiende por habilidad el dominio de la acción, que permite la regulación consciente de la actividad. Cuando se habla de conocimiento se hace referencia a los conceptos, leyes, teorías, principios, regularidades, etc.

Es muy importante conocer qué conocimientos posee el alumno, en qué nivel los domina: reproductivo, productivo o creativo, qué marco conceptual y operativo tiene como referente, así como las habilidades que posee y en que plano domina la acción correspondiente a la habilidad: en el plano externo, práctico, en el plano verbal o en el plano interno, mental. Esto permite saber si el estudiante ha logrado el dominio de los objetivos previos y posee la base necesaria para continuar el proceso de aprendizaje o si es necesario darle una atención y ayuda especial para alcanzar el nivel requerido, también ofrece



información sobre las concepciones y referentes metodológicos de los que parte, lo que hace posible entender cuán cerca o lejos se encuentra del nuevo referencial teórico –metodológico y prever las posibles resistencias al cambio.

La mayoría de los maestros tienen claridad de la importancia de este diagnóstico y lo realizan al inicio y durante la marcha del proceso de aprendizaje. Este diagnóstico coincide con la comprobación de los objetivos de las materias objeto de aprendizaje y no representa una gran dificultad para el maestro.

No obstante, aún se manifiestan posiciones contrapuestas en cuanto al modo de realizar este diagnóstico, que tienen en su base concepciones diferentes del aprendizaje. Para algunos se debe dominar primero los conocimientos y después, la habilidad para aplicarlos; para otros, los conocimientos se dominan en la medida en que se pueden aplicar en la solución de las tareas. Nuestro supuesto teórico parte de que los conceptos sólo se dominan cuando logran aplicarse y se aprenden en la medida en que se van aplicando (Galperin, 1983, Talizina, 1988). En el proceso de interiorización de las acciones, en el cual se van formando las habilidades, se interiorizan a su vez los conceptos asociados a ellas.

Ellos se aprenden en el proceso de ejecución de las acciones, primero en un plano externo, luego verbal y por último mental o interno. Una vez interiorizados, pueden ser utilizados en la práctica, mediante su aplicación en las acciones a partir de las cuales ellos se interiorizaron, pero ya, de un modo superior, con una calidad superior a como fueron utilizados en el proceso de formación de las habilidades y del propio concepto. Por todo lo anterior se propone diagnosticar los conocimientos y las habilidades durante la propia ejecución de la tarea y no separarlos en momentos o preguntas diferentes e independientes.



- **Las características del aprendizaje formativo:**

Otro aspecto muy importante en el diagnóstico del aprendizaje formativo consiste en conocer cómo se manifiestan sus características esenciales: personalológico, consciente, transformador, responsable y cooperativo.

- **Personológico:**

Es importante conocer en qué medida el alumno aprovecha sus recursos personales en función de su aprendizaje, posibilitando su carácter personalológico, en qué medida se implica y se siente a gusto aprendiendo de la manera en que lo hace. Es conveniente saber cuál es su grado de satisfacción con el proceso y la motivación que manifiesta por el propio proceso de aprender. Se requiere conocer si el objetivo, contenido y proceso de aprendizaje tiene un sentido personal para el alumno. Si esto ocurre el aprendizaje debe ocurrir con menos dificultades y mejores resultados, ya que será un estímulo para mantenerse en el proceso y vencer los obstáculos que se le puedan presentar.

- **Consciente:**

Es muy importante que el estudiante sea **consciente** de la tarea, de sus posibilidades y recursos personales para resolverla y de la marcha y resultado del proceso de su realización. No basta con conocer sus conocimientos, habilidades, estrategias y estilos de aprendizaje, sino que debe ser capaz de darse cuenta de qué características personales están incidiendo en la marcha y resultados de este proceso, por ejemplo, su organización, su laboriosidad, su timidez, su pulcritud, su cuidado, su exigencia, su responsabilidad, etc., así como tomar conciencia de los temores y ansiedades que le genera el proceso de aprender para tratar de minimizarlos. Si esto no ocurre, no es posible atacar las causas de las dificultades y eliminarlas.



- **Transformador:**

El proceso de interiorización de las acciones y los conceptos, durante el aprendizaje, no es un proceso mecánico, rígido y estático, por el contrario, es un proceso en el cual se transforma la información, a partir de la reflexión, valoración, elaboración y producción de la información por parte de cada individuo, por lo que tiene su especificidad distintiva en cada uno de ellos. Esta manera activa y transformadora, personal, de seleccionar, procesar, conservar, actualizar y aplicar la información es de especial relevancia para lograr un aprendizaje formativo.

El maestro debe conocer cuán reproductivo o cuán productivo es cada alumno durante este proceso, cuánto pone de sí en sus reflexiones, valoraciones y propuestas o proyectos a partir de la información y de los modos de aplicarla que se le proponen. Si sólo es capaz de reproducir los conceptos y acciones de aprendizaje, sin incorporar a estos sus criterios, estilos y enfoques personales, el aprendizaje será meramente reproductivo y no propiciará el crecimiento personal que se pretende alcanzar en un aprendizaje formativo. Deberá actuar en consecuencia, estimulando y posibilitando la actividad **transformadora** del estudiante que genere cambios en el medio y en su propia persona.

- **Responsable:**

El diagnóstico del aprendizaje formativo no debe dejar de considerar la **responsabilidad** del alumno en este proceso, su grado de **implicación y compromiso personal** en él. Esto es fácilmente observable, si consideramos su participación en las decisiones que se toman en relación con los objetivos, contenidos, proceso y evaluación del aprendizaje, si analizamos el esfuerzo, dedicación, sacrificio y la responsabilidad que asume ante el resultado y proceso de su aprendizaje.



Es necesario que cada alumno sienta que el aprendizaje es su responsabilidad personal, es parte de su desarrollo personal y que es además un compromiso que él asume con su grupo, con su profesor, con su familia, con su escuela y con la sociedad; y que esto se convierta en algo que le estimule y le mantenga con persistencia en el proceso, a pesar de los obstáculos y barreras que puedan surgir.

Si esto no se logra, el estudiante no se siente comprometido y por tanto, su esfuerzo es mucho menor, su sacrificio es mínimo y el proceso y sus resultados no son valorados a partir de su propia responsabilidad, lo que indiscutiblemente redundará en una menor calidad del aprendizaje y del desarrollo personal.

- **Cooperativo:**

La cooperación es otra característica que debe ser diagnosticada. Es importante conocer cómo interactúa cada alumno con los demás, cómo se relaciona con los otros: si coopera o compite, si aporta o se acomoda pasivamente a lo que aportan los demás, si es capaz de interrelacionarse positivamente con los que le rodean, si se interesa por el resultado común o se preocupa solo por el suyo, si intercambia con los otros facilitando el avance en la tarea, es decir, cómo transcurre su aprendizaje en el contexto grupal.

Es necesario que cada uno sienta que puede contar con la ayuda de sus compañeros y de su profesor para enfrentar juntos las dificultades inherentes al proceso y que el resultado final será algo importante no sólo para él, sino también para su colectivo. Esto favorece la dinámica del aprendizaje, que está condicionada por el grupo y por el modo en que cada miembro interactúa con los demás.



2.12. LA CONCEPCIÓN CURRICULAR: PRINCIPIOS DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL:

2.12.1. El centro de todo proceso educativo lo constituye el estudiante

El Proyecto educativo institucional, en su concepción y desarrollo tiene el objetivo central de potenciar el desarrollo educativo del estudiante, el cual no puede lógicamente alcanzarse sin que el mismo participe activamente en todo el proceso pedagógico organizado institucionalmente.

Considerar al educativo como centro de la actividad pedagógica, significa que la organización de su vida en la institución – familia, la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos y procedimientos de trabajo didáctico, las relaciones que se establecen entre los ejecutores, él y sus compañeritos tiene que estar en correspondencia con las particularidades de su edad, con sus intereses y necesidades, y fundamentalmente tener un verdadero significado y sentido personal.

Además, considerar el papel protagónico del educativo en el proceso de enseñanza –aprendizaje significa, que pueda participar activamente en la determinación de qué hacer y cómo hacerlo, es decir, que comprenda la finalidad de sus acciones.

2.12.2. El adulto desempeña un papel mediador en la educación del estudiante.

Este principio implica que cada docente, a partir de los objetivos planteados en el Programa Educativo, las particularidades de los estudiantes en esta edad y muy en especial del grupo que atiende, es la responsable de organizar, estructurar y orientar el proceso pedagógico que ha de conducir al desarrollo. La consideración del papel mediador del adulto tiene necesariamente que



conjugarse con el lugar central que el estudiante tiene que ocupar en todo el proceso. No se trata de una dirección en el que el docente dice y hace y el estudiante oye y reproduce, sino un proceso orientado hacia la participación conjunta del docente y los estudiante en el que estos, al implicarse en la actividad desarrollan sus estructuras cognitivas.

Hay que considerar además, que el adulto o docente constituye en si mismo como un elemento de formación, no solo por los procesos de identificación inherentes, sino por las posibilidades de práctica de valores inscritos en la cotidianidad de su práctica.

Estos dos principios encuentran su expresión en otro que los sintetiza.

2.12.3. La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.

Mediante la realización de actividades y la comunicación con los adultos y otros estudiantes se produce, para cada uno, el proceso de apropiación de la experiencia histórico-cultural, en correspondencia con las particularidades específicas de su edad.

En el transcurso de los diferentes tipos de actividad y en las formas de comunicación e interrelación que se establece entre los niños/as y los que los rodean, se forman diversas capacidades, propiedades y cualidades de su personalidad. Aunque las diferentes actividades contribuyen al desarrollo infantil, existen algunas que resultan más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional con el adulto, en la lactancia, la actividad con objetos, en la edad temprana y el juego, en la edad pre-escolar propiamente dicha, por lo que devienen medio esencial al estructurar su enseñanza y educación.



La comunicación esencialmente afectiva del docente con sus estudiantes constituye un fundamento psicopedagógico del proceso educativo; La libre comunicación entre los estudiantes, no solo cuando el adulto lo propicie, sino cuando ellos sientan la necesidad de hacerlo, es un elemento importante a tener en cuenta durante toda su vida en la institución y no solo en las actividades independientes.

La afectividad en todos los momentos del proceso, en la actividad, en la comunicación, en toda la vida del estudiante, constituye la piedra angular de la educación en esta etapa del desarrollo. Sin amor, sin afecto, no hay lugar para el desarrollo.

2.12.4. La vinculación de la educación con el medio circundante.

Este principio que se encuentra en la base de todo proyecto educativo institucional, deviene del elemento central en la etapa pre – escolar y la educación básica, ya que en este periodo de la vida el estudiantes aprende, se forma y desarrolla mediante las experiencias que vive, y las relaciones directas que establece con los objetos, con las personas. Es en el contacto con su medio, con su tiempo y con su espacio que el estudiantes, en un acercamiento a su realidad siente el deseo de comprenderla, hacerla suya, amarla y al apropiarse de ella se enriquece y se desarrolla.

Es necesario que se entienda que no se trata de sobre cargarlo con una serie de conocimientos acerca de su medio natural y social, sino de vincular todo el proceso educativo con el medio donde el estudiantes vive y se desarrolla; aprovechar las posibilidades de ese medio para estructurar el proceso resulta imprescindible.

2.12.5. La unidad entre lo Instructivo y Educativo.

Es en la etapa pre – escolar y escolar primaria, donde se sientan las bases para el desarrollo de cualidades personales, por lo que este principio, que expresa la unidad entre lo instructivo y lo educativo del proceso docente – educativo, cobra particular importancia.

En todos los momentos de la vida del estudiantes deben propiciarse la formación de sentimientos de amor y respeto a su familia, sus compañeros, sus educadores; hacia su patria, y los símbolos que la representan; hacia el trabajo que realizan las personas que lo rodean y la satisfacción de cumplir con sencillas tareas, así como cualidades personales como la bondad, la veracidad, la honestidad y la perseverancia, entre otras.

La formación de estos sentimientos debe estar en correspondencia con las particularidades y posibilidades de los niños de acuerdo con su edad, explotando las situaciones de la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, para que todo esto cobre una verdadera significación en la vida del estudiante.

El proceso de enseñanza aprendizaje desde una dimensión instructiva educativa y desarrolladora

2.12.6. La vinculación de la institución educativa y la familia.



Un encuentro con la familia



A lo largo de la formación de los estudiantes en la Institución Educativa LEGOS; es necesario mantener una estrecha comunicación entre la escuela y los padres de familia.

La participación institucional de los padres de familia en la institución, debe complementarse con la relación más directa entre éstos y los profesores/as que intervienen en la educación de sus hijos.

Esta relación debe favorecer la conjunción de intereses y actuaciones educativas que, desde el ámbito familiar y escolar, inciden sobre cada estudiante y resolver, mediante el diálogo y la actuación coordinada, los problemas que puedan plantearse.

A través de entrevistas individuales o de reuniones colectivas, padres y profesores, deben mantener **un intercambio de información** acerca de la programación que se propone y de los progresos individuales y de grupo que se van produciendo, así como de las dificultades que surjan. En un clima de confianza y apoyo mutuo se facilita la toma de decisiones, a veces compleja, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre todo en los casos de alumnos/as con dificultades especiales.

La vinculación familia – institución, presupone una doble proyección: la institución proyectándose a la familia para conocer sus posibilidades y necesidades, las condiciones reales de la vida del niño y orientar a los padres para lograr la continuidad de la tarea educativa. La familia proyectándose a la institución para ofrecer información, apoyo, sus posibilidades como potencial educativo. Se trata de una vinculación que se plasme en un proyecto de intervención común, con objetivos y estrategias similares; en una conjugación de intereses y acciones.

La formación pedagógica de los padres, insoslayable tarea de la institución, resulta en el Proyecto educativo institucional, un medio esencial que garantiza

la estrecha comunicación entre ambos padres y docentes como vía para lograr un desarrollo pleno y una mayor satisfacción y alegría en los estudiantes

2.12.7. La atención a las diferencias individuales.



Atención diferenciada en el currículo

Este principio, que es general para todas las etapas de educación del estudiante se considera fundamental en la etapa pre – escolar y escolar primaria. Ello está determinado por ser en esta edad, donde el desarrollo se produce de una forma más abrupta y acelerada. Por tanto, se dan mayores posibilidades para la existencia de diferentes ritmos en el desarrollo y en aprendizaje de los estudiantes, en sus distintas edades dentro de la etapa y aun entre estudiantes de un mismo grupo. Es importante destacar que el trabajo diferenciado siempre resulta necesario, pues cada niño/a tiene sus propias particularidades que lo hacen único. Se trata pues de potenciar las posibilidades para alcanzar el máximo desarrollo en cada uno. Significa la realización de actividades generales y específicas para cada estudiante, donde cada actividad de aprendizaje condicione diferentes niveles de complejidad en las tareas que resuelva el estudiante

La atención a las diferencias individuales se realiza de manera natural, de modo tal, que los estudiantes reciban el nivel de ayuda sin hacerse conscientes de que sus tareas o las preguntas a ellos dirigidas son más sencillas o más difíciles o complejas.



El tratamiento diferenciado no tiene que realizarse necesariamente de forma aislada, aunque esta variante puede ser utilizada para estudiantes con mayores posibilidades y con los que presentan algunas deficiencias o ritmo más lento.

2.13. LOS METODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO

Es responsabilidad del profesor/a de cada asignatura, aplicar una metodología que propicie la participación de los estudiantes en forma individual, equipo y en grupo-clase; por lo que se recomienda aplicar durante el desarrollo de docencia métodos de la enseñanza problémica, técnicas de aprendizaje cooperativo, constructivismo, y otras estrategias metodológicas que sitúen al estudiante como sujeto activo de su propia aprendizaje.

Para ello se plantean las siguientes orientaciones que guiarán la actuación del docente:

- Se fomentará la elaboración y maduración de las ideas de los estudiantes de manera que generen un pensamiento crítico, reflexivo, analítico y argumentado, en coherencia con las características psicológicas de la edad.
- Se buscaran ejemplos de la vida real, promoviendo un debate entre los estudiantes, como metodología fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Se organizaran tareas para desarrollar el aprendizaje escolar, teniendo como sustento el trabajo independiente de los estudiantes de forma individual o en equipos, bajo la orientación del docente.
- Dinamizar las discusiones temáticas, y generación de interrogantes que promuevan la reflexión permanente de los estudiantes, de acuerdo a las demandas individuales y de grupo-clase.
- Estimular la revisión de bibliográfica como referente que promueve la indagación y búsqueda del conocimiento de forma independiente



- El sentido de la enseñanza es fomentar y propiciar la reflexión y la comprensión de los contenidos que se trabajan en cada asignatura, promover el desarrollo de la interdisciplinariedad; para ello se tendrán en cuenta los objetivos curriculares, el perfil de egreso y el objetivo de la asignatura que imparta.
- Que los estudiantes aprendan a trabajar individual y grupalmente, construyendo relaciones recíprocas de aprendizaje compartido y respeten la diversidad humana.

2.13.1. Aspectos que sustentan el desarrollo de aprendizajes significativos en el proceso pedagógico.

A continuación se consideran un grupo de aspectos que potencian el aprendizaje significativo en los estudiantes, entre los que podemos referir,

- **Asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real del alumnado partiendo, siempre que sea posible, de las experiencias que posee.**

Esto significa que la intervención educativa no debe basarse principalmente en información transmitida de modo verbal, sino en las experiencias de acontecimientos del mundo externo y en los datos de la realidad a que tienen acceso los estudiantes. La vida de los estudiantes dentro y fuera de la escuela ha de ser el punto de partida, siempre que sea posible, de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Con este criterio no se pretende, sin embargo, descartar la posibilidad de que el profesor o cualquier otra persona puedan ofrecer a los alumnos, la información necesaria en el momento oportuno, de forma verbal.

También es necesario que la institución educativa facilite a los alumnos experiencias que compensen las posibles carencias de determinados entornos naturales y socioculturales, ofreciendo de este



modo a los estudiantes las oportunidades de aprendizaje que no han tenido antes por deficiencias debidas al medio en el que viven. Es preciso determinar esas necesidades en relación con un análisis detenido del medio en el que está enclavado el centro educativo:

- **Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan a los estudiantes establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.**

En esta etapa merece particular atención la utilización consciente y planificada de estrategias de asimilación comprensiva, que relacionen los esquemas de conocimiento del alumno con la nueva información, y que, de ese modo, contribuyan a un aprendizaje significativo. El profesorado tiene que facilitar la construcción del significado, favoreciendo una relación no arbitraria de esa nueva información con la información ya poseída, presentándola de forma organizada y haciendo asequibles los conceptos que se le transmiten de forma que promueva su desarrollo cognitivo. En ocasiones hay una gran distancia entre el significado cultural establecido, que se desea transmitir, de un hecho, de un concepto o una actitud, y el significado que el niño o la niña le atribuyen. Por eso, los conceptos y significados nuevos no se aprenden de una vez por todas; antes bien, van evolucionando, a medida que son capaces de acercarse, desde sus propios significados, a los significados sociales que la escuela trata de transmitir.

En este sentido, es importante la reflexión sobre la función del lenguaje como vehículo de transmisión de significado social y el uso que los adultos, y especialmente los profesores, hacen de él en su interacción con los alumnos y alumnas.

- **La interacción estudiante-profesor y estudiante - estudiante es esencial para que se produzca la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición de contenidos de claro componente cultural y social.**

El estudiante es quien construye sus aprendizajes. Sin embargo, este proceso no se lleva a cabo de forma aislada en la interacción entre el estudiante y los contenidos de aprendizaje. Por el contrario, este proceso se realiza en un contexto social tanto en el sentido de la intervención de las otras personas que rodean al estudiante (profesores, otros alumnos, padres, etc.) como del significado cultural de los contenidos de aprendizaje que el estudiante debe compartir.

Por tanto, es necesario promover situaciones de interacción profesor-estudiante en las que se produzca un intercambio de información y experiencias. En este intercambio el profesor debe aportar la orientación del aprendizaje en función de las intenciones educativas explicitadas en los objetivos educativos, sistematizar las actividades, detectar las necesidades concretas de cada estudiante, programar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada estilo de aprendizaje de sus estudiante y a los contenidos que pretende enseñar, seguir el proceso y evaluarlo, introducir las adaptaciones necesarias, etc. Para ello es preciso organizar situaciones de aprendizaje que permitan la expresión por parte de los alumnos y alumnas de sus intereses, motivaciones, dificultades y logros. Se debe favorecer **la comunicación interpersonal** y fluida entre el profesor y el estudiante mediante el diálogo cotidiano y entrevistas poco formalizadas.

De la misma forma la interacción entre los estudiante les permite confrontar ideas, intercambiar informaciones, modificar conceptos

previos, conocer y compartir estrategias de aprendizaje distintas de las personales, confrontar puntos de vista diferentes. Todo ello requiere la organización por parte del profesorado de un **ambiente distendido** en las relaciones personales en el Centro y en las aulas que faciliten la comunicación entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí. A ello pueden contribuir distintos factores y actividades. Entre ellos la disposición del mobiliario en las aulas, el agrupamiento de alumnos en grupos heterogéneos, la resolución de tareas en grupo, la aportación de estrategias de distintos alumnos o alumnas para resolver problemas concretos, la organización de debates sobre los temas de estudio, la aportación de informaciones y puntos de vista diferentes por parte de personas ajenas al grupo del aula, etc.

- **Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante concretos para adaptar los métodos y los recursos a las diferentes situaciones, e ir comprobando en qué medida se van incorporando los aprendizajes realizados y aplicándolos a las nuevas propuestas de trabajo y a situaciones de la vida cotidiana.**

La atención individualizada puede ejercer una gran influencia educativa, al mismo tiempo que hace más compleja y difícil la función pedagógica, le condiciona un carácter dialéctico en la replanificación de actividades en función de los objetivos propuestos. El profesor o la profesora han de desarrollar estrategias de actuación de conjunto, para todo el grupo, a la vez que estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado, una diversidad positivamente valorada, y a la individualidad de cada uno de ellos. Esta **valoración positiva de la diversidad**, entendida en su sentido más amplio (intereses, distinto grado de capacidad, motivación...) es una intencionalidad básica de la educación. La exigencia de ajustar el modo de intervención educativa a las diferentes necesidades comporta,



por un lado, un trato personal con cada alumno y alumna y, por otro, una organización compleja del trabajo en el aula, a menudo con la coexistencia de procesos metodológicos diferenciados dentro de ella. Entre estas necesidades, deben tenerse en cuenta tanto las que pueden derivarse de discapacidades en el ámbito cognitivo, como aquellas otras que provengan de los ámbitos afectivos, motrices o de relación social. Es frecuente considerar a los alumnos con dificultades cognitivas como aquellos que necesitan ayuda especial y desatender a aquellos otros que, teniendo un alto desarrollo de estas capacidades, ni se les ayuda a progresar en ellas, ni, lo que es más grave, se les ayuda a desarrollar los otros tipos de capacidades para las que están menos dotados.

Por otra parte, es importante respetar los distintos ritmos de aprendizaje de cada estudiante, manteniendo un equilibrio entre lo que el estudiante es capaz de hacer de forma natural y la exigencia de aumentar el grado de aprendizaje, sin sobrepasar “la zona de desarrollo próximo”.

En relación con el aprendizaje de actitudes, es necesario mantener a lo largo del proceso de aprendizaje y enseñanza **el mayor grado de coherencia** posible entre los mensajes que el alumno recibe tanto en las actividades sistemáticas de aprendizaje en las aulas, a través de los contenidos de las áreas, como de las actividades escolares más informales que se desarrollan en el centro o fuera de él.

- **Proporcionar continuamente información al estudiante sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificando los objetivos por conseguir, haciéndole tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar, y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje motivadoras.**



Es necesario comunicar a los estudiantes los objetivos de las actividades de aprendizaje que se les proponen, el “para qué” se hacen las cosas. A veces lo que es evidente para el profesor que ha programado determinada actividad no lo es tanto para el alumno. Éste necesita conocer la funcionalidad de lo que está haciendo para implicarse activamente en ello.

Por otra parte, debe facilitarse a los estudiantes el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones de percepción, de memoria, de razonamiento, afectivas y de relación, motrices, etcétera, que configuran su autoestima y les da la confianza necesaria para abordar los aprendizajes que se les proponen. Los estudiantes **deben sentirse competentes** para realizar las actividades; por tanto, éstas deben programarse de acuerdo con el momento de desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos. Es importante que la profesora o el profesor mantenga y transmita a los alumnos y alumnas unas altas expectativas acerca de los progresos que espera de ellos y, de forma especial, en los casos de los alumnos que tienen mayores dificultades de aprendizaje.

Asimismo es importante que las actividades sean motivadoras para que, además de saber y poder realizarlas, los alumnos y alumnas quieran hacerlas. Se precisa estar atento a sus intereses, a que participen en las propuestas de trabajo que puedan modificar las que se les hacen...; en definitiva, no a que hagan lo que quieran, pero sí a que “quieran lo que hagan”.

Igualmente la realización de planes de trabajo y su revisión sistemática por parte de alumnos y profesores es una estrategia que favorece la reflexión sobre los procesos arriba señalados. En estos planes se perfilan los objetivos y contenidos de trabajo junto con las actividades y los



criterios de evaluación. Esta estrategia, a la vez que da información a los alumnos acerca de lo que van a aprender y de su evaluación, permite desarrollar las capacidades de autonomía en el trabajo y de organización personal y previsión de recursos.

- **Impulsar las relaciones entre iguales proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.**

Los análisis y debates colectivos realizados en clase son positivos si permiten el intercambio de información, la confrontación y modificación de puntos de vista y la reestructuración de los esquemas de conocimiento. Esto puede conseguirse cuando hay propuestas u opiniones distintas, que son alternativamente argumentadas por sus defensores y cuando, además, se quiere llegar por consenso a decisiones colectivas. La necesidad de pasar a la acción para lograr un objetivo colectivo o de establecer normas de funcionamiento aceptadas por todos es un ejemplo de situación que exige el citado consenso y que favorece la interacción. Los profesores, por tanto, organizarán el aula de forma que permita **el trabajo cooperativo** entre los alumnos e impulsarán la confrontación de puntos de vista diferentes acerca de los distintos problemas planteados, el intercambio de posibles procedimientos para resolverlos, así como la propuesta de posibles actividades para realizar. Asimismo se favorecerá la reflexión conjunta sobre los acontecimientos e interacciones sociales que están sucediendo en el grupo y sobre el comportamiento propio y el de los demás, abriendo posibilidades de **superación de los conflictos** o de los problemas gracias al diálogo y al debate razonable entre los distintos puntos de vista.



El profesor o la profesora propondrán metas colectivas que sean atractivas y estimulantes y para las que se requieran distintos modos de organización y cooperación. En relación con ello, puede proponer: agrupaciones flexibles de estudiantes para tareas concretas, distribución de funciones y responsabilidades en el grupo, diferentes disposiciones del mobiliario en el aula en función del tipo de actividad a realizar, etc. Junto con ello, ha de facilitar la conciencia de grupo, eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores y crear un clima de aceptación, de ayuda mutua y de cooperación. Es importante en este aspecto que el profesorado dedique una atención preferente a **potenciar actitudes que favorezcan la igualdad de trato** con los niños y niñas, evitando la distribución de tareas o grupos en función del sexo y todas aquellas actuaciones que puedan implicar una discriminación basada en cualquier tipo de diferencia (cultura, capacidad, raza, religión, etc.).

2.14. LA EVALUACION DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Derivado de todo este análisis llegamos a la conclusión de realizar la evaluación del Proyecto educativo institucional a partir de las siguientes dimensiones:

1. Dimensión Contexto:

- 1.1. Contexto socioeconómico de la Institución Educativa LEGOS.
- 1.2. Caracterización de la Institución y su relación con el entorno

2. Dimensión Plan de estudios

- 2.1. Metas y objetivos.
- 2.2 Estructura.
- 2.3. Organización de la enseñanza.



3. Dimensión Implementación del currículo

- 3.1. Estrategias transversales
- 3.2. Trabajo didáctico de las asignaturas
- 3.3. Trabajo de los estudiantes.
- 3.4. Modificaciones al currículo
- 3.5. Evaluación del aprendizaje.
- 3.6. Resultados de la enseñanza.

4. Dimensión Alumnos:

- 4.1. Composición de los grupos clases
- 4.2. Resultados del aprendizaje
- 4.3. Atención a las diferencias individuales.

5. Dimensión Profesores:

- 5.1. Cualidades de educador
- 5.2. % de profesores/as con formación docente
- 5.3. Experiencia docente
- 5.4. Estructura de la plantilla.

6. Dimensión Infraestructura:

- 6.1. Aseguramiento bibliográfico.
- 6.2. Laboratorios de Computación Instalaciones deportivas.
- 6.3. Instalaciones docentes
- 6.4. Instalaciones de servicios varios.

En esta misma orientación la Institución Educativa LEGOS, considera la evaluación del aprendizaje a partir de tres tipos, lo cual permite rediseñar la ayuda pedagógica en función de las características individuales de los alumnos



con una visión de proceso, aspecto importante que se ha considerado, a través de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

1. **Evaluación diagnóstica.**- Considerada como un recurso didáctico recomendable, pues además de aportar información útil al profesor, proporciona los elementos necesarios para replantear el curso, a partir de las características individuales de cada estudiante en particular y del grupo en general. Es conveniente mencionar que los resultados obtenidos por los alumnos en este tipo de evaluación no se toman en cuenta para integrar la calificación final, por lo que tiene una función de diagnóstico.
2. **Evaluación formativa.** Permite el seguimiento de los avances y dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante este tipo se puede apreciar y cuantificar el cumplimiento de los objetivos del programa de forma sistemática y rediseñar la ayuda pedagógica a las necesidades individuales y de grupo, en constante retroalimentación, por parte del profesor y de los alumnos.
3. **Evaluación sumativa.**- Comprueba los resultados del aprendizaje en los estudiantes al término de cada semestre, en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en los programas de las asignaturas del plan de estudios, como garantía de que han adquirido los conocimientos y las habilidades que permitan abordar con éxito los contenidos de cursos posteriores..



2.15. CONCLUSIONES DEL CAPITULO

La concepción del proyecto educativo institucional como una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran las aspiraciones curriculares en cada grado, con vistas a alcanzar objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades institucionales, y en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad contemporánea. Se concreta a partir de la metodología asumida que emerge desde las siguientes etapas o momentos, indagación y análisis del contexto, reconocimiento de la identidad institucional, diagnóstico institucional o detección de problemas relevantes, Objetivos o propósitos a lograr y evaluación, a partir de los cuales se consolida una construcción colectiva reflexiva de todos los directivos, docentes y padres de familia, en función de rescatar las diferentes visiones y condicionar un proceso de comprensión de la misión institucional.



CAPÍTULO III

UN ENCUENTRO CON LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO III

3. UN ENCUENTRO CON LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA PARA EL DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo presenta los criterios de rigor de la investigación y los resultados del proceso del diseño del Proyecto Educativo, así como los criterios emitidos por los profesores y especialistas, que han emitido sus juicios con relación al valor de la propuesta.

3.1. CRITERIOS DE RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada y a la confianza que, como consecuencia de ello podemos tener en la confiabilidad de los resultados obtenidos.

En este apartado nos dedicaremos a resumir los aspectos que hemos considerado apoyan los criterios de rigor en el marco del presente trabajo, resaltando aquellos de carácter general que lo caracterizan, como proceso participativo de construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación, acción, observación y reflexión.

Uno de ellos alude a la rigurosidad metodológica en la concepción integradora de la investigación y en la propuesta de la metodología para elaborar el Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS; en la cual se revelan criterios de fiabilidad que propician la replicabilidad de la investigación a partir de la transferibilidad de los fundamentos teóricos que sustentan el estudio y de los métodos utilizados para su elaboración, sustentado en las etapas de indagación y análisis del contexto, reconocimiento de la identidad institucional,

diagnostico institucional o detección de problemas relevantes, objetivos o propósitos a lograr, elaboración de la propuesta de acción y evaluación, que en su concepción permiten ser aplicados por otros investigadores interesados en esta temática, considerando el carácter único e irrepetible de los resultados obtenidos en el contexto seleccionado.

Por otro lado, el trabajo prolongado en el mismo lugar, durante los últimos 10 años, nos permitió disponer de tiempo suficiente para integrarse al escenario de la Institución Educativa LEGOS; toda la metodología que teóricamente sustenta el desarrollo del proyecto educativo, lo cual propició la consolidación de grupos de discusión en los cuales se identificaron las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de la institución, desde una perspectiva participativa, en función de garantizar su comprensión en la implementación práctica y en los modos de actuación del profesorado.

El trabajo de campo de esta investigación tuvo un primer momento que podemos declarar como **etapa de diagnóstico y caracterización**, donde se revisaron todos los documentos normativos que legalmente rigen el desarrollo educativo de la institución, de los programas curriculares de cada nivel de enseñanza, preescolar y educación básica respectivamente. Esta información sirvió como marco de referencia para identificar las necesidades y proponer algunos cambios en la filosofía de trabajo institucional en cuanto a la formación integral de los estudiantes.

A partir de la metodología participativa propuesta se aplicaron encuestas, se analizaron documentos y se realizaron grupos de discusión, la triangulación como ejercicio básico de reflexión condicionó los fundamentos de la concepción de la propuesta metodológica para el diseño del Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS.

La comprensión del currículo como proceso y producto, permitió desde una dimensión participativa de todos los sujetos que intervienen en el mismo, precisar las relaciones en los diferentes niveles de concreción y orientar la metodología

El proyecto educativo institucional en su implementación abraza todas las áreas sustantivas de la institución es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular constituyendo las experiencias vividas por los sujetos implicados en el mismo, los fundamentos que permiten precisar el rigor y la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.2.1. Primer momento: Hacia la búsqueda de referentes para el Diseño del Proyecto Educativo

En una primera fase de la investigación se realizó el estudio del proyecto curricular, para lo cual nos apoyamos en la Técnica de Análisis de Documentos, buscando un encuentro que permita retroalimentar el Proyecto Educativo de la Institución, en función del análisis de los objetivos curriculares.

Así mismo se revisaron proyectos educativos de otras instituciones educativas en función de valorar cualitativamente la concepción curricular en los diferentes niveles de concreción curricular y de manera particular en la Educación Preescolar y Educación Básica, como referentes que permitieron un análisis así el interior de los procesos sustantivos en la Institución Educativa LEGOS; desde los fundamentos de la investigación acción, permitió el análisis y reconstrucción de la realidad y del problema donde se incluye la revisión del proyecto curricular base y otras propuestas curriculares que traten la

formación de los estudiantes; lo cual debe tener un carácter sistemático por parte de todos los docentes y directivos, desde la retroalimentación en la práctica pedagógica.

Entre los proyectos educativos revisados podemos citar algunos de ellos, los que han sido seleccionados por sus referentes teóricos que lo sustentan, entre los que podemos citar: **Los Colegios; Funguirola, Maria Guerrero y La Salle de España y en el ámbito latinoamericano, los Colegios San Agustín-El paraíso, Venezuela, Colegio San Pedro, de Perú, Colegio Nacional de Argentina, Colegio Latinoamericano de Chile**, entre los mas significativos, cuyos documentos reportan su carácter formativo, los objetivos curriculares, explicitando los del grado, las actividades de aprendizaje fundamentales que sustentan el aprendizaje formativo de los estudiantes, los procesos de formación de los docentes, la dimensión participativa y dialéctica de toda la comunidad educativa, y en su contenido reflejan su proyección en función del currículo escolar, sustentado en una filosofía institucional.

Así mismo se reviso con detenimiento, el documento base del Currículo Ecuatoriano para la Educación Preescolar y Básica, precisando los objetivos curriculares, el perfil de egreso que aspira, el sistema de conocimientos y habilidades, aspectos que fueron compartidos con los docentes de la institución, a partir de un seminario de capacitación que se les ofreció y emitieron criterios tales como:

“El currículo ecuatoriano es un documento que se ajusta a las condiciones concretas de la institucional, dentro de sus características esta la flexibilidad, nosotros hacemos una adecuación a nivel meso y micro”.

“Con relación a los objetivos generales a partir del seminario que se nos ha ofrecido nos quedo claro que el nivel de intencionalidad debe quedar expresado en terminaos de aprendizaje, eso me ocasionaba dudas, pues no sabia como expresar el objetivo, la destreza y la evaluación”.



“Estamos trabajando en la definición de los objetivos a nivel de grado, eso nos facilita el trabajo, creo haber aprendido como hacerlo, y así mismo considerar las características psicopedagógicas del grupo en función de la atención a las diferencias individuales”.

“Ha sido muy bueno que en este espacio de capacitación a los docentes se haya tocado la planificación de la clase de manera detallada, a veces entramos en contradicciones, pero he quedado clara, sobre todo en la selección de los métodos para organizar la actividad cognoscitiva”

“Ahora me queda muy claro el valor del documento del currículo base, he aprendido como derivar hasta la clase, como ultimo nivel, al que le hemos dedicado mucho tiempo y creo que ha sido de gran utilidad para todos, ha sido un tema muy aplicado a la practica”.

“Me parece muy coherente valorar en cada contenido lo que le corresponde a los valores, hora veo como hacerlo en el aula”.

“Yo trabajo el área de matemáticas, me gusta seleccionar los contenidos del currículo y buscar algunos juegos didácticos que le llamen la atención a los estudiantes, pues la motivación en esta edad es difícil y he notado que a través del juego puedo lograrlo”.

Al valorar las percepciones ofrecidos por los docentes podemos inferir que tienen un dominio de la dimensión curricular, y a partir del seminario ofrecido como parte del proceso de capacitación que promueve el proyecto educativo institucional han podido intercambiar experiencias como espacio que promueve la reflexión grupal y la toma de decisiones relacionadas con el carácter prospectivo de la formación integral del estudiante de la Institución Educativa LEGOS.



Así mismo se le entrega a los docentes una encuesta abierta (anexo 1), con el objetivo de rescatar sus percepciones con relación a la actividad docente, en función de diagnosticar sus necesidades formativas y considerar sus aportaciones en el Proyecto educativo institucional.

De igual manera como parte del proceso participativo del diseño del Proyecto educativo institucional, esta la etapa de diagnóstico institucional o detección de problemas relevantes, donde se hace necesario identificar las fortalezas de la institución y las debilidades, así mismo se identificarán las oportunidades y amenazas de la institución, donde ha sido considerada la dimensión participativa de todos los implicados en la institución, por lo que se le entregó al profesorado que emitieran sus criterios a través de una carta de elaboración personal donde precisen también, la misión, la visión y los valores a formar en la institución. (anexo 2)

3.2.2. Segundo momento: Análisis del criterio emitido por los especialistas sobre la metodología para diseñar el proyecto educativo institucional.

La aplicación de la validación de la metodología para elaborar el Proyecto educativo institucional por parte de los especialistas, tuvo en su primer momento una etapa de selección de los mismos, este proceso estuvo sustentado en criterios cualitativos entre los que podemos señalar:

- Experiencia Pedagógica en la docencia
- Profesional capacitado científicamente desde una dimensión disciplinar y pedagógica, con grado científico de Doctor y Magister en Ciencias Pedagógicas.
- Experiencia superior a 10 años en el ejercicio de la docencia y como directivos de instituciones educativas



Es oportuno señalar que en el anexo 3 se encuentra el modelo del documento entregado a los especialistas para validar desde la perspectiva subjetiva e individual, la interpretación ofrecida por los especialistas del proyecto curricular que se les ha confiado considerando los criterios de selección antes referidos.

Donde se precisa que en la presente investigación se ha elaborado una metodología para elaborar el Proyecto educativo institucional, en función de resolver el **problema científico** definido; ***¿cómo organizar el proyecto educativo de la institución educativa LEGOS, de manera que de respuestas a las exigencias actuales de formación del estudiante de este nivel?*** Se plantea que el diseño del Proyecto educativo institucional, por parte de las Instituciones Educativas se desarrolla desde diferentes perspectivas, no hay una metodología aceptada universalmente por lo que presentamos una metodología concebida en etapas, como base orientadora para la construcción de un Proyecto educativo en instituciones de educación básica, y requiere la participación de la comunidad educativa institucional en un trabajo coordinado por la Dirección de la Institución, dicha metodología sustenta el trabajo desarrollado durante el diseño del Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS.

A continuación analizaremos cada apartado del documento que fue entregado a los especialistas desde una dimensión integradora, retomando en cada caso las aportaciones subjetivas que a nuestro juicio sean significativas para compartir con la comunidad académica de la carrera y a su vez condicione el papel del investigado al referirse a la importancia que le confiere al Proyecto educativo institucional.



Retomando los criterios emitidos por los especialistas, hemos seleccionado los que refieren a los aspectos de mayor significatividad e importancia en el presente estudio. Y al respecto se plantea:

“La concepción integradora del proyecto educativo institucional propicia que se consolide la formación de un estudiante integralmente, donde se tengan en cuenta aspectos como el encargo social en la formación de los estudiantes en la sociedad contemporánea, se consolidan estas aspiraciones en un nivel áulico, a partir de la incorporación de todas las aspiraciones macro al proceso de enseñanza, es por eso que supone un proceso de este tipo, la capacitación pedagógica de todos los profesores de la institución en función que dominen los fundamentos didácticos que subyacen en el modelo de actuación en las aulas, y se condiciones espacios de aprendizajes, donde el crecimiento personal y profesional, le confieran al currículo de la formación preescolar y básico una distinción cualitativa en sus estudiantes y profesores”.

“Organizar los fundamentos que subyacen en el proyecto educativo institucional, condiciona que se tenga en cuenta las necesidades de la sociedad, para que dé respuesta a su objeto social. Consideramos un proceso muy relevante el haber identificado esta problemática del contexto educativo que constituye una regularidad pues en la mayoría de las instituciones encontramos aspiraciones de carácter general que no tienen fundamentos en la organización de sus asignaturas por área de conocimiento, y mucho menos expresan con precisión las aspiraciones institucionales en la formación integral de sus estudiantes, todo lo cual le confiere al profesorado un gran reto en la organización científica del proceso, en función de la contribución de su asignatura en el estudiante en término de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”.

“En la concepción del proyecto educativo, los fundamentos curriculares condicionan un proceso de análisis desde la dimensión sociológica, filosófica, epistemológica, psicológica, pedagógica, entre las mas relevantes, a partir de las cuales se desencadena un proceso de definición de aspiraciones concretas



en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes, donde se debe limitar el sistema de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben distinguir al estudiante en su proceso formativo, que los distinga cualitativamente en el contexto social nacional e internacional”.

Los especialistas de forma general expresan criterios favorables en cuanto a la importancia que toda institución educativa cuente con su proyecto educativo institucional donde se concretan las aspiraciones de la institución redactadas en un lenguaje pedagógico. Es oportuno señalar que en el proyecto educativo institucional en su contextualización en cada Institución, expresa las aspiraciones curriculares las que consideramos, un sistema de tareas y actividades que eduquen e instruyan al estudiante y le ofrezcan la suficiente cultura general para participar y actuar en el desarrollo de nuestra sociedad, definiéndose los objetivos y contenidos del nivel y se desarrolla y evalúa en la escuela por los maestros, según el diagnóstico de los estudiantes. Las acciones de la familia, mediante las cuales tienen participación los alumnos, la comunidad y sus instituciones y los medios de comunicación en su relación con la escuela tienen un importante papel.

De igual manera cuando expresan sus criterios considerando cada una de las etapas, que en su integración permitan la elaboración de un Proyecto Educativo cualitativamente integrado refieren:

“En la etapa de Indagación y Análisis del contexto, se precisa el proceso de caracterización general de la institución, donde se propone tener en consideración las características de las familias de los estudiantes, con el objetivo de su transferibilidad en la comprensión de los modelos de comportamientos de los estudiantes, se precisa que se debe tener conocimiento de la comunidad sociocultural donde se encuentra situada la escuela en función de rescatar las potencialidades educativas del entorno”.



“En la etapa de Indagación y Análisis del contexto, se tienen en cuenta las características de la institución, como referente que permita conocer a las familias de los escolares, y el nivel de satisfacción de los padres en cuanto al proceso formativo de sus hijos en la institución”.

“Me parece de manera muy acertada que en el proyecto educativo institucional se tenga en cuenta para su diseño un primer momento orientado a la caracterización institucional donde se rescaten las características de las familias, de la comunidad educativa en general y así mismo las potenciales de la comunidad donde se encuentra situada la institución educativa”.

No se refieren nuevos aspectos a considerar en esta primera etapa de la metodología propuesta, pues se han limitado a expresar criterios sobre la importancia de la misma. Se hace necesario conciencia de las características de las familias de los estudiantes en función de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes en una adecuada vinculación con la familia.

Con relación a la segunda etapa orientada a al **reconocimiento de la identidad institucional** expresan:

“El reconocimiento de la identidad institucional permite que la comunidad educativa concientice las aspiraciones que ha tenido la institución a través de su historia, las leyes relativas a la educación, las normas internas, los estatutos, el reglamento docente, disciplinario, y administrativo, como referentes de obligada consulta en el proceso dinámico de cada curso escolar”.

“De manera importante en esta etapa se precisa la misión, la visión y los valores a formar en la institución, como aspectos sustantivos que le imprimen una imagen institucional en el entorno a través de sus estudiantes y profesores”.



“De igual manera se consideran las funciones sustantivas de docencia y extensión o proyección social, como espacios socioeducativos que consolidan la formación integral de los estudiantes”.

“Me parece muy significativo que se haga referente a la consulta del proyecto curricular, en función del concreción del plan de estudio en los diferentes niveles educativo, el proceso de evaluación del aprendizaje y las características generales del personal docente, pues para hablar de calidad educativa tenemos que considerar entre los aspectos fundamentales los antes señalados”.

De forma general los especialistas emiten criterios que refuerzan los aspectos que la metodología propone sean tenidos en cuenta en la elaboración del proyecto educativo institucional. Se trata de los muchos saberes a los que hay que rescatar como punto de partida, los familiares, los que emergen de la interacción con padres y hermanos, incrementados luego con los propios del barrio en que viven. Su importancia radica en que esos saberes constituyen la matriz sobre la cual se construirá el otro conocimiento, el de los contenidos de la cultura. Y que los estudiantes se apropien de estos contenidos es específicamente la misión del proyecto educativo.

Los especialistas al referirse a la etapa de **diagnostico institucional o detección de problemas relevantes**, precisan:

“El identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, le permite a la institución proyectar su trabajo prospectivamente en función del momento histórico en que se desarrollo el proceso formativo”.

“Nos parece muy interesante que se trabaje desde la concepción estratégica el análisis interno y externo de la organización, lo cual le confiere la proyección de acciones concretas que sustenta de manera coherente el proceso docente educativo”.



“El proceso de análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas debe tener un carácter participativo, no se deben listar más de diez para poder organizar coherentemente el trabajo de la organización”.

“Es muy importante que se tenga presente en este diagnóstico las debilidades identificadas en función de atenuar su incidencia en la calidad formativa de los estudiantes”.

“La solución no es simple, pero vale la pena hacer el intento y concretar en el proyecto educativo institucional. Se trata de un proceso dialéctico que me lleve a analizar, en primer lugar, qué necesidades de cambio en alguna de las áreas o en todas ellas. El trabajo de diagnóstico es importante. Debemos conocer las peculiaridades del entorno social, porque se impone tomar a la realidad como punto de partida”.

“No siempre he encontrado el análisis interno y externo de la organización en su proyecto educativo, lo cual me parece muy coherente, ya que constituye un documento de consulta sistemática y de comprensión de todos los miembros de la comunidad educativa”.

Desde nuestra perspectiva, valoramos positivamente los criterios que emiten los especialistas ya que están en la misma línea de pensamiento con el trabajo desarrollado en la Institución Educativa LEGOS, no precisan aspectos nuevos de relevancia a considerar en la metodología, pero enfatizan en la consideración de las debilidades. El proyecto educativo institucional es la herramienta que tiene la institución escolar para explicitar su propuesta curricular en función de la formación integral del estudiante, debe entenderse como un proceso que siempre se está construyendo colectivamente, donde la institución perdura fortaleciendo su identidad y con un nivel de compromiso de los docentes para su accionar práctico.



Con relación a los **Objetivos o propósitos a lograr**, los especialistas precisan:

“Es importante tener en cuenta que los objetivos deben expresar aspiraciones integradoras y de carácter general que se materializan en el tiempo a partir de la integración académica, de cada clase en particular por lo que tiene una derivación gradual de lo macro a los micro,, de igual manera se pueden expresar integrando en un solo objetivo la dimensión instructiva y educativa, pues los mas importante es que el profesorado concientice esta aspiración y transfiera un modelo de actuación en el aula en consecuencia con estos”

“Los objetivos pueden ser considerados desde una dimensión instructiva y educativa, así mismo consideramos que tienen que ser conocidos por todos los profesores de la institución, y/o grado, para que se tenga en cuenta la derivación gradual de estos donde, en los objetivos específicos de la clase es donde se concreta estos niveles de aspiración”.

“De igual manera se debe enfatizar que todos los profesores de la institución, redacten los objetivos de su clase en términos de aprendizaje, que significa que se tenga en cuenta las habilidades que permiten operar con el conocimiento, por lo que recobra vital importancia que los estudiante asimile el conocimiento y domine las habilidades, en función que éstas le permiten operar con el conocimiento, y este trasciende a un conocimiento para toda la vida, es decir un conocimiento significativo”.

“Los objetivos como aspiraciones macro a nivel del Currículo Base es importante que se tenga en cuenta que en la medida que se desarrolle la derivación gradual hasta cada una de las clases, siempre tienen que estar en función de los alumnos y su carácter orientador debe estar presente en todos los momentos de la clase para que el alumno sepa que es lo que tiene que aprender”



“Dentro de los objetivos generales es importante considerar el proceso de crecimiento personal la dimensión intelectual, emocional, social de los estudiantes y desarrollar los procesos de reflexión, análisis crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, como referentes que condicionan una formación integral del estudiantes”.

Desde nuestra experiencia, esta etapa requiere la capacidad para seleccionar aquellos aspectos relativos al Proyecto Curricular Base, a los ámbitos del proceso de enseñanza, y del aprendizaje, de la gestión institucional, de la administración y de la comunidad educativa en general, sobre los que hay que precisar acciones estratégicas para su intervención, estos fundamentos son los que sustenta la práctica del Proyecto Educativo en la Institución Educativa LEGOS.

Con relación a la **elaboración de propuestas de acción**, los especialistas, señalan:

“Coincido que es importante considerar de manera explícita las acciones que sustentan el proyecto educativo institucional, los principios que sustentan un proceso de enseñanza aprendizaje instructivo, educativo y desarrollador”.

“El proyecto educativo a nivel de concreción de aula tiene que ser evaluado sistemáticamente, prestando especial atención al proceso de evaluación del aprendizaje, potenciar así mismo el proceso de atención a la diversidad de estudiantes”.

“Creo que el organizar un cronograma no me dice mucho, puede ser algo formal, lo que si es muy importante que cada docente haga suyo el proyecto educativo, lo personalice en su modelo de actuación, para lo cual el nivel de exigencia de la dirección institucional constituye un aporte importante”.



“Cada aspiración declarada en el proyecto educativo institucional debe ser de obligado cumplimiento por todos los docente y, directivos institucionales, nos parece muy acertado que de manera sistemática se controle el proceso docente educativo, y se de a conocer a la familia las principales dificultades identificadas, así como los aspectos positivos para consolidar un proceso de actuación conjunto”

“Es muy importante considerar en el proyecto educativo como se va a trabajar la educación e valores y el diagnostico para el aprendizaje formativo, en función de consolidar acciones que permitan la atención a las diferencias individuales en el currículo”.

“Consolidar acciones en el proyecto educativo orientadas a lograr un clima organizacional en el que se favorezcan las relaciones humanas de calidad, generando así satisfacción, entusiasmo, solidaridad y confianza, como aspectos que condiciona un crecimiento de toda la comunidad educativa”.

Consideramos de manera muy acertada las aportaciones de los especialistas, han emitido criterios que han permitido un análisis reflexivo, colectivo en función de la consolidación de éstos en el Proyecto educativo institucional de nuestra institución.

Al emitir juicios sobre la Evaluación del proyecto educativo, enfatizan en:

“La evaluación tiene un carácter sistemático, es el ojo avizor del proceso docente educativo pues involucra todas las actividades sustantivas orientadas ala formación integral”.



“El proceso de evaluación comienza desde el momento que se inicia el diseño del proyecto educativo, la implicación de los docentes y directivos, los padres de familias, todos son criterios a considerar en la evaluación integral durante su proceso de implementación”.

“Es importante que se tenga en cuenta el carácter dialéctico del proceso evaluativo, como los resultados que se obtengan en las diferentes dimensiones a evaluar son susceptibles de rediseñar, por lo que considero que en esta etapa se tenga en cuenta la replanificación del proyecto educativo”.

“Es muy importante implicar a toda la comunidad educativa y de manera particular a los profesores en una cultura de la auto evaluación no vista como una crítica sino como un referente para hacer mejores las cosas y que todos los aspectos comprometidos en nuestras practica pedagógica tengan un sustento desde la evaluación y la toma de decisiones desde la practica como referente”.

“El considerar la evaluación del proyecto educativo me sugiere uno de los momentos mas importantes, pues a partir de los resultados que se vayan obteniendo se va perfeccionando el accionar pedagógico en la institución”.

“El Proyecto Educativo es un instrumento que enmarca, da coherencia y orienta la específica acción educativa. Debe constituirse, por tanto, en elemento integrador, en documento de identidad corporativa, en referencia obligada, en reivindicación común, en eje en torno al cual giren las acciones de todos los integrantes de la Comunidad Educativa. El Proyecto Educativo, así entendido, se convierte en instrumento primordial de gestión de la institución, en termómetro indicador de la calidad del logro educativo”.

“La evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes debe ser concebida teniendo en cuenta los siguientes aspectos”:



- *La evaluación individualizada, centrándose en la evolución de cada alumno y en su situación inicial y particularidades.*
- *La evaluación integradora, para lo cual contempla la existencia de diferentes grupos y situaciones y la flexibilidad en la aplicación de los criterios de evaluación que se seleccionan.*
- *La evaluación cualitativa, en la medida en que se aprecian todos los aspectos que inciden en cada situación particular y se evalúan de forma equilibrada los diversos niveles de desarrollo del alumno, no sólo los de carácter cognitivo.*
- *La evaluación orientadora, dado que aporta al alumno o alumna la información precisa para mejorar su aprendizaje y adquirir estrategias apropiadas.*

A partir de las aportaciones de los especialistas es oportuno reflexionar que son muchas las connotaciones para este término, aceptemos de primera mano que la evaluación del proyecto educativo institucional es un instrumento de gran potencia que permite el desarrollo de la institución y el fortalecimiento de los procesos de calidad al interior del proceso de enseñanza aprendizaje. Permite detectar aspectos consolidados en la Institución y aspectos en desarrollo y proporcionar información para reorientar la acción

Es oportuno señalar que dentro de la metodología propuesta se considera la evaluación entendida como mirada del estado actual en el proceso, con miras a tomar las medidas correctivas necesarias (en cualquiera de sus componentes) que garanticen el cumplimiento de los objetivos en el mediano o largo plazo, donde el mejoramiento continuo de la calidad educativa en la institución esta sustentado en el carácter dialéctico de la evaluación, donde se precisa,

1. *La Evaluación inicial o diagnóstica. Proporciona datos acerca del punto de partida de cada alumno, proporcionando una primera fuente de información sobre los conocimientos previos y características*



personales, que permiten una atención a las diferencias y una metodología adecuada.

- 2. La Evaluación formativa. Concede importancia a la evolución a lo largo del proceso, confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada caso.*
- 3. La Evaluación sumativa. Establece los resultados al término del proceso total de aprendizaje en cada periodo formativo y la consecución de los objetivos.*

Como hemos podido apreciar, los especialistas que han valorado la metodología propuesta para elaborar el Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS, han emitidos criterios favorables que le confieren el rigor para la elaboración de este tipo de documentos, lo cual puede ser transferido a otra institución educativa que trabaje por la calidad del proceso formativo del estudiante.

3.2.3. Tercer Momento: Un análisis reflexivo del proyecto educativo institucional con el colectivo de Profesores.

En este tercer momento del estudio nos hemos apoyado del grupo de discusión con el objetivo de tener presente los puntos de vista, criterios, opiniones y juicios acerca del proyecto educativo; así como el grado de aceptación o rechazo de los implicados al respecto.

La discusión de grupo es una técnica de investigación que consiste en reunir a un grupo de seis a diez personas y suscitar entre ellas una conversación sobre el tema que queremos investigar, en este caso sobre el Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS; la cual debe estar dirigida en nuestro caso por la autora de la investigación, con vistas a tomar notas y no dejar escapar ningún detalle útil para el desarrollo del mismo.



Cuando utilizamos esta técnica, el objetivo general es detectar opiniones y argumentos de los profesores de la institución, que justifiquen una adecuada comprensión de los fundamentos que encierra el Proyecto Educativo, en nuestro caso ajustada a la identidad institucional, precisada en la misión y la visión y los objetivos generales del Proyecto Educativo, a los objetivos de cada nivel, el enfoque integral para la labor educativa institucional, la educación en valores, el diagnóstico del aprendizaje formativo, los principios del proyecto educativo institucional, el desarrollo del aprendizaje significativo en el proceso pedagógico, la evaluación del proyecto educativo, entre los aspectos de mayor significatividad que consolida un proceso de enseñanza aprendizaje desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

La investigación a través de los grupos de discusión no está sostenida por una estrategia estática o algorítmica, sino que se organiza estratégicamente de acuerdo a los intereses del investigador.

Para el tema que nos ocupa, la utilización de esta técnica nos posibilita profundizar en aspectos relacionados con el Proyecto educativo institucional y la comprensión del profesorado como sujeto comprometido en un modelo de actuación consecuente con las aspiraciones institucionales en cuanto a la calidad en la formación integral del estudiante en la Institución Educativa LEGOS.

A través de esta estrategia podemos debatir y analizar diversas opiniones, llegando a revelar el origen de las mismas, como aspecto significativo para retroalimentar el carácter de proceso, del proyecto educativo en sí, que permita la replanificación de acciones concretas orientadas a la consolidación de un proceso formativo integral, de acuerdo a las exigencias de la sociedad ecuatoriana actual.



Queremos resaltar que la forma en que hemos concebido la organización del grupo, obedece a una estrategia informal e inestable, ajustada por los intereses del investigador, con vistas a conseguir el objetivo propuesto.

Seguidamente se presenta al colectivo de profesores el Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS; y en el intento inicial a opinar sobre el tema, comienzan a surgir varios criterios definitorios:

“Me parece una propuesta viable, ajustada a las características de la institución, y de manera muy significativa, ya se han comenzado a ofrecer cursos de capacitación a los docentes que nos permiten poder llevar a la práctica las aspiraciones declaradas en la misión, visión y objetivos generales del proyecto educativo”

“Es una propuesta pertinente, ya que las exigencias actuales tienen la orientación de desarrollar el proyecto educativo de aula, y a partir de qué referente lo elaboramos, sino existe el proyecto educativo institucional”

“El proyecto educativo presentado, expresa las ideas esenciales que lo identifican, con una orientación hacia la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, sustentado en las características concretas de la institución”.

“Desde mi punto de vista los objetivos generales del proyecto educativo institucional, se concretan en cada una de las actividades que se organizan en la institución, llamase una clase, una actividad cultural, una actividad con los padres de familia, un curso de capacitación de los docentes, pues en su contenido llevan implícitas estas aspiraciones de la institución”.

“A través de este proceso de elaboración del proyecto educativo he comprendido como trabajar más en mis estudiantes la educación en valores, siempre



buscando la dimensión educativa en el contenido tratado, y por supuesto con el ejemplo que cada día doy en clases”

“El proyecto educativo contiene entre sus principios, la formación de un aprendizaje significativo, lo cual hace mas interactiva cada clase, es importante que se le hagan preguntas a los estudiantes, a veces no los tengo en cuenta, y me he dado cuenta que es un error mío, pues aportan experiencias interesantes que llaman la atención a los otros estudiantes del grupo y se promueve un clima favorable en el grupo para el tratamiento de los contenidos”:

“Considero como profesora muy importante que la dirección institucional haya tenido en cuenta la elaboración del proyecto educativo desde una dimensión participativa, pues todos hemos ido interiorizando las aspiraciones institucionales para concretarlas a nivel de aula, claro esta a partir de las potencialidades de cada grupo clase”.

Ciertas posiciones discursivas, parece que todos los profesores del grupo son conscientes de la necesidad del perfeccionamiento de su práctica pedagógica, han asumido con gran responsabilidad la nueva proyección de trabajo, lo cual se traduce en un compromiso con la institución un compromiso con su desarrollo profesional, en función de las nuevas exigencias institucionales.

Desde nuestra perspectiva los profesores a través del grupo de discusión han emitidos criterios favorables sobre el proyecto educativo institucional, y precisan su correspondencia con el contexto actual en que se desarrolla la educación ecuatoriana, lo que nos permite inferir la funcionalidad del proyecto educativo presentado, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creado y su claridad por parte de los profesores como ejecutores del mismo para su aplicación en la práctica educativa en el contexto de su aula.



3.3. CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPITULO

Parece, pues, posible predecir la probabilidad de que el Proyecto Educativo de la Institución Educativa LEGOS, que aquí se presenta promueve la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los estudiantes, tal y como aquí se ha convenido consolidar un proceso de enseñanza aprendizaje instructivo educativo y desarrollador, en aras de propiciar la formación integral de los estudiantes que se forman en la Institución Educativa LEGOS

Es oportuno señalar que asumimos un cierto grado de validez teórica del proyecto educativo presentando, considerando las aportaciones emitidas por los especialistas sobre la metodología asumida para la elaboración del proyecto educativo, y las reflexiones emitidas por el profesorado como sujeto de cambio ante los fundamentos que emergen del proyecto educativo institucional, por lo que proponemos su implementación a partir de la investigación acción, como modelo que permite una reflexión instrospectiva colectiva de los participantes, en función de ratificar la validez teórica del proyecto educativo desde la práctica.



CONCLUSIONES

El proceso de investigación en su proceso dialéctico propicia una comprensión holística del objeto de estudio, que en nuestro caso ha permitido proponer una metodología participativa para la elaboración del proyecto educativo de la Institución Educativa LEGOS; la cual está concebida en etapas, como base orientadora para la transferibilidad de dicha metodología a otras instituciones educativas interesadas en la elaboración del proyecto educativo institucional.

Los fundamentos teóricos que sustentan la concepción general del Proyecto Curricular, han permitido considerar las aportaciones del enfoque técnico, el práctico y el crítico en su integración al Proyecto educativo institucional, donde la dimensión formativa del currículo no solo tiene una orientación al estudiantado, sino a los profesores y sujetos implicados con la actividad pedagógica.

La precisión del concepto de Proyecto educativo institucional, como una propuesta educativa innovadora, construida e implementada con la participación de la comunidad educativa, donde se anticipan e integran las aspiraciones curriculares en cada grado, con vistas a alcanzar objetivos que contribuyan a los procesos de cambio educativo, potenciando una educación desarrolladora, contextualizada según las necesidades institucionales, y en correspondencia con las aspiraciones de la sociedad contemporánea, que es consecuente con la filosofía de trabajo de la Institución Educativa LEGOS, en cuyo contexto se desarrollan actualmente procesos de transformación dirigidos a elevar la calidad educativa con vistas a alcanzar los *objetivos formativos generales* de cada grado en un adecuado vínculo con la familia y la comunidad.



RECOMENDACIONES:

- La necesidad de implementar el Proyecto Educativo en la Institución Educativa LEGOS, lo cual exige de la participación responsable de directivos y profesores.
- Continuar investigando en la propuesta de acciones a desarrollar para la implementación del proyecto educativo institucional, visto desde la replanificación de nuevas actividades a partir del proceso de investigación acción, como metodología que permite la toma de decisiones en la práctica.



BIBLIOGRAFÍA

- **ABRILE DE VOLLMER.** Nuevas demandas a la educación y la institución escolar y la profesionalización docente. En Revista Iberoamericana de Educ. No. 5 (Madrid) mayo – julio 1994. p. 11-43.
- **ACEVEDO, ELSA B.** La formación humana integral. Una aproximación entre la humanidad y la ciencia.- En Revista de Ciencia Humanas. Año 2 No. 6 Nov. 1995. Universidad de Pereira. P. 10 – 15.
- **ADDINE FERNÁNDEZ, FATIMA.** Exigencias en la formación del profesional pedagógico / Fátima Advine, Gilberto Pérez. En: Curso Pre-Congreso Pedagogía 95. La Habana, 1995.
- **ADDINE FERNÁNDEZ, FATIMA.** Principios para la dirección del proceso pedagógico / Fátima Addine Fernández, Ana María González Soca, Silvia C. Recorey Fernández. En: Compendio de Pedagogía.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.- p. 80 – 10
- **ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. M.** La Pedagogía como Ciencia.- La Habana. 1988.
- **ANGULO, FELIX.** ¿Que profesorado queremos formar? En: Cuadernos Pedagógicos (Barcelona) 220, diciembre 1993.p. 34 – 40.
- **BOXTER PÉREZ, ESTHER.** La Educación en Valores: Papel de la Escuela. En: Compendio de Pedagogía.- La Habana: editorial pueblo y educación; 2002.- p. 193 – 198



- **BRIONES GUILLERMO** (1995). El proyecto Educativo. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. CECAT Colombia
- **CABALLERO CAMEJO, CAYETANO ALBERTO**. La formación integral de los alumnos de Secundaria Básica, mediante la relación interdisciplinaria de la Biología y la Geografía, con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Química. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona. 2001.
- **CÁCERES MESA, MARITZA**. Sistema Educativo y desarrollo curricular en Cuba / Maritza Cáceres Mesa, Sara Castellanos Quintero. En: Diseño y desarrollo del currículo. KRK Oviedo, 2003. p. 17 – 28.
- **CASTELLANO, ZARA**. Apuntes bibliográficos de la evaluación de proyectos y educación comparada. —Riobamba: (S/n), 1996.
- **CASTELLANO BEATRIZ** (1996), La dimensión instructiva, educativa y desarrolladora del Proyecto Educativo. Editorial Félix Varela. Cuba
- **CEREZAL MEZQUITA, ORESTES**. Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas / Julio Cerezal, Jorge Fiallo. – La Habana: (s.n), 1999.
- **DANILOV, M. C**. Didáctica de la escuela media / M. A. Danilov, M. N. Shtkin. —La habana. ICCP, 1996
- **DAVINI, M. C**. Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto Latinoamericano. En: Revista de Educación (Argentina). Año IX. 15, junio, 1991. Enfoque integral de la labor educativa y política ideológica con los estudiantes. MINED. Editora. Félix Varela.
- **DELGADO, ARACELIA**. Modelo de Educación Integral / Aracelia, Estrella Piostra. En Revista DIDAC. A No. 22. México 1993. p. 11 – 14.
- **DELGADO COLLAZO, BASILIA**. La orientación en la actividad pedagógica. Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 1992. —p, 248.



- **DIAZ BORDENABE JUAN.** (1985). El proyecto educativo institucional. Una propuesta renovadora. Argentina
- **ENCICLOPEDIA ENCARTA, 2000.**
- **ESTEVEZ, JISÉ M.** La formación inicial del profesorado de Educ. Secundaria. En Revista Signos. No. 18. Año 7 abril - junio 1996. p. 42 – 54
- **FABELO CORZO, JOSÉ R.** Formación de valores en las nuevas generaciones en la Cuba actual. Audiencia pública de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, de la Asamblea Nacional. Palacio de las Convenciones, 24 de abril de 1995. Revista Bimestre Cubana. Volumen LXXVIII. Época III. (3): /37/-46, julio-diciembre de 1995.
- **FABELO CORZO, JOSÉ R.** Práctica, conocimiento y valoración/José R. Fabelo Corzo. --La Habana: Ed. de Ciencias Sociales, 1996. --235 p.
- **FARIÑAS LEÓN, GLORIA.** Maestro, una estrategia para la enseñanza. Ed. Academia. La Habana 1997.
- **FERNÁNDEZ, A. M.** Comunicación Educativa / A. M Fernández y M. I. Álvarez. —La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978. p.136.
- **GARCÍA BATISTA GILBERTO (1996) ¿Por qué la formación de valores es también un proceso pedagógico** La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- **GARCIA GARRIDO, JOSÉ L.** La formación de los maestros y el desarrollo de la pedagogía como nuevas necesidades para la consolidación de la Educación Pública / José L. García Garrido, Gabriela Ossenbach Santer, Javier M. Valle. En cuadernos de la OEI. Educación comparada 3. 2001. p. 29-104
- **GARCÍA FERRANDO, MANUEL.** El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación/ Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvera. Alianza Editorial 1994 MADRID. P. 134 – 135.



- **GARCÍA GALLÓ, G. J.** Bosquejo histórico de la Educación en Cuba.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- **GARCIA RAMIZ, LISARDO.** Autoperfeccionamiento docente y creatividad / Lisardo García Ramiz, A. Valle Lima. —La Habana. ICCP, 1996.
- **GARCIA RAMIZ, LISARDO.** El modelo de escuela. En: compendio de pedagogía. — La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.- p. 283 – 354.
- **GIMENO SACRISTAN, J.** La cultura, el curriculum y la práctica escolar. En: El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata S.A. Madrid, 1988. p. 399.
- **GONZALEZ REY F.** (1996) La personalidad su educación y desarrollo La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- **IBAÑEZ, JESÚS.** El Grupo de discusión. Técnica y crítica. EN: Más allá de la Sociología. MADRID. España 1992 p.
- **IMBERNON, F.** La formación y el desarrollo profesional. Barcelona. Editora Graó, 1994.
- **KLINBERG, LOTHAR.** Introducción a la Didáctica General. — La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- **MANZANO, CARMEN V.** El trabajo Educativo en la educación media. En: Revista Educación (La Habana). No. 42. Jul – Sep, 1981. p. 79-84.
- **MIRANDA, OLGA LIDIA.** Filosofía – Pedagogía: Una visión actual. En Revista Educación No. 102 enero – abril 2001. Segunda Época. P. 11 – 24.
- **NOCEDO DE LEÓN, IRMA.** Metodología de la investigación educacional: Primera y segunda parte / Irma Nocado de León... (et. Al.). – La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- **PÉREZ GÓMEZ, A.** La formación del docente como intelectual comprometido. Revista Signos (Gijón) enero – junio 1993. p. 21-25



- **QUIÑONES URQUIJO, ABEL.** Sistema de influencias de la estructura del proceso docente educativo en el trabajo de los colectivos de año en la Universidad de Cienfuegos. Tesis presentada en opción del título académico de Master en Dirección, 1997.
- **QUIÑONES URQUIJO, ABEL** El colectivo del año: equipo de mejora en el proceso docente en las universidades cubanas. En. Diseño y desarrollo del currículo. KRK Oviedo, 2003. p. 137 – 154.
- **ROZADA MARTÍNEZ, J. M.** Desarrollo curricular y formación del profesorado/ J. M. Rosada, César Cascante, Josetxu Arrieta. Asturias. Editorial. Cyan, 1988.-p. 179.
- **ROZADA MARTÍNEZ, J. M** Formarse como profesor. Madrid. – España. Ediciones Akal, S. A., 1997. p.299.
- **SALINAS, DINOS.** El oficio de maestro de la vocación a la reflexión. En. Revista Signos 10 1993. p. 4 -13.
- **SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA.** El proceso enseñanza aprendizaje y la Formación de Valores. En: Compendio de Pedagogía.- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. p. 133 – 192.
- **TORRES, J.** Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. —Madrid. Ediciones Morata, 1994.
- **UNESCO. La UNESCO** y el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín No. 45. Santiago de Chile. Abril 1998. Pág. 5-18.
- **SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA.** El proceso enseñanza aprendizaje y la formación de valores. En: Compendio de Pedagogía. —La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002. —p. 133 – 192.
- **VÁZQUEZ CEDEÑO, SILVIA I.** Las opiniones del profesorado en torno a la educación en valores en los estudiantes de la Universidad de Cienfuegos. Diseño y desarrollo del currículo. KRK Oviedo, 2003. p. 115 - - 135.



- **VÁZQUEZ CEDEÑO, SILVIA I.** La formación ético cívica del Ingeniero Mecánico de la Universidad de Cienfuegos. Tesis de Doctorado Universidad de Oviedo España, 2003
- **BAXTER PÉREZ, E.** ¿Cuándo y cómo educar en valores?. En proceso de Edición. 2002
- **CASTILLO GUADA DAYSÉ** .Educación y valores :una relación necesaria .en la Pedagogía: Fac. de Filosofía e Historia.
- **OTMARA GONZÁLEZ PACHECO** El Proyecto Pedagógico de la Reforma de 1962: su materialización en la práctica de la enseñanza. --En: Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma. CEPES, Universidad de La Habana. --La Habana: Ed. Félix Varela, 1993.--pp. 28-52.
- **PUIG ROVIRA, JOSEP.** La construcción de la personalidad moral/ Josep Ma. Puig Rovira. -- Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1996. --269 p.
- **PUIG ROVIRA, JOSEP.** La educación moral en la enseñanza obligatoria/Josep M. Puig Rovira.-- Barcelona: Editorial Horsori, 1995. -- 322 p.
- **PUIG ROVIRA, JOSEP.** El educador en los procesos de formación moral/ Josep Puig Rovira. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado (Zaragoza) (25): /37/-53, Enero-Abril 1996.
- **RAMÍREZ SÁIZ, JUAN M.** Las dimensiones de la ciudadanía. Implicaciones teóricas y puesta en práctica. Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad (Guadalajara) Volumen 1 (2): 89-111, enero-abril 1995.
- **LEONTIEV, A. (1983).** *Actividad, conciencia personalidad*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- **LUCINI, F. (1994).** *Educación en valores y reforma educativa*. Revista Vela Mayor. Año 1, No. 2, Anaya Educación, España.
- **RUÍZ, J. (1996).** *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Ed. Universitas, Madrid.



- **VRD, ISPJAE.** (1995). *“La integralidad de la formación de egresados: la formación de valores”*.
- **POZO, J. (1998).** Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación secundaria, en *Psicología de la instrucción: la enseñanza del aprendizaje en la educación secundaria*. Ed. Horsori Barcelona España.
- **GONZALEZ REY FERNANDO:** *Actividad. Conciencia. Personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, 1981. 23
- **OJALVO, V. y Colectivo de Autores.** *Concepción de la enseñanza-aprendizaje y organización docente para la formación de valores de estudiantes universitarios*. Diseño de Investigación. CEPES, 1997 ct 1981.
- **FERÁNDEZ, L.M.:** *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Bs. As.,1994.
- **GUATTARI, F.** y otros: *La intervención institucional*. Folios Ediciones. México, 1981.
- **LAPASSADE, G.:** *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa. Barceloona, 1997
- **AEBLI, H. (1990).** *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- **ÁLVAREZ, A.** (1987). *“Aproximación al enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar”*. *Investigación en la Escuela*, 1, 13-17.
- **ÁLVAREZ, MÉNDEZ, J.M. (1987).** *Didáctica, Currículo y Evaluación: ensayos sobre las cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- **ÁLVAREZ, C. (1988).** *Fundamentos Teóricos de la dirección del proceso docente- educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- **ÁLVAREZ, C. (1992).** *La Escuela en la Vida*. Colección Educación y Desarrollo.



- **AVENDAÑO, R. (1987).** “¿Por qué el trabajo independiente desde la escuela primaria?”. En COLECTIVO DE AUTORES. Temas de Psicología Pedagógica para maestros I; Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 80-96.
- **AVENDAÑO, R. y MINUJIN, A. (1989).** “Ideas fundamentales e independencia cognoscitiva”. En COLECTIVO DE AUTORES. Temas de Psicología Pedagógica para maestros II; Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 78-92.
- **AVENDAÑO, R.; MINUJIN, A.; FERNANDEZ, N. (1988).** ”Habilidades para el trabajo independiente”. En Jornada Científica del ICCP I; Ciudad de La Habana: MINED-ICCP.
- **BABANSKI, Y.K. (1982).** La optimización del proceso de enseñanza. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **BARCO, S. (1986).** “Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica”. Chile. Dialogando, 11 63-71.
- **CÁCERES MESA, M. (1990).** Análisis de la efectividad del trabajo independiente en algunos contenidos de Biología en la Enseñanza Media. Informe de investigación. Universidad de Cienfuegos. Inédito.
- **CÁCERES MESA, M. (1996).** La actividad independiente de los alumnos en el currículum de Biología de la Escuela Media Cubana. Trabajo de Investigación. Universidad de Oviedo.
- **COLL, C., GIMENO, J., SANTOS, M.A. y TORRES, J. (1988).** El marco curricular de una escuela renovada. Madrid: M.E.C.-Popular.
- **COLLAZO DELGADO, B. (1992).** La orientación en la actividad pedagógica. La Habana. Pueblo y Educación.
- **DANILOV, M.A.; SKATKIN, M.N. (1980).** Didáctica de la escuela media. Ciudad de La Habana: Libros para la Educación.
- **DAVIDOV, V. (1978).** Tipos de Generalización en la Enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.



- **DAVIDOV, V.V. (1982).** “Las bases teórico metodológicas de la investigación psicológica de la actividad docente”. En LOMPSCHER, J.; MARKOVA, A.K.; DAVIDOV, V.V. (1987). Formación de la actividad docente de los escolares Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación. 10-28.
- **DAVIDOV, V.V. (1988).** La Enseñanza Escolar y el Desarrollo psíquico. Moscú: Progreso.
- **ENTWISTLE, N. (1991).** La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- **ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994).** Didáctica e Innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- **FARIÑAS, G. (1990).** La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior. Inédito. La Habana: Universidad de La Habana.
- **FARIÑAS, G. (1995).** Maestro una estrategia para la enseñanza. La Habana: Academia.
- **GALPERIN, P. YA. (1969).** “Hacia la investigación del desarrollo intelectual del niño”. Revista de Psicología, (1), 12-23.
- **GALPERIN, P. YA. (1982).** Introducción a la Psicología. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **GALPERIN, P. YA. (1986).** ”Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales”, En GALPERIN, P. YA. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Pueblo y Educación, 114-117.
- **GALTON, M., y MOON, B. (Ed.). (1986).** Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona: Martínez Roca.
- **GIMENO SACRISTÁN, J. (1988).** El currículum: una reflexión sobre la práctica (4ta ed.). Madrid: Morata.



- **GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992).** Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- **KLINGBERG, L. (1978).** Introducción a la didáctica general. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **LARA DÍAZ, L. (1995).** Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la metodología de la enseñanza de la Física. Tesis Doctoral. Universidad de Cienfuegos.
- **LEONTIEV, A.N. (1975).** La formación de capacidades. La Habana: Pueblo y Educación.
- **LEONTIEV, A.N. (1979).** La actividad en la Psicología. Ciudad de La Habana: Libros para la Educación.
- **LEONTIEV, A.N. (1981).** Actividad, conciencia y personalidad. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **LÓPEZ, M. (1986).** La dirección de la actividad cognoscitiva. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **LÓPEZ, M. (1989).** Cómo enseñar a determinar lo esencial. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **LÓPEZ, J. (1989).** “La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares”. En Temas de Psicología Pedagógica para maestros II; Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 56-71.
- **LÓPEZ, J. y otros. (1982).** Psicología General. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **LÓPEZ, I. (1978).** “Sobre la necesidad de desarrollar la actividad independiente del alumno”. Educación, 8(31), 87-94.
- **LÓPEZ, I. (1987).** “El trabajo independiente. Una vía para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes”. Ciencias Pedagógicas, 8(15), 11-23.
- **LUNDRÉN, U.P. (1992).** Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.



- **LURIA, A.; LEONTIEV, A.; y VYGOTSKI, L.S. (1979).** Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.
- **PETROVKI, A. (1985).** Psicología Evolutiva y Pedagógica. Moscú: Progreso.
- **PIDKASISTI, P.I. (1972).** La actividad independiente de los alumnos. Moscú: Editorial Pedagógica.
- **PIDKASISTI, P.I. (1986).** La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- **PIDKASISTI, P.I. y KOROTIEV, V. (1980).** “Fundamentos teóricos de la impartición de los conocimientos y de la enseñanza de los métodos empleados en la actividad cognoscitiva”. Educación Superior Contemporánea, 10, 21-34.
- **ROJAS ARCE, C. (1978).** “El trabajo independiente de los alumnos, su esencia y clasificación”. Varona, 1(1), 64-73.
- **ROJAS ARCE, C. (1982).** “Bases para un sistema de trabajo independiente de los alumnos”. Educación, 12(44), 64-76.
- **ROMÁN, M.; DÍEZ, E. (1989).** Currículum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma (3^{ra} edic.). Madrid: Morata.
- **ROMBERG, T.A.(1993).** “Cómo uno aprende: modelos y teorías del aprendizaje de las matemáticas”. Sigma, 15, 3-17.
- **RUBINSTEIN, S. L. (1967).** Principios de Psicología General. México: Grijalbo.
- **RUE, J. (1989).** “El trabajo cooperativo por grupos”. Cuadernos de Pedagogía, 170, 18-21.
- **SALCEDO, I. (1992).** Metodología de la Enseñanza de la Biología. La Habana: Pueblo y Educación.
- **STRESIKOSIN, V. (1970).** La organización del proceso didáctico. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.



- **TALIZINA, N.F. (1980).** “La actividad cognoscitiva como objeto de dirección”. En TALIZINA, N.F. (Eds.). Superación para profesores de psicología. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 37-52.
- **TALIZINA, N.F. (1985).** Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- **TALIZINA, N.F. (1986).** “Las vías y problemas de la actividad cognoscitiva del hombre”. En TALIZINA, N.F. (Eds.). Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 75-92.
- **TALIZINA, N.F. (1987).** La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. La Habana. CEPES. Universidad de La Habana.
- **TALIZINA, N.F. (1988).** Psicología de la enseñanza. Moscú: Progreso.
- **TRÁPAGA, F. y RODRÍGUEZ, H. (1981).** Metodología de la enseñanza de la Biología. La Habana: Pueblo y Educación.
- **VYGOTSKI, L.S. (1979).** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- **VYGOTSKI, L.S. (1982).** Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- **VYGOTSKI, L.S. (1984).** “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”: Infancia y aprendizaje, 27-28, 105-116.
- **VYGOTSKI, L.S. (1985).** Interacción entre enseñanza y desarrollo. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- **VYGOTSKI, L.S. (1991).** Obras Escogidas. Madrid: Aprendizaje Visor/M.E.C.
- **YESIPOV, V.P. (1981).** El trabajo independiente de los alumnos en las clases. Moscú: Utshpedguis.
- **ZABALZA, M.A. (1987).** Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
- **ZABALZA, M.A. (1991).** Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica. Madrid: Narcea.



- **ZABALZA, M.A. (1991).** Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: Paidós MEC.



A N E X O S



ANEXO No. 1

AUTOBIOGRAFÍA DEL DOCENTE

Estimado profesor de la Unidad Educativa **LEGOS**, se encuentra en un proceso de consolidación de su Proyecto educativo institucional y a través de esta técnica pretendemos promover y reflexionar sobre las opiniones, pensamientos, percepciones, vivencias, experiencias y actitudes, de los profesores sobre sus concepciones de la actividad docente.

Le sugerimos que en su elaboración tenga en cuenta los siguientes elementos. Puede incorporar otros si los considera necesario. Gracias

1. REALIDAD DEL AULA:

¿Como percibes el escenario de tu aula?

¿Que contenidos específicos han influido más sobre la practica habitual de tu docencia?

¿Como valoras el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en tu grupo de clase?

¿Que estrategias para la educación en valores se desarrollan en tu grupo de clase?

¿Que estrategias para la atención a las diferencias individuales desarrollas en tu grupo de clase?

¿Que estrategias para el desarrollo de las tareas en el aula son implementadas en tu grupo clase?

¿Que estrategias para el desarrollo de actividades socioeducativas (actos culturales, deportivos, etc.), se desarrollan en tu grupo clase?

2. NARRAR LA REALIDAD DE MI AULA:

¿Como pienso y como actúo en el aula?

¿Que me encanta hacer en el aula y que no me gusta y por qué?

¿Con que disfruto más y menos en la enseñanza y en las aulas?

¿Que percepciones y vivencias están mas presentes en mi experiencia cotidiana en el aula?



3. ANALIZAR “COMO HE LLEGADO A SER ASÍ COMO DOCENTE”. EXAMINAR LA PROPIA CARRERA Y VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL PARA ENTENDER:

¿Como soy como docente?

¿Como he llegado a enseñar, como enseño?

¿Como es mi relación con los padres de familia?

¿Cuando y por que empezaste a entender mejor la vida y la actuación en el aula?

¿Que acontecimientos y circunstancias han influido decisivamente en tus planteamientos y manera de actuar?

¿Que necesidades formativas tengo en función de mejorar mi actividad pedagógica en las aulas?

4. REFLEXIONAR SOBRE:

¿Como quieres construir el propio futuro profesional?

¿Que quieres cambiar en tu actuación profesional?

¿Que tipo de profesor quieres ser?

¿Como te gustaría actuar como profesor?

¿Como te gustaría que fuera tu futuro como docente?

¿Que metas tienes en lo profesional?

¿Que experiencias te gustaría compartir?

¿Que es lo mas importante que quieres hacer como docente de la Institución Educativa Legos?



ANEXO No. 2

DOCUMENTOS DE PRODUCCIÓN PERSONAL DE LOS DOCENTES

Estimado Profesor de la Unidad Educativa Legos, se encuentra en un proceso de consolidación de su Proyecto educativo institucional, como proceso participativo, por lo que a través de esta técnica pretendemos valorar sus percepciones personales en cuanto a las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la institución.

Por lo que sugerimos, redacte una carta a un familiar o amigo teniendo en cuenta los aspectos antes señalados.

Agradezco su participación

Coordinación General



ANEXO No. 3

CRITERIO DE ESPECIALISTAS

Estimado Profesor: Usted ha sido seleccionado para participar como experto en el presente Estudio de Investigación, atendiendo a su experiencia, conocimientos técnicos y su alta maestría pedagógica, le pedimos que nos ayude, ya que con su activa y seria participación validaremos nuestro trabajo que responde a la Tesis para optar por el grado de Master en Docencia e Investigación Educativa

En la presente investigación se ha elaborado una metodología para elaborar el Proyecto Educativo Institucional, en función de resolver el **problema científico** definido; *¿cómo organizar el proyecto educativo de la institución educativa LEGOS, de manera que de respuestas a las exigencias actuales de formación del estudiante de este nivel?*

Como es conocido por Usted **el diseño del Proyecto Educativo Institucional**, desarrollado por las Instituciones Educativas se desarrolla desde diferentes perspectivas, no hay una metodología aceptada universalmente por lo que presentamos una metodología concebida en etapas, como base orientadora para la construcción de un Proyecto educativo en instituciones de educación básica, y requiere la participación de la comunidad educativa institucional en un trabajo coordinado por la Dirección de la Institución.

Por lo que resulta para nuestro trabajo de vital importancia que usted, responda lo más explícito posible el siguiente cuestionario.

Las respuestas a las preguntas planteadas a usted se mantendrán en anonimato, es decir, cada uno conoce las suyas y por tanto se asegura la confidencialidad de las respuestas. Se realizarán varias recogidas de información y al finalizar la investigación se le comunicará a cada uno una síntesis de los resultados.



Deseo informarle además que se marcará un plazo en la respuesta, es importante que se responda en el plazo indicado; ya que en la investigación están involucrados un grupo de personas, por lo que le pido que en el caso de no poder responder las preguntas en el plazo previsto se pongan en contacto con el investigador.

1.- ¿Qué importancia Usted, le confiere al Proyecto Educativo Institucional?

2.- Estimado experto:

El proyecto educativo institucional se construye a través de diferentes etapas, a partir del momento en que los miembros de la institución se constituyen en un equipo de trabajo. Cada uno de los actores compartirá desde sus diferencias, los objetivos de la tarea educativa institucional. La evaluación permanente del proceso, mostrará los problemas intrínsecos del proyecto lo que permitirá, a través del tiempo, la construcción y reconstrucción de estos aspectos conflictivos para la viabilidad del proyecto. Por lo que le presentamos cada una de las etapas en función de que nos ofrezca aportaciones en cuanto a la concepción y contenido de las mismas, las que en su integración permitan la elaboración de un Proyecto Educativo cualitativamente integrado.

1. ETAPAS PARA SU ORGANIZACIÓN:

1.1. Indagación y Análisis del contexto: Es necesario tomar conocimiento de las características de las familias de los estudiantes que se encuentran matriculados en la escuela y de las familias que conforman la comunidad donde se encuentra ubicada la unidad educativa LEGOS, enfatizando en el nivel de escolaridad de los padres y miembros del núcleo familiar, vinculación laboral de los padres, en función de rescatar los niveles de satisfacción de las necesidades básicas, aspectos sociodemográficos como el tipo de viviendas, nivel de urbanización, instituciones socioculturales vecinas (gubernamentales



y no gubernamentales), etc. Todos estos datos y otros que se consideren significativos deben ser analizados en función de la comunidad y su cultura. También es necesario el levantamiento de las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre el servicio educativo que debe brindar la escuela, en función de la formación integral de las nuevas generaciones.

¿Qué otros aspectos de interés pueden ser considerados?

1.2. Reconocimiento de la identidad institucional: Es preciso conocer que los aspectos relacionados con la constitución de la organización escolar como la historia de la institución, leyes relativas a la educación, normas internas, estatutos, reglamento docente, disciplinario, administrativo, identidad institucional, misión, visión, valores a formar en la institución, relación entre los cambios intra y extra-institucionales de la comunidad, el concepto de formación, aspiraciones del proyecto curricular institucional, concreción del plan de estudios en el currículo en los diferentes niveles, elementos a desarrollar en el currículo, la evaluación del aprendizaje en el currículo, características del personal docente y no docente, propósitos institucionales, organización institucional (distribución de roles y funciones), distribución del tiempo diario, características del espacio físico, recursos materiales y no materiales internos y externos de la institución (uso y aprovechamiento) y todos aquellos aspectos sobresalientes que contribuyan a la construcción de su identidad, donde se deben rescatar las actividades socioeducativas que se promueven en el desarrollo del curso escolar. Precisar las funciones sustantivas de docencia y extensión o proyección social.

¿Qué otros aspectos de interés pueden ser considerados?

1.3. Diagnóstico institucional o Detección de problemas relevantes: A partir del análisis de las etapas anteriores, se podrán identificar las fortalezas de la institución y las debilidades o problemáticas de urgente tratamiento. Se deben seleccionar los problemas diagnosticados, en función de analizar sus



causas y condiciones de desarrollo y luego debatir sobre las posibles soluciones. As mismo se identificarán las oportunidades y amenazas de la institución, las que le confieren la posibilidad de precisar acciones estratégicas que atenúen su influencia en la institución.

1.4. *Objetivos o propósitos a lograr:* Esta etapa requiere la capacidad para seleccionar aquellos aspectos relativos a los ámbitos del proceso de enseñanza, y del aprendizaje, de la gestión institucional, de la administración y de la comunidad educativa en general, sobre los que hay que precisar acciones estratégicas para su intervención.

1.5. *Elaboración de propuestas de acción:* Deberán formularse teniendo en cuenta la definición clara y precisa de las acciones, los roles de los actores involucrados y su grado de participación, el tiempo para cada acción mediante la confección de un cronograma que facilite la evaluación constante de las acciones y los resultados o productos esperados.

1.6. *Evaluación:* Esta etapa resulta transversal al proyecto por lo que no es la última. Debe tener un carácter sistemático y su máxima responsabilidad esta a cargo de los responsables del proyecto. Permitirá el aporte de nuevos elementos para el análisis de las nuevas situaciones. Por otra parte, también existe una estrecha vinculación entre los conceptos de calidad, cambio y evaluación. Desde cualquiera de las formas de entender el concepto de calidad en educación (como excelencia, en función de los recursos, como valor añadido, como perfección o mérito) se puede percibir la necesidad de analizar la realidad existente para llegar a un grado en el que el fenómeno, sujeto u objeto sea aceptable. La calidad, para ser determinada y para lograr alcanzarla, empieza por la evaluación, ya que cualquier proyecto, fenómeno o sujeto mejorable requiere del análisis, contraste y valoración de sus rasgos y características.



Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en la herramienta para gestionar la calidad educativa. En el plano institucional, supone articular procedimientos que posibiliten tender a la esencia de la institución con un carácter multidimensional; para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las instituciones educativas.

Derivado de todo este análisis llegamos a la conclusión de realizar la evaluación del Proyecto Educativo Institucional a partir de las siguientes dimensiones:

1. Dimensión Contexto:
 - 1.1. Contexto socioeconómico de la Institución Educativa LEGOS.
 - 1.2. Caracterización de la Institución y su relación con el entorno
2. Dimensión Plan de estudios
 - 2.1. Metas y objetivos.
 - 2.2. Estructura.
 - 2.3. Organización de la enseñanza.
3. Dimensión Implementación del currículo
 - 3.1. Estrategias transversales
 - 3.2. Trabajo didáctico de las asignaturas
 - 3.3. Trabajo de los estudiantes.
 - 3.4. Modificaciones al plan de estudios
 - 3.5. Evaluación del aprendizaje.
 - 3.6. Resultados de la enseñanza.
4. Dimensión Alumnos:
 - 4.1. Composición de los grupos clases
 - 4.2. Resultados del aprendizaje
 - 4.3. Atención a los alumnos.
5. Dimensión Profesores:
 - 5.1. Cualidades de educador



- 5.2. % de profesores/as con formación docente
- 5.3. Experiencia docente
- 5.4. Experiencia profesional en el área de conocimientos y perfil de formación.
- 5.5. Estructura de la plantilla.
- 6. Dimensión Infraestructura:
 - 6.1. Aseguramiento bibliográfico.
 - 6.2. Laboratorios de Computación y uso de las NTIC
 - 6.3. Instalaciones deportivas.
 - 6.4. Instalaciones docentes (aulas, departamentos, cátedras, etc.)
 - 6.5. Instalaciones de servicios varios.

¿Qué otros aspectos de interés pueden ser considerados?

3.- Si ha tenido la oportunidad de analizar un proyecto educativo institucional, que criterios sugiere sean considerados en la fundamentación y concepción del mismo.

4.- Nos sería muy provechoso que Usted plasmara sus criterios referentes a las características del proceso de enseñanza aprendizaje que deben sustentar el Proyecto Educativo Institucional en el contexto de la formación del estudiante del nivel básico en la sociedad contemporánea.

Por su colaboración,

Muchas Gracias