



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

**Centro de Estudios de Postgrado y Educación
Continua**

TESIS DE GRADO

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN DOCENCIA Y CURRÍCULO**

TEMA:

**"Los Aprendizajes de Educación Musical como Alternativa para
promover el desarrollo cultural en los estudiantes del Décimo
Año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de
Ciencias Sociales y de la Educación de
la Universidad Técnica de Babahoyo"**

DIRECTOR:

Dr. Franklin A. Sánchez Torres Mg Sc.

AUTOR:

Lic. Francis Javier Oviedo Rodríguez

BABAHOYO

2008

AUTORÍA

La autoría y responsabilidad del Presente trabajo es de exclusividad del autores. Los derechos le corresponden a la Universidad Técnica de Babahoyo.

El Autor

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a las personas que siempre estuvieron atentos por que llegue al final de este proceso formativo de postgrado y que creyeron en mi persona, el ejemplo de mi familia de unidad y fraternidad de nuestros padres, con su ejemplo he cristalizado mis propósitos, los mismos que aperturaron las rutas para el presente logro; de igual para mi digna y fiel esposas, a mis hermanos que siempre estuvieron atentos a mis propósitos, todos las compañeras y compañeros de postgrado, su apoyo constante y consecuente en las actividades que hemos emprendido, a mis hijas e hijos, razón de ser de mis actos y actuaciones, gracias por su comprensión, y por haberme permitido quitarles momentos especiales de familia.

Agradezco de igual manera a señores docentes que con sus aprendizajes contemporáneos impartidos, a nuestros compañeros y amigos que constantemente irrumpieron en mi quehacer, especialmente a Marco mi hermano para motivarme en la constancia del trabajo y que las metas que se logran con el esfuerzo y constancia.

Agradecemos al Doctor Franklin A. Sánchez Torres, estimadísimo maestro, Director de tesis, quien con sus conocimientos me ha conllevado a la culminación del presente trabajo de tesis.

Finalmente mi agradecimiento para la institución que nos brindo la oportunidad de llegar y llegar a ser, el Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua a nuestra alma mater, la Universidad Técnica de Babahoyo, a sus Autoridades y directivos quienes educan y trabajan con el ejemplo.

Francis Javier Oviedo Rodríguez

DEDICATORIA

Con todo nuestro afecto, nuestro esfuerzo y dedicación para aquellos hombres y mujeres, ancestros nuestros de la práctica cotidiana montubia que bregan constantemente en nuestro contexto para alcanzar sus logros y fieles a su tradición y que siempre son presencia en el momento de desarrollar sus costumbre y su folklor a nuestro pueblo y al mundo y vaya más aún a nuestros estudiantes motivo especial de este trabajo.

A mis padres los seres más sublimes que he podido encontrar en el transitar de la vida, a la mujer fraterna y cariñosa, mi esposa, a mis incomparables hijas e hijos, para quienes mis actos y actuaciones son cualificados por ellos, por siempre y para siempre. .

Francis Javier Oviedo Rodriguez

INDICE

CONTENIDO	PAGINA
PAGINAS PRELIMINARES	
Portada	
Certificación	i
Autoría	ii
Agradecimiento	iii
Dedicatoria	iv
Índice	v
Resumen	vi
CAPITULO I	
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Formulación del problema y justificación del estudio	1
1.2 Presentación de los objetivos generales y específicos	4
1.3 Revisión de investigaciones relacionadas con el tema	4
1.4 Restricciones y alcances del estudio	5
CAPITULO II	
1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	6
2.1. Alternatiav teórica	6
2.2. Marco histórico institucional	6
2.3. Marco teórico relacionados con el	6
	8

tema	8
2.2.1 <u>La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo</u>	10
2.3.2. <u>Asimilación, acomodación, aprendizaje e instrucción</u>	15
2.3.3. <u>La teoría Culturalista de Vigotsky</u>	16
2.3.4. <u>Aprendizaje socializado</u>	17
2.3.5. <u>Zona de desarrollo próximo, El contexto sociocultural y aprendizaje significativo, y Aprendizaje y socialización.</u>	21
2.3.6. <u>Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas</u>	37
2.3.7. <u>David Ausubel y el aprendizaje significativo</u>	39
2.3.8. <u>Condiciones para el logro del aprendizaje significativo</u>	44
2.3.9. <u>Fases del aprendizaje significativo (SHUELI, 1990)</u>	49
2.3.10. <u>Diferenciación progresiva y reconciliación integradora</u>	51
2.3.11. <u>Tipos de aprendizaje significativo</u>	54
2.3.12. <u>Tipos básicos de aprendizaje significativo en la teoría de Ausubel</u>	56
2.3.13. <u>Diferenciación progresiva y reconciliación integradora</u>	58
2.3.14. <u>Paradigma constructivista del aprendizaje</u>	63
2.3.15. <u>Cultura</u>	65
2.3.16. <u>Desarrollo personal</u>	66
2.2.17. <u>Desarrollo cultural</u>	67
2.3.18. <u>Programa curricular de contenidos de educación musical para décimo grado de educación básica vigente.</u>	69
2.4. <u>Definiciones de términos más comunes.</u>	
CAPÍTULO III	57
2. METODOLOGÍA EMPLEADA	57
3.1, Diseño de la investigación	57
3.1.1. <u>Tipo</u>	57
3.1.2. <u>Diseño</u>	57
3.2. <u>Métodos</u>	58
3.3. <u>Técnicas e instrumentos</u>	59
3.3.1. <u>Técnicas</u>	59
3.2.1. <u>Instrumentos</u>	61
3.4. <u>Población y muestra</u>	61
3.4.1. <u>Población y/o universo</u>	61

3.4.2. <u>Muestra</u>	61
3.5. Información y procesamiento	63
3.6. Hipótesis	64
3.6.1. <u>Hipótesis general</u>	64
3.6.2. <u>Hipótesis particulares</u>	66
3.7. Variables	
3.8. Proceso metodológico seguido para la verificación de la hipótesis	
CAPITULO IV	83
4. RESULTADOS OBTENIDOS	83
4.1. Presentación de datos generales	83
4.1.1. <u>Encuesta aplicada a Directivos</u>	83
4.1.2. <u>Encuesta aplicadas a Docentes</u>	84
4.1.3. <u>Encuesta aplicada a Estudiantes</u>	85
4.2. <u>Presentación y análisis de datos</u>	86
4.2.1. <u>Encuesta aplicadas a Directivos</u>	86
4.2.2. <u>Encuesta aplicada a Docentes</u>	88
4.2.3. <u>Encuesta aplicada a Estudiantes</u>	89
4.3. Interpretación y discusión de los resultados	90
4.3.1. <u>Encuesta aplicadas a Directivos</u>	90
4.3.2. <u>Encuesta aplicada a Docentes</u>	99
4.3.3. <u>Encuesta aplicada a Estudiantes</u>	108
4.3.4.	
CAPITULO V	114
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
5.1. Conclusiones	114
5.2. Recomendaciones	116
CAPITULO VI	117
6. PROPUESTA ALTERNATIVA	117
6.1 Titulo:	117
6.2 Justificación	117
6.3 Fundamentación	120
6.4 Objetivo general	121
6.5 Objetivos específicos	121
6.6 Importancia	122
6.7 Ubicación contextual	127
6.8 Factibilidad	127
6.9 Descripción de la propuesta	129

RESUMEN

El informe final de tesis de grado contiene los atributos relacionales que el Centro de Estudios de Postgrado y Educación Continua de la Universidad Técnica de Babahoyo promueve para tal efecto, por lo que usted podrá encontrar el desarrollo lógico estructural requerido para su presentación; en el Capítulo I. Introducción, se expone la formulación de la hipótesis y la justificación del estudio, se realiza la presentación del objetivos, propuestos y alcanzados, se aduce también, la revisión de investigaciones relacionadas al tema , como también, las restricciones y alcances en la investigación. Se hace referencia en el capítulo II en lo concerniente al marco teórico con explicitaciones del marco histórico institucional, marco teórico relacionado al tema en donde de conceptualiza las categorías que fueron sustento del trabajo de campo. En capítulo III usted puede denotar lo referente a la metodología empleada, como: Diseño, métodos utilizados, técnica e instrumentos aplicados, la relación población y muestra, las hipótesis, organización y proceso de la información como también el proceso metodológico aplicado para la verificación de la hipótesis.

En el capítulo IV, detalladamente se da a conocer los resultados obtenidos a los mismos que se los interpreta grafica y discute, a continuación señalamos las conclusiones y recomendaciones a las que se ha llegado y finalmente

desarrollamos una propuesta alternativa con lineamientos claros de procedimiento.

Finalmente aspiramos llegar a ustedes y la forma de vuestra participación es mediante una crítica a nuestro trabajo para seguir mejorando en los alcances que nosotros tenemos para ser excelencia.

CAPITULO I

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Formulación del problema y justificación del estudio

En el contexto institucional los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo no ha desarrollado una actividad cultural pertinente, es más, comprendiendo que la música es una forma cultural de interrelación social, la misma que influye en el desarrollo de la persona en su contexto, hechos que motivaron el planteamiento del tema, por lo que hizo investigar, analizar y comprender que la actitud asumida por el docente en el tratamiento de la educación musical mantiene su tradicionalismo repetitivo del modelo conductista, el interés del investigador es promover una forma diferente de tratamiento de la enseñanza – aprendizaje del arte musical como incentivo del desarrollo cultural.

Se ha construido o elaborado considerando que conlleve a un cambio en el tratamiento curricular de los programas ofertados por el ministerio de educación y que acuerdo con la reforma curricular consensuada determina la aplicación del modelo constructivista, el mismo que en resumen, no es nada más, que, es el propio estudiante quien promueve sus aprendizajes desde el paradigma, constructivista, esto es desarrollar actitudes para cultivar la

aplicabilidad instrumental en el sujeto, el mismo que estará promoviendo la cultura que es realmente lo que interesa en el proceso educativo en el modelo. Contemporáneo que se ha establecido en la reforma curricular consensuada para la educación básica.

El planteamiento del problema como: ¿Por qué los aprendizajes de educación musical no han promovido el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo? Tuvo la pertinencia necesaria para desarrollar todos los elementos inherentes a esta investigación, de la que me permito en emitir el informe final que corresponde.

La siguiente exposición justifica el accionar investigativo del trabajo de tesis. El arte es una de las más importantes manifestaciones socioculturales que configuran la identidad de una persona y de un colectivo en un determinado contexto sociocultural, por lo tanto es fundamental en el desarrollo cultural, en este caso de los estudiantes del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

La educación artística, cobra un sentido que va más allá de la adquisición de técnicas y herramientas para desempeñarse adecuadamente en alguna disciplina artística. Su trascendencia radica en el hecho de incentivar y fortalecer la sensibilidad, creatividad y la capacidad de expresar contenidos culturales participativos estudiantiles en forma individual y conjunta. Este desarrollo permitirá al estudiante estar más atento y participativo en su entorno y/o contexto, resolver innovadoramente situaciones desconocidas, enfocar con sensibilidad y proyectos personales y ampliar las posibilidades

comunicacionales, al descubrir nuevos canales para expresar sus pensamientos y sentimientos.

La presente investigación, mediante una propuesta alternativa, promueve actividades procedimentales y conceptuales para lograr el cambio de actitud en la concepción, el diseño, la ejecución y culminación de proyectos en la disciplina de Educación Musical con vinculación al desarrollo cultural del estudiante del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo; esta en consideración además el diseño del contenido curricular de educación artística que se desarrolle a partir de dos componentes principales:

Producción artística: referente al hacer artístico (como expresión, construcción, representación) que involucre el desarrollo en ejercicios en la disciplina de la música, conociendo sus elementos y leyes de organización, utilizándolas con creatividad como vehículos expresivos.

Percepción y cultura artística: que involucra una serie de procesos (percepción, codificación, contextualización e interpretación) que les permita apreciar una manifestación artística, analizarla en cuanto a los elementos que la componen, situarla en un contexto (social, político, regional, entre otros) distinguir sus características en función a otra (s) manifestación (es) similares o idénticas lo que nos trasmite a niveles más subjetivos (como producto de su constitución formal). Este planteamiento permitirá una visión de la existencia de múltiples culturas y subjetividades, así como la pertinencia de aplicación de un constructo de saberes, en la que los aprendices conceptúen. Procedan y actúen e dentro de su propia cultura y desarrollen competencias emprendedoras en el desarrollo cultural de los mismos.

1.2. Presentación de los objetivos generales y específicos

1.2.1. General

Promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

1.2.2. Específicos:

1.2.2.1. Conocer los diferentes enfoques tanto del modelo como de metodologías activas de aprendizaje.

1.2.2.2. Determinar el paradigma emergente y el modelo que promoverá el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo con un esquema de educación musical innovador.

1.2.2.3. Desarrollar actitudes que promuevan el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo con un esquema de educación musical innovador

1.3. Revisión de investigaciones relacionadas con el tema.

Al acudir al colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo y requerir del haber informativo e investigativo institucional sobre el tema de Tesis, se determinó que no hubo información de la realización de trabajo de investigación con alcance al tema, tanto en la secretaría y demás departamentos de la institución.

1.4. Restricciones y alcances del estudio

En la investigación realizada, se ha conseguido logros importantes, muy a pesar de no contar con el apoyo requerido para el desarrollo del estudio, en la aplicación de encuestas y entrevistas nos enfrentamos a problemas como: falta de tiempo, poca colaboración de docentes, falta de seriedad para contestar las encuestas por parte de los estudiantes, lo que ha significado un retraso en la realización de nuestro estudio.

Concretamente se alcanzó el objetivo para ello se contó con el tiempo y esfuerzo con el fin Promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

CAPITULO II

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Alternativa teórica

El sustento teórico asumido, lo constituyen las categorías de análisis y su desarrollo, las misma que guardan un proceso lógico estructural., que mas adelante estaré promoviendo y que sirvió para ejecutar el trabajo de campo respectivo.

2.2. Marco histórico institucional

El colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo desarrolla sus actividades educativas en los predios universitarios situados en la avenida... y...; a él acuden estudiantes provenientes de todos los estratos sociales riosense...

En el aspecto educativo, el colegio anexo universitario, por ser práctica docente para los futuros profesionales de la educación, desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje con modelos pedagógicos que, van de acuerdo y en relación con los propósitos y metas asignadas por los directivos de la Facultad y del Departamento de Práctica Docente.

Toda institución tiene su propia historia, El colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo, tiene la suya; desde sus inicios ha sido institución que ha promovido una educación de calidad con educación básica desde el octavo, noveno y décimo de educación básica y el bachillerato en ciencia en las diversas especialidades, a esto se suma que es una institución de práctica docente para los futuros profesionales académicos en Ciencias de la Educación.

En lo referente a su infraestructura, cuenta realmente con infraestructura básica y funcional, distribuidos en:

- ✓ Catorce aulas pedagógicamente aceptables
- ✓ 1 Laboratorio de Ciencias Naturales
- ✓ 1 Sala - auditorium de conferencias
- ✓ 1 Sala para profesores
- ✓ 1 Oficina para Inspección General
- ✓ 1 Salón para Biblioteca
- ✓ 1 Pabellón para la administración de la Institución: Rectorado, Vicerrectorado, Secretaría, Colectaría y Servicios.
- ✓ 3 canchas deportivas de uso múltiple, entre otros.

En la actualidad, el colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo , se encuentra desarrollando actividades para mejorar la calidad de la educación que el imparte, el señor Rector conjuntamente con los Directivos, Docentes y Padres de Familia, se encuentran realizando una gestión pedagógica con la finalidad de mejorar la calidad de educación ofertada por el centro, cuya gestión pedagógica tiene propósitos curriculares, administrativos y de

infraestructura, los mismos que están determinados en el Proyectos Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional y en el proyecto de Gestión.

2.3. Marco teórico relacionados con el tema.

2.3.1. La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

Piaget afirmaba que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes del de los adultos. Con la maduración se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, que Piaget la llamaba metamorfosis, es una transformación de las modalidades de pensamiento de los niños para convertirse en las propias de los adultos.

Parar explorar los procesos del pensamiento, recurrió al método fenomenológico, que por naturaleza es subjetivo y demanda ser interpretado. La exploración del desarrollo cognitivo para Piaget, era el camino más provechosas para efectuar aportaciones epistemológicas. Este desarrollo es el crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta.

Según Piaget las etapas del desarrollo cognitivo son:

- I. Etapa sensoria motora: de los 00 hasta 02 años, donde los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea.
Su conducta esta dominada por las respuestas a los estímulos.
- II. Etapa Preoperacional desde 02 hasta los 07 años en las que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico, creen que la magia puede producir acontecimientos y los cuentos de hadas les resultan atrayentes, además se cree el centro de todos los sucesos, que todas las cosas giran en tomo a él, resultándole muy difícil ver las cosas desde otro punto de vista.
- III. Etapa de las operaciones concretas: desde los 07 hasta los 11 años: El pensamiento del niño es literal y concreto, puede comprender que $11 + 8 = 19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación.
- IV. Etapa de las operaciones formales: desde los 11 hasta los 15 años, en el nivel adulto, es capaz de realizar abstracciones y efectuadas, aquí el niño o adolescente ingresa inferencias, es la etapa correspondiente a las facultades superiores de los seres humanos.

2.3.2. Asimilación, acomodación, aprendizaje e instrucción

Piaget comienza su tesis de que la inteligencia es un proceso de adaptación con una pregunta. Si el cerebro, fuente de la inteligencia, es una parte viva de un organismo vivo, ¿mostrará entonces las propiedades comunes a todos los demás organismos vivos? Y si es así, ¿está ahí la clave que nos explique su funcionamiento? En ambos casos la respuesta de Piaget es afirmativa, siendo su razonamiento más o menos así: el hígado es un órgano vivo en un cuerpo vivo, al igual que el corazón y el cerebro. Aunque cada uno de estos órganos tenga organizaciones y funciones bastante diferentes, presentan, sin duda, algunas propiedades básicas comunes, derivadas del hecho de ser órganos vivos. Esta misma línea de razonamiento puede ampliarse fuera del cuerpo humano, incluyendo a todas las demás cosas vivas, pues un alelí, una lombriz de tierra y el cuerpo humano tienen en común el ser vivos. ¿Cuál es entonces esencia de esta semejanza mostrada por todas las cosas vivientes, entre las que se incluyen hombre y su cerebro? Piaget estudió detenidamente el funcionamiento de todas las cosas vivas, despojándolas de todas las capas de individualidad que los organismos y sus partes presentan, hasta encontrar el concepto de lo que podría denominarse la "viventia".

La inteligencia es una adaptación. Para captar relación con la vida en general es necesario, por tanto, establecer con precisión las relaciones existentes entre el organismo y el medio. La vida es una creación continua de formas cada vez más complejas y un progresivo equilibrio entre dichas formas y el medio. Decir que la inteligencia es un caso particular de adaptación biológica es tanto como suponer que, en esencia, es una organización y que su función es estructurar el universo mismo modo que el organismo estructura su medio inmediato. (*El nacimiento de la inteligencia*).

La organización de la inteligencia se convierte, o tanto, en un caso especial del proceso general de la adaptación. Puede comprobarse que caso especial de la forma siguiente. La adaptación biológica del organismo al medio requiere tanta contigüidad del organismo respecto su circunstancia inmediata material para que pueda producirse la interrelación de ambos elementos. Por su lado, la adaptación mental permite otra liberación progresiva de dicha contigüidad que al final puede el intelecto funcionar por si solos señala Piaget: "En este sentido la inteligencia, cuyas operaciones lógicas constituyen al mismo tiempo un móvil y un equilibrio permanente entre el universo y el pensamiento, es una perfección de todos los procesos (*Psicología de la inteligencia*).

Para entender esta idea de la inteligencia como adaptación, nos vamos a servir de nuevo de un ejemplo analógico. Tomemos el animal unicelular llamado ameba, que puede hallarse en el barro del fondo de un estanque, y cuyo tamaño es más o menos el de una cabeza de alfiler. Como todas las cosas vivas, la ameba necesita alimentarse para vivir y crecer. Para obtener su comida s mueve en su medio acuático en busca de partículas nutritivas. Consigue moverse mediante cambios de forma de una célula simple, desplazando primero una parte, después otra, en la dirección que "desea". Cuando entra en contacto con una partícula adecuada a su alimentación, las parte alargadas de la célula rodean la partícula, la acoplan y encierran dentro del cuerpo de la célula. Tiene lugar entonces un proceso de digestión.

La ameba segrega jugos digestivos que envuelven la partícula alimenticia y, deshaciendo los componentes complejos del alimento, los transforman en nuevos componentes. Con ellos se compone la sustancia de la célula

amébica. Las partes de partícula alimenticia que no pueden transformarse con dicho procedimiento permanecen inafectadas, y la ameba se desprende de ellas desplazándose de nuevo y dejando tras de sí las porciones desechadas.

El alimento, por lo tanto, ha de ser transformado de manera que se adapte a la estructura existente. La clase de sustancias que la ameba puede aceptar dependerá de la naturaleza de su célula y de la naturaleza de sus jugos digestivos. Podría llamarse *asimilación* a este proceso de exploración del medio tomando partes de él, actuando sobre dichas partes y transformándolas en formas nuevas que se adaptan a su célula. Lo que haya de ser asimilado o rechazado dependerá de la naturaleza de la estructura asimilatoria y de sus exigencias en un momento dado.

Puede advertirse, por otra parte, que la conformación de la partícula alimenticia determinará conformación del espacio en que ha de actuar ameba, si "quiere" apoderarse de la partícula, e igualmente que la naturaleza química de la partícula alimenticia determinará la clase de jugos digestivos a emplear por la ameba con el fin de transformar la partícula en su propia materia viva. Podríamos dar el nombre de *acomodación* a este eso en virtud del cual la circunstancia de la ameba determina su forma y estructura.

Estos dos procesos de asimilación y acomodación se interaccionan continuamente, y su equilibrio en un momento dado puede manifestarse como la adaptación de la ameba a su medio.

Piaget enfoca el funcionamiento de la inteligencia modo similar. Cuantas experiencias tenemos lo mismo cuando somos niños, bebés que adultos, son conducidas a la mente y obligadas a acoplarse a experiencias ya existentes allí. La nueva experiencia necesitará modificarse el grado suficiente para poder adaptarse. Algunas experiencias no pueden ser admitidas porque no se adaptan, y son desechadas. Por consiguiente, la inteligencia asimila en su interior nuevas experiencias, transformándolas para que se puedan ir a la estructura construida. Este proceso actuación sobre el medio con el fin de construir un modelo del mismo en la mente es lo que Piaget denominó **asimilación**.

Se puede considerar que la naturaleza del medio en que opera el intelecto *afectará* al tipo de estructura construida en la mente, pues los procesos de asimilación solamente pueden operar sobre las experiencias de que disponen. Con cada nueva experiencia, las estructuras ya construidas necesitarán modificarse para aceptar esa nueva experiencia, porque como toda nueva experiencia ha de acoplarse a las antiguas, las estructuras cambiarán ligeramente. Este proceso, en virtud del cual el intelecto ajusta continuamente su modelo del mundo para acoplar en su interior cada nueva adquisición es lo que Piaget denominó **acomodación**.

“No puede dudarse que la vida mental es la acomodación al medio. La asimilación nunca puede ser pura, porque al incorporar nuevos elementos a sus esquemas anteriores, la inteligencia modifica constantemente dichos esquemas para ajustarlos a los nuevos elementos”. (*El nacimiento de la inteligencia*)

Estos dos procesos que operan en unión producen la **adaptación** del intelecto al medio en cualquier momento dado del proceso evolutivo.

Sin embargo, la analogía se quiebra, pues puede advertirse que el equilibrio alimenticio entre ameba y su medio no sufre cambios o largo de la vida de la criatura (es decir, no es equilibrio evolutivo), mientras que en el caso de las estructuras mentales ocurre que los cambios se producen al tiempo que el individuo va creciendo.

El crecimiento del intelecto es un proceso acumulativo, pero la nueva experiencia no se inserta de manera irresoluta, sino que forma una amalgama con lo ya existente, transformándolo y siendo su vez transformada. Hay ocasiones a lo largo de dicho proceso en que la estructura mental parece por su parte, realinearse y desmoronarse para construir un sistema más viable; son los cambios de estadio. En un momento dado de este proceso evolutivo, habrá un equilibrio adaptativo basado cada más claramente en estadios anteriores superados con éxito. Al explicar la teoría de la asimila escribe Piaget: "la inteligencia constituye una actividad organizadora cuyo funcionamiento supera en extensión el funcionamiento de la organización biológica, debiéndose dicha superación a la elaboración de nuevas estructuras". (*El nacimiento inteligencia.*)

2.3.3. La teoría Culturalista de Vigotsky

Las investigaciones de Lev Vigotsky han sido totalmente desconocidas por varias décadas no solamente en la denominada "psicología burguesa" occidental (como suelen decir los psicólogos soviéticos), sino en su propio

país, donde no se justificaba ese aislamiento. Esto hace que la obra Vigotsky, (inconclusa por su prematura muerte 1934), haya carecido de una continuación conveniente. Aunque un grupo de colaboradores de Vigotsky, encabezado por Luna, Leontiev, Zaporozhets, entre otros, ha seguido trabajando muchos años en desarrollar sus ideas, no puede decirse que el clima social e intelectual en que se movían haya sido muy favorable a su empresa.

Durante muchos años, en que la psicología soviética mantenía una orientación fundamentalmente asociacionista, basada en los ideas de Sechenov y Pavlov, se consideraba que la obra de Vigotsky era idealista e intelectualista. Esta denominación ha sido un obstáculo para el desarrollo de algunas de las ideas manifestadas por Vigotsky con respecto al aprendizaje. Sin embargo, la asombrosa lucidez de las investigaciones realizadas por Vigotsky (1934) con respecto a la adquisición de conceptos espontáneos y científicos, hace que sus ideas hayan sido en gran medida confirmadas por trabajos tan distantes de su propio pensamiento como los de Rosch (1977, 1978), sobre la formación de categorías naturales, o los recientes estudios sobre la influencia de las concepciones espontáneas de los alumnos en la comprensión de nociones científicas (Pozo, 1994). Por esto, esta teoría del aprendizaje resulta hoy de la máxima actualidad

Aprendizaje significativo o socio constructivismo: Es el ejercicio de la enseñanza del aprendizaje a través del cual el alumno descubre el significado del nuevo conocimiento como consecuencia de sus propias construcciones, que se respaldan en las ideas previas del alumno y el

manejo que realice de los procedimientos necesarios para el desarrollo de la actividad. Por lo tanto es consecuencia que el docente debe dar los recursos de la manera más clara posible, presentando las actividades de tal manera que el alumno perciba el sentido de la actividad; para que luego proceda a verificar que el alumno es capaz de explicar lo que hace.

2.3.4. Aprendizaje socializado

Para Vigotsky, el aprendizaje supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean. De esta manera la comprensión y la adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del niño, se realiza el encuentro con el mundo físico y sobre por la interacción entre las personas que lo rodean. La adquisición de la cultura, con sentido y significación, supone una forma de socialización

Los maestros y los padres de familia, con función mediadora del aprendizaje facilitan la captación de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos. En este sentido, adquisición de los contenidos escolares (como tesis de la cultura social) presupone un modelo social que facilita el aprendizaje entre iguales y en la relación profesor-alumno. "El individuo aprende a ser hombre. Lo que la naturaleza le ha dado al nacer no le basta para vivir en la sociedad. Debe adquirir además lo alcanzado en el curso del desarrollo histórico de la sociedad humana" (Leontiev, 1983).

Maduración y aprendizaje son dos procesos simios y relacionados, facilitadores del desarrollo humano. La primera prepara y condiciona el segundo, pero el aprendizaje estimula y potencia la maduración. Vigotsky (1979) insiste en que el aprendizaje puede acelerar la maduración. Pero el aprendizaje es preferentemente socializado. En este sentido diremos que la inteligencia es producto social. Las personas que rodean al niño no son sujetos pasivos en su desarrollo. Desarrollo potencial es el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean y Vigotsky de una manera más concreta lo denominó zona de desarrollo próximo.

2.3.5. Zona de desarrollo próximo, El contexto sociocultural y aprendizaje significativo, y Aprendizaje y socialización

Vigotsky (1979) distingue niveles en el desarrollo: el desarrollo real que ha alcanzado por el individuo y el desarrollo potencial, que muestra lo que el individuo puede con la ayuda de los demás (mediación). La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre nivel real de desarrollo, y el nivel de desarrollo potencial.

Al respecto, Vigotsky (1979) afirma "la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema y el nivel de desarrollo potencial. Determinado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz".

Y complementa de la siguiente manera: "En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas la zona que configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe ayuda pedagógica suficiente".

La ZDP es generada por el aprendizaje y por consiguiente el proceso de desarrollo es una consecuencia del aprendizaje. El desarrollo cultural el niño o del adolescente supone las dimensiones social e individual. Los conceptos sociales, (en cuanto forman parte de la cultura social) son asimilados individualmente (forman parte de la cultura individual) a partir del aprendizaje compartido y contextualizado

La ZDP y la zona de desarrollo real (SDR) están muy relacionados con los de competencia y ejecución. La competencia nos indica lo que el individuo es capaz de

Hacer normalmente, la ejecución, en cambio, nos manifiesta lo que el individuo es capaz de hacer si se le facilitan las condiciones adecuadas para la realización de una determinada tarea. Y estas condiciones son el resultado de la oportuna mediación del profesor, tanto desde la experiencia como desde los conceptos. El diseño curricular básico vigente pretende desarrollar las competencias del alumno, sobre todo del menos dotado.

La teoría del andamiaje, desarrollada por Bruner y Wood (1980), nos indica que en una intervención guiada la acción del mediador e inversamente

proporcional con el nivel de competencia del individuo en una tarea dada; es decir cuanta mayor dificultad tenga un sujeto para lograr una meta, más intervenciones directas necesitará. En este sentido, los andamios, puestos por el profesor, deben ser mayores si el alumno este menos dotado y sus posibilidades de aprendizaje son más reducidos. Las redes, esquemas y mapas conceptuales, marcos conceptuales, epitomes actúan como "andamios mentales" para construir, elaborar y relacionar los conceptos. Y éstos son como ladrillos que se construyen unos sobre otros y se aglutinan unos con otros. Y los ladrillos no se pueden apoyar en el "vacío", lo mismo que los conceptos. En este caso, el profesor es "maestro albañil".

Se cree que en nuestra sociedad la educación se caracteriza, sobre todo, por la transmisión de conocimiento—información existente y la aceptación de los que lo adquieren. El conocimiento en sí se considera un cuerpo inmutable y autoritario de datos y hechos que tiene una legitimidad, que no depende de la manera en que se generó. Esta forma de entender el conocimiento, se ve confrontado por nuestra propia experiencia.

Frecuentemente ocurre que aprendemos algo de alguna área de conocimiento que se opone a que se pensó era verdad; esto demuestra que el conocimiento cambia y, por lo tanto, no puede ser algo inmutable, invariable o fijo.

Así mismo, en nuestra experiencia escolar, todos hemos aprendido muchos datos que fueron considerados de vital importancia, según nuestros maestros, pero que hemos olvidado tan pronto terminó el examen o aprobamos el curso. Esto demuestra que el principio de la transmisión no

parece ser especialmente efectivo para nuestro aprendizaje significativo y duradero.

La visión moderna acerca del conocimiento y su relación con el aprendizaje plantea que, el conocimiento existe *por* las personas y la comunidad que lo construye, o define, lo extiende y hace uso significativo de ello para fines de resolver sus problemas y entender su contexto sociocultural. El conocimiento, desde esta perspectiva, está en constante transformación y los miembros de cada generación se apropian de él, en cada sociedad, con el propósito de darle solución a nuevos problemas. El conocimiento no es invariable y estático, parte integral y dinámica de la vida misma, de las indagaciones que los miembros de una sociedad hacen acerca de sus condiciones, sus preocupaciones y sus propósitos. Significa un esfuerzo participativo de desarrollar comprensión y cuyo proceso implica que el conocimiento se construye y se reconstruye continuamente. Es en este mismo proceso de indagación y de construcción compartida de significados entre los individuos donde ocurre el aprendizaje (Gordon Wells, 1995).

Las ideas de Lev S. Vigotsky y su concepción del aprendizaje son interesantes, no como una actividad realizada por sí misma, sino como una actividad integrada en las actividades sociales de los miembros de una comunidad. Desde este punto de vista, el contexto sociocultural más amplio es crítico para el aprendizaje del alumno al permitir que logre una meta que para él es significativa en lo personal y también valorada en lo social (B. Gailbraith, M. A. Van Tassel y G. Wells).

En esta concepción social del aprendizaje claro que éste último no se puede concebir como una realización meramente individual. Vigotsky enfatizó el

papel decisivo de los miembros más experimentados del entorno sociocultural. Estos expertos guían para ayudar al novato a ser participante más competente y autónomo en las actividades de la comunidad.

2.3.6. Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.

➤ Procesos y criterios

La creación de ZDP y el avance entre ellas depende de la interacción concreta que se logre entre el alumno y quienes le ayudan en su proceso de aprendizaje (mediadores). Ya que, el principal responsable de ayudar al aprendizaje del alumno es el docente, son ciertos aspectos de la interacción docente/alumno los que van a ser desarrollados a continuación. Así mismo, nos ocuparemos de la creación y el avance de zonas de desarrollo próximo. Para tal efecto nos remitiremos al estudio hecho por el Dr. Javier Onrubia considerado por los entendidos, como uno de los más importantes estudiosos de la teoría culturalista de Lev Vigotsky:

Aunque estamos lejos de disponer de un conocimiento completo y detallado de los procesos que intervienen en la creación de ZDP y en el avance conjunto a través de ellas en situaciones de interacción profesor/grupo de alumnos en el aula es posible identificar, con la que sabemos actualmente, cierto número de elementos relevantes a ese respecto, susceptibles de

generar criterios válidos para el diseño de la práctica habitual y análisis e interpretación reflexiva (Onrubia, 1969)

Pasamos a formular algunas de las características principales de los procesos de interacción profesor/alumnos en situación de aula que, según las investigaciones del Dr. Javier Onrubia, están implicadas en los procesos de creación de ZDP y de avance a través de ellas:

1. Insertar; en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos mas amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.

Una de las características centrales de la actuación conjunta en cualquier ZDP es que el participante más competente define un marco global en el que las actuaciones del participante menos competente se insertan y toman significado, incluso si este último realiza acciones muy parciales o muy colaterales al núcleo básico de ese marco, o no lo entiende completamente. Un buen ejemplo, fuera del marco escolar, lo tenemos en situaciones en que la madre o el padre se ponen con su hijo de apenas un año a "leer" conjuntamente un libro de cuentos: el adulto prepara la situación en su conjunto, coloca al niño, al libro y coloca él mismo en la posición adecuada, va pasando las páginas, señala imágenes para que niño las nombre si puede o haga algún tipo de comentario o reacción ante ellas, le hace preguntas, relaciona lo que aparece en el cuento con lo que le ha pasado al niño durante el día o con alguna experiencia u objeto que sabe que conoce... el niño se limita a designar, señalar, reaccionar verbal o no verbalmente en lo medido de sus habilidades. En su situación, las habilidades o destrezas que pone en juego el niño son (desde punto de vista adulto) muy simples con relación al

conjunto de la tarea, pero el adulto crea un entorno más amplio en el cual se ubica y se insertan, y no se limita a hacer que el niño las practique como algo aislado.

Las repercusiones y los ejemplos que se puede plasmarse en el ámbito escolar son múltiples. Actuar de acuerdo con este criterio supone, en particular, que cuando se pone a los alumnos a practicar una determinada destreza o habilidad ésta no se separe de su objetivo y significado último; por ejemplo, que la práctica de los procesos de codificación y decodificación que intervienen en la lectura y la escritura no se separe de la función comunicativa a la que esos procesos deben servir, o que la práctica de rutinas mecánicas de cálculo no se separe de los problemas que esas rutinas pueden ayudar a resolver, igualmente, supone que la realización de muchas tareas, prácticamente en cualquier área, puede insertarse de manera beneficiosa en el marco de proyectos más amplios con un objetivo final claro y explícito desde el principio para los alumnos.

En la misma línea, el trabajo globalizado o por centros de interés resulta, adecuadamente empleado, un instrumento de gran valor desde esta perspectiva. Algo parecido puede decirse de la utilización de secuencias o conjuntos de actividades que suponga, como punto de final, la obtención de algún tipo de producto (un mural, un dossier de documentación, un objeto, un dibujo, un escrito, una propuesta...) que recoja globalmente el resultado de esas actividades; más aun si ese producto tiene algún tipo de significado peculiar socialmente, es decir, para otros (forma parte de una exposición realizada por el conjunto de alumnos del ciclo, va a parar a un debate conjunto con la clase de al lado, se envía a las familias, llega a la asociación de vecinos del barrio...).

A otro nivel, la importancia de esta característica supone también que es necesario, al inicio de Unidad Didáctica, tema o lección, informar a los alumnos del conjunto de contenidos y actividades que se realizarán y de la relación entre ellas y que es importante volver sobre esas relaciones al final del proceso. Por citar un último ejemplo aún a otro nivel, esta característica supone también la importancia de establecer una estructura global de normas y pautas de comportamiento tanto en el ámbito de aula como en el ámbito de centro en la que puedan insertarse y ser más adecuadamente comprendidas por parte de los alumnos las distintas actuaciones de control y disciplina realizadas por cada profesor dentro y fuera de clase, y remarca en el mismo sentido la importancia educativa de las rutinas habituales de carácter general en las que se inserta el conjunto de actividades que los alumnos realizan habitualmente el centro y en el aula.

2. Posibilitar; en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados.

Es fácil entender, a partir de la caracterización que hemos realizado de la ZDP, que si no se establece una auténtica actuación conjunta entre participantes, en que cada uno de ellos puede efectivamente aportar aquello de lo que es capaz y en que en particular el participante menos competente pueda ir probando y modificando su capacidad de resolver las tareas de que se trate, es posible entrar realmente en la ZDP. Además la única manera de poder ajustar la ayuda educativa es tener información sobre aquello a lo que hay que ajustarse, y la única manera de tener esa información es que el

alumno pueda, a través de su actuación y su participación, ofrecer indicadores al respecto.

Por lado ello, sin posibilidad de participación efectiva por parte del alumno no hay tampoco posibilidad de creación de ZDP ni de intervención en ellas. El que los alumnos participen efectivamente en las situaciones de aula depende, sin duda, de muchos y muy distintos factores, que no podemos enumerar en su totalidad. Sí podemos, sin embargo, aislar algunos de los que, por lo que sabemos resultan particularmente decisivos a este respecto; el tipo de contenidos que sean prioridad en el trabajo en el aula, el tipo de actividades que se realicen, su nivel de complejidad, las posibilidades de opción entre ellos y en su interior, los materiales y recursos de apoyo, las normas de funcionamiento globales del aula, y algunos aspectos de la actuación concreta del profesor en el desarrollo de las clases.

Así, trabajar de manera casi exclusiva contenidos conceptuales despojados de su base experiencial y funcional puede tener como efecto inmediato el impedir la participación y la implicación adecuada en el proceso de muchos alumnos que podrían, sin embargo, tener muchos más recursos e instrumentos desde un enfoque más procedimental o actitudinal de los contenidos. Igualmente, plantear actividades de un único tipo (como basar prácticamente siempre la actividad en el aula en la explicación magistral, o prácticamente siempre en actividades muy abiertas en que los alumnos tengan muy poco apoyo y necesiten recursos y capacidades

Recursos y capacidades de actuación autónoma muy elevadas, o prácticamente siempre en la realización individual de fichas tras una explicación) puede dejar fuera de la posibilidad de participación a aquellos

alumnos que, por alguna razón, tengan más dificultades ante ese tipo de actividades concretas. De la misma manera, el nivel de dificultad de la actividad es decisivo para posibilitar la participación de los alumnos: una explicación del profesor puede, con un nivel de complejidad determinado, ser una magnífica fuente de información para los alumnos y dar lugar a un proceso de reflexión, debate y discusión en el que se impliquen y participen muy activamente; con otro nivel de dificultad, la explicación dejará automáticamente fuera de la posibilidad de participación a buena parte de los alumnos o prácticamente a la totalidad.

Diversificar los tipos de actividades, posibilitar que en un momento dado los alumnos puede elegir entre tareas distintas, plantear en algunos casos actividades con opciones o alternativas internas o con diversos niveles posibles de ejecución final, constituyen desde esta perspectiva, otros tantos recursos para facilitar la participación conjunta de alumnos en el mayor grado posible. También la posibilidad de recurrir a materiales de apoyo diverso y con diversos formatos y niveles de dificultad puede ayudar a que un alumno o grupo de alumnos dispongan de más instrumentos para participar efectivamente en las actividades y tareas del aula. Algo parecido ocurre con el establecimiento de normas o criterios de organización del aula que fomenten que los alumnos puedan hacer preguntas o plantear cuestiones, que permitan sus puntos de vista alternativos o que estimulen sus propuestas de temas o núcleos de interés particulares.

En el mismo sentido, resultan relevantes algunas actuaciones concretas del profesor en el desarrollo habitual de la clase; aceptar una contribución de un alumno aunque esté expresa. A de manera poco clara o parcialmente incorrecto, estimular específicamente la participación de aquellos que tienen

menos tendencia espontánea intervenir, ofrecer espacios de trabajo en un pequeño grupo o buscar la relación y el contacto personal con algunos alumnos en momentos puntuales... son algunos ejemplos.

3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento de sí mismo.

Para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar los aspectos más estrictamente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional. Dado que en diversos ítems de este libro se ha dedicado de manera particular a estas cuestiones, no vamos a detenernos prácticamente en ellas. Tan sólo quisiéramos apuntar, de manera específica, dos consideraciones. La primera es que la construcción de un clima afectivo y relacional adecuado es tan absolutamente central para la posibilidad de existencia de ZDP que justifica sobradamente el hecho de que, en determinadas situaciones en que su ausencia es especialmente clara y marcada, pueda considerarse como núcleo básico inicial del trabajo educativo. Delante de un grupo de alumnos que se sienten poco competentes para el aprendizaje escolar, que tienen una amplia historia de fracaso, que no muestran interés por lo que la escuela puede ofrecerles; buscar la conexión afectiva y emocional que sirva de soporte a los aspectos más estrictamente cognoscitivos de aprendizaje puede transformarse en una tarea prioritaria para el profesor y para el grupo clase.

Por lo demás, y es la segunda consideración que queríamos realizar, actuar

de esta manera no tiene por qué suponer estar olvidando los contenidos curriculares. La presencia de los contenidos de actitudes, valores y normas en el currículum en pie de igualdad con los restantes tipos de contenidos, y el hecho de que es a través de la enseñanza de estos contenidos como puede avanzarse hacia el tipo de clima afectivo y relacional al que nos estamos refiriendo, hace que un equipo profesores pueda adoptar (sin renunciar a las intenciones y capacidades presentes en el (currículum) un proyecto de trabajo que tome como fundamental la enseñanza y el aprendizaje precisamente de determinadas normas, actitudes y valores. A este respecto, toman aquí pleno sentido las consideraciones apuntadas en el capítulo siguiente sobre lo que significa aprender y enseñar este tipo de contenidos.

4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo "sobre la marcha" de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

Un rasgo esencial del soporte y la asistencia en la ZDP es el hecho de que incluye un componente imprescindible de seguimiento por parte del participante más competentes de las actuaciones del o de los participantes menos competentes y de variación de la propia intervención a partir de la información obtenida en ese seguimiento. Ello otorga a la ayuda en la ZDP un carácter necesariamente dinámico y cambiante, móvil y variable, pero donde la variabilidad no se produce en absoluto al azar, sino de manera sistemáticamente vinculada a las actuaciones del que aprende.

Desde el punto de vista de la actuación del profesor, esta variación puede y debe introducirse al menos a tres niveles. Por un lado, a través de la

'introducción de los ajustes y modificaciones necesarios en el desarrollo de una actividad o tarea concreta: frenar o acelerar una explicación, modificar el orden inicialmente previsto de exposición si una pregunta de los alumnos da pie para hacerlo, ampliar o reducir el tiempo inicialmente previsto para una tarea, aprovechar una intervención relevante en un debate o discusión para introducir elementos o relaciones inicialmente no previstas, corregir en público un ejercicio que no se pensaba hacer si los alumnos presentan más problemas de los esperados... Por otro, a través de ajustes en la planificación inicial global para una unidad didáctica, tema o lección: ampliar el número de actividades inicialmente previstas, reforzar determinados aspectos trabajados, dedicar una o dos sesiones más a un contenido, añadir un determinado material complementario..., si los alumnos presentan dificultades imprevistas; introducir material de ampliación, sugerir tareas más abiertas y de aplicación a nuevas situaciones, exigir mayor precisión o amplitud en lo ya realizado reducir la duración inicialmente asignada a la tarea... si los alumnos responden de manera más favorable de lo inicialmente previsto. Por último incorporando a la planificación de temas, unidades o lecciones siguientes las consecuencias extraídas de la observación y valoración de los anteriores: aprovechar un contenido que ha resultado particularmente bien aprendido o especialmente interesante para los alumnos como punto de partida para clases siguientes; retomar contenidos anteriores o incorporar elementos síntesis o de relación con lo anterior si parece que han quedado dudas y elementos poco claros; volver a emplear tipos de actividades y tareas ante las que los alumnos se hayan mostrado especialmente motivados o que les hayan ayudado particularmente a aprender; presentar de manera distinta consignas o elementos que hayan creado especiales dificultades o problemas de composición, incorporar nuevos tipos de actividades, cursos o

formas de organización del aula y de alumnos si los inicialmente intentados no han dado los resultados esperados.

Todo ello implica una actitud constante de observación y sensibilidad ante lo que están haciendo o diciendo los alumnos. Una actitud, por un lado, que interprete esas actuaciones como indicadores del estado en que se encuentran en su proceso de aprendizaje y de los elementos que les están resultando de mayor ayuda o de mayor dificultad en él. Y, por otro, que se apoye, al menos en determinados momentos, en instrumentos concretos que sirvan de ayuda al profesor, tanto para la obtención de la información necesaria (pautas de observación para aplicar en una sesión o a unos alumnos concretos, criterios explícitos y sistemáticos de evaluación de los productos intermedios que van elaborando los alumnos en el proceso de aprendizaje, diseño de situaciones en que el profesor pueda dedicarse explícitamente a observar los procesos que realizan los alumnos, momentos de intercambio puntual con un alumno o un pequeño grupo de alumnos...) como para su registro y almacenamiento (diario de clase, registro personal del alumno, ficha de seguimiento, banda de datos sobre actividades y tareas...)

Esta actitud de constante evaluación y ajuste no es contraria, sin embargo, a la planificación detallada de lo que se quiere realizar y a la citación precisa de los objetivos. Más bien al contrario, esa planificación y explicitación es de alguna manera el requisito imprescindible para ese ajuste continuado. Por un lado, porque solamente si el profesor tiene muy claros los objetivos que pretende y el lugar al que quiere llegar, será capaz que las adaptaciones realizadas "a remolque" de lo que hagan los alumnos no supongan la pérdida de la orientación del proceso y cumplan efectivamente su misión de

favorecer el aprendizaje deseado. Y, por otro, porque sólo cuando el profesor tiene muy claro (y lo comunica a los alumnos qué es lo que los alumnos y él mismo tienen estar haciendo en cada momento y cómo se espera que lo hagan, es cuando la situación de clase funciona con la fluidez suficiente como para que sea posible dedicar tiempo y capacidad a la tarea de evaluar y observar el proceso que se está desarrollando; de lo contrario, la tremenda complejidad de la vida en el aula provoca que todos los recursos del profesor tengan que dedicarse, precisamente a intentar lograr esa mínima fluidez necesaria para que la situación no se bloquee.

5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.

Como hemos indicado anteriormente, la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre a partir de una situación de realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno. De acuerdo con ello, no resulta extraño que una de las características típicas la ayuda en la ZDP sea, precisamente, la de promover la utilización independiente por parte de los alumnos de los conocimientos aprendidos. Ello supone, en el aula, dos tipos de actuación distintos aunque relacionados. Por un lado, la previsión de espacios y momentos en que, explícitamente los alumnos tengan que utilizar casi sin ayuda con un nivel de ayuda significativamente bajo que han aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no simplemente el momento de la evaluación. Por otro, la utilización de recursos y ayudas que fomenten en alumnos el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de una manera autónoma y controlar y regular

de manera más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.

En cuanto al primero de ellos, algunos recursos o formas de intervención pueden resultar de particular ayuda. Es el caso, por ejemplo, de una organización general de las actividades dentro de una unidad didáctica o tema en la cual predominen en los primeros momentos, actividades y formas de organización que supongan una mayor responsabilidad en la utilización de los contenidos por parte del profesor (explicaciones, demostraciones, aplicación explícita a ejemplos o casos prácticos, propuesta de tareas claramente pautadas y marcadas, corrección constante y explícita de las realizaciones de los alumnos...), para pasar progresivamente y sobre todo en las partes finales del proceso, a actividades y formas de organización que supongan mayor demanda de uso autónomo del conocimiento a los alumnos (resolución por su parte de ejemplos o casos prácticos, propuesta de tareas más abiertas y en las que los alumnos deban fijar elementos o variables importantes aplicando conocimientos adquiridos, corrección simplemente a través de pistas o pequeñas informaciones, práctica independiente...).

Es el caso también de la utilización de actividades y tareas en que los alumnos adoptan explícitamente la función de expertos y puedan explicar o demostrar a otros los conocimientos aprendidos (por ejemplo, a través de una situación de tutoría entre iguales, exponiendo un tema, demostrando un procedimiento o dirigiendo y regulando una actividad más amplia en que participen otros alumnos o el propio profesor). O de la previsión de situaciones en que los conocimientos deban ser empleados para resolver problemas en situaciones no idénticas a las que sirvieron originalmente para aprenderlos (como la propuesta de problemas de la vida cotidiana en que sea

relevante aplicar determinados conocimientos químicos, físicos, biológicos o matemáticos; el uso de situaciones de simulación o de adopción de roles...). Es el caso por último, del planteamiento de situaciones globales que exijan combinar o interrelacionar diversos conocimientos aprendidos de manera separada (en temas o unidades didácticas distintas, o en asignaturas diferentes) para afrontar un problema o situación compleja.

Por lo que hace referencia a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, es tal vez una de las cuestiones educativas que ha provocado, aisladamente considerada, una mayor cantidad de interés, investigación y publicaciones en los últimos tiempos, y no vamos a extendernos en ella aquí basta apuntar, por nuestra parte, tres consideraciones básicas. La primera, que las estrategias (aprendizaje) se incluyen de pleno derecho entre los contenidos procedimentales y que por tanto mucho de lo que se diga al respecto de la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de contenidos resulta también relevante en su caso; remitirnos al lector, a este respecto, a las consideraciones realizadas sobre el aprendizaje de los procedimientos en el capítulo tercero. La segunda, que todo lo que suponga introducir en el aula momentos de reflexión explícita sobre los procesos de aprendizaje de los propios alumnos, de análisis y valoración de lo realizado y de presentación explícita de formas y criterios de evaluarlo y mejorarlo ayudará, muy probablemente al aprendizaje de estas estrategias. Y la tercera, que a este aprendizaje también se aplica la misma secuencia progresiva desde una utilización muy apoyada por el profesor hacia una utilización progresivamente más autónoma que vale para el resto de contenidos.

6. Establecer; en la medida de lo posible, relaciones constantes y explícitas

entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

La creación de ZDP en el aula supone una puesta en relación constante y continuada entre lo que los alumnos saben previamente y lo que tienen que aprender. El capítulo siguiente del libro ha dedicado específicamente a esta cuestión, por ello no vamos a abordarla en mayor profundidad. Una vez más, nos limitaremos a apuntar algunas consideraciones puntuales (en este caso dos) como complemento a lo ya dicho. La primera ellas es que, en el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, puede ser útil emplear dos tipos de conocimiento potencialmente compartido por el profesor y por los alumnos como recurso facilitador: por una parte, el conocimiento compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y por otro, el conocimiento compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso. La segunda consideración es que las decisiones que se tomen, tanto en el ámbito de centro como en el ámbito de aula, cuanto a la secuenciación de los contenidos pueden resultar un instrumento de gran importancia en el momento de facilitar el establecimiento relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo. La adopción de formas de secuenciación que respeto el principio de ir de lo más general y simple a lo mas complejo y detallado a través de elaboraciones sucesivas (Coll, 1986 y Rochera, 1990) puede, en efecto, facilitar mucho más el establecimiento de relaciones significativas entre los distintos contenidos con los que el alumnos se encuentra a lo largo de su trayectoria escolar.

7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.

El habla ocupa un lugar central en la creación e intervención en las ZDP porque es el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo. De ahí que un uso adecuado del lenguaje sea una de características esenciales de una interacción capaz de hacer avanzar adecuadamente a través de esas ZDP. Asegurar al máximo posible que se produzcan malentendidos en la comunicación es uno de los requisitos necesarios para este adecuado, y para ello resulta decisivo emplear formas de comunicación lo más explícitas posible tratar de comprobar de forma sistemática que no se han producido rupturas en la comprensión mutua (Edwards y Mercer, 1988).

Ello supone por una parte, determinadas formas de actuación con relación al lenguaje que se emplea para hablar de los contenidos con objeto en cada momento de enseñanza aprendizaje: emplear un vocabulario adecuado para los alumnos; definir, ejemplificar o caracterizar los términos nuevos; establecer relaciones explícitas entre conceptos, principios, procedimientos, normas... que ayuden a los alumnos a entenderlas con mayor claridad conforme se van introduciendo; mostrar formas alternativas de decir lo mismo; señalar las diferencias conceptuales bajo el uso de términos distintos. Por otra parte, supone ser lo más explícito posible en cuanto a las normas que van a regir la organización del aula, en cuanto a las consignas que van a dirigir una actividad, en cuanto a los objetivos que se pretende con una determinada tarea, en cuanto a las razones de determinadas reglas o actuaciones. Supone también establecer algún tipo de control lo largo del proceso sobre la comprensión que tienen los alumnos, haciéndoles definir un término central en el tema, planteando preguntas con las que se compruebe

si dominan conceptos o elementos clave de lo que se está tratando, viendo si reaccionan ante usos inadecuados del lenguaje con relación a aquello de que se hable. Por último, supone estar particularmente atento al lenguaje que emplean los alumnos, tratando de asegurar un uso a la vez preciso y no estereotipado; promover que sean capaces de emplear sus propias palabras para definir términos o principios científicos, que puedan buscar formas de expresión alternativas, que utilicen el lenguaje escrito y puedan revisar y mejorar su escritura como forma de mejorar su comprensión y su aprendizaje, son unos elementos relevantes a este respecto.

8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

Al actuar en la ZDP supone hacer avanzar al participante menos competente hacia maneras de comprender y representar una determinada tarea o contenido más elaboradas y ricas que las que poseía inicialmente. En este sentido, el lenguaje supone, de acuerdo con lo que señalábamos en el punto anterior, un instrumento decisivo, y una de las características básicas de la ayuda en la ZDP es un uso del lenguaje que ayude a los alumnos a reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos, reconstruyendo así los significados relativos a estas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos miembros de nuestro grupo social.

Así, si en los dos puntos anteriores subrayábamos la importancia de asegurar las relaciones entre las nuevas representaciones promovidas a través del lenguaje y las ya existentes, y la necesidad de que no se produzcan rupturas ni distancias excesivas entre el lenguaje del profesor y la comprensión del

alumno, en este caso debemos subrayar el papel del lenguaje como instrumento para la modificación y reconstrucción a un nivel superior de los significados que poseen ellos. Retomar lo que un alumno ha dicho o propuesto y reinterpretarlo o reformularlo en términos más "correctos" desde el punto de vista del lenguaje científico o técnico, introducir un concepto o principio como punto final de un conjunto de actividades y tareas que han proporcionado la experiencia y los referentes adecuados para presentarlo, mostrar la pertinencia de un término "técnico" para explicar un fenómeno cotidiano, recapitular lo que se ha discutido en una sesión de clase en términos más formales y estructurados, mostrar la inadecuación de determinados usos estereotipados del lenguaje... son, por citar tan sólo algunos, ejemplos de actuación cotidiana que apuntan a este papel.

2.3.7. David Ausubel y el aprendizaje significativo

Ausubel primeramente se interesó en la recepción del aprendizaje significativo y en la adquisición y retención de grandes cuerpos de conocimiento. Distingue los aprendizajes receptivo, repetitivo (memorístico) y aprendizaje por descubrimiento. Variables de entrada:

- Materiales potenciales.
- Organizadores previos, Organizador comparativo.
- Diferenciación progresiva.
- ✓ Constructos inferiores y variables del proceso:

▪ Constructos:

1. Ideas de anclaje: ideas relevantes para integrar el aprendizaje.
2. Estructuras cognitivas: grupos de idea en la memoria de la persona.

Procesos:

- a. Reconciliación integrativa: Relación de un conjunto de ideas con otro.
- b. Subsunción: Las nuevas ideas son incorporadas en la estructura cognitiva de una persona en una forma subordinada bajo ideas establecidas:
- c. Subsunción derivada: proveyendo ejemplos de apoyo de conceptos o proposiciones establecidas.
- d. Subsunción correlativa: La extensión, la elaboración, modificación o cuantificación de conceptos o proposiciones previamente establecidas.
- e. Asimilación: tendencia por la cual la idea recién aprendida es reducida al significado de la idea de anclaje más establecida, siendo enganchada o anclada a otra idea más estable, la nueva idea comparte algo de esta estabilidad. La evocación (retrieval) de la nueva idea llega a ser sistemática.
- f. Disociabilidad: es la habilidad de la nueva idea a disociarse separarse de su lugar de anclaje o en términos de recuperación, de su lugar de almacenamiento.

g. Consolidación: dominio de 10 aprendido antes de un nuevo material sea presentado.

▪ Variable de salida:

1. Aprendizaje significativo: conceptos y proposiciones.
2. Retención de aprendizajes significativos adquiridos.
3. Transferencia y aplicación de los aprendizajes adquiridos, ejemplo solución de problemas significativos

2.3.8. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

Para que verdaderamente un aprendizaje sea significativo, éste debe reunir varias condiciones:

La nueva información deberá relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe (conocimientos y experiencias previos y experiencias familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva), también depende de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Cuando se establece que debe haber una reacción no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es aleatorio ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, encontraremos una forma de

relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender.

Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial (no al pie de la letra), significa que si el material no es arbitrario, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Hay que aclarar que ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo; aun tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado (Frida Díaz 1998).

Así pues, independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a un contenido si la intención del alumno es la de memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente); tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno; ni el proceso ni el resultado de aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

Esto ilustra la memorización mecánica de definiciones de conceptos o proposiciones sin el reconocimiento del significado de las palabras de la definición (Ausubel, 1989). Un estudiante podría aprender la ley de Ohm, la cual indica que la corriente en un circuito es directamente proporcional al voltaje. Sin embargo, esta proposición no será significativamente aprendida a menos que el estudiante ya sepa los significados de los conceptos corriente,

voltaje, resistencia, proporciones directa e inversa, y a menos que trate de relacionar estos significados como la estipula la ley de Ohm.

Una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con la materia potencialmente significativa consiste en que éstos aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores. Otra razón consiste en que por un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado (que refleja, a su vez, escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que el pánico. Este fenómeno les es muy familiar a los profesores de matemáticas por el difundido predominio del "impacto del número" o de la "ansiedad del número".)

Además, puede desarrollarse en los alumnos una actitud para aprender por repetición si están sometidos a demasiada presión como para ponerse grandilocuentes o para ocultar, en vez de admitir o remediar gradualmente, su falta original de comprensión genuina. En estas circunstancias parece más fácil o más importante crear la falsa impresión de haber entendido con sencillez, aprendiéndose de memoria unos cuantos términos u oraciones clave, que tratar de comprender el significado de estos. Los profesores suelen olvidarse que los alumnos pueden inclinarse marcadamente al uso de términos abstractos que den la apariencia de propiedad cuando tienen que hacerlo aunque la comprensión de los conceptos fundamentales de hecho no exista (Ausubel).

El significado es lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo podrá convertirse en un significado real cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto.

En otras palabras, puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede ser que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra manera, o porque su nivel cognitivo no le permite la comprensión de dichos contenidos.

Al respecto cabe mencionar dos aspectos:

- a) La necesidad que tiene el docente de comprender. Los procesos motivacionales y afectivos previos al aprendizaje de sus alumnos.
- b) La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Son múltiples y complejas las variables relevantes del proceso de aprendizaje significativo, y del proceso de aprendizaje significativo, y que deben considerarse tanto en la fase de planificación e impartición de la instrucción como en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

2. 3.8.1. Relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad lógica y significado psicológico

Por una parte tenemos al alumno con su propia peculiaridad y capacidad intelectual, con una serie de conocimientos previos, y con una motivación y

actitud para el aprendizaje propiciada por sus experiencias pasadas en la escuela y por las condiciones actuales imperantes en el aula. Por otra parte están los contenidos y materiales de enseñanza; y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno propiciarán que se dé un aprendizaje rutinario y carente de significado.

La construcción de significados involucra al alumno en su totalidad, y no sólo implica su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje. De esta manera, una interpretación constructivista del concepto del aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos del alumno, para introducirse en el tema del sentido en el aprendizaje escolar (Coll 1990, p. 198).

La percepción que tiene un alumno de determinada actividad concreto y particular de aprendizaje no es compatible necesariamente con la que tiene el docente; los propósitos del profesor y el alumno, la intencionalidad y las motivaciones al proponerla y participar en ella, son generalmente distintas. Hay en todo caso, un conjunto de factores, que podríamos denominar motivacionales, relacionales e incluso afectivos, que desempeñan un papel fundamental en la activación de los conocimientos previos del alumno y sin cuyo estudio es prácticamente imposible comprender los significados que el alumno construye sobre la base de los contenidos que se enseñan en aula.

Con base en la teoría de Ausubel y considerando que el aprendizaje significativo ocurre en un continuo, Shuell (1990) define tres fases del aprendizaje significativo. A continuación presentamos una breve descripción de las mismas.

2.3.9. Fases del aprendizaje significativo (SHUELI, 1990)

2.3.9. 1. Fase inicial de aprendizaje:

- El alumno percibe a la información como compuesta por *partes aisladas* sin conexión conceptual.
- El alumno tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El procesamiento de la información es global y éste se basa en: limitado conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).
- La información aprendida es concreto (más que abstracta) y vinculada al contexto específico!
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio construye suposiciones basadas en experiencias previas, etcétera.

2.3.9.2. Fase intermedia del aprendizaje

- El alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas aún no permiten que él se conduzca en forma automática o autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve *aplicable* a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas, así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

2.3.9.3. Fase terminal del aprendizaje:

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.

- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Igualmente las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.
- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente ocurre en:
 - a. La acumulación de información a los esquemas preexistentes, y
 - b. La aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Es muy importante, a pesar de la división anterior (la que se esquematiza en el cuadro de la página siguiente, entender el aprendizaje como un continuo, en donde el tránsito entre las fases es gradual, de hecho, en determinados momentos durante un proceso de aprendizaje, podrán ocurrir superposicionamiento entre fases.

Un cuestionario general por parte de los docentes es ¿por qué olvidan los alumnos tan pronto lo estudiado?, ¿De qué depende que puedan recuperar la información estudiada? Al respecto, consideramos importante los siguientes

aspectos que tienen que ver con la construcción de esquemas de conocimientos:

- ✓ La información desconocida y poco relacionada con conocimientos que ya poseen, o demasiado abstracta, es más propensa al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicados a situaciones de la vida cotidiana.

- ✓ La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicarlos se relaciona a cuestiones como:
 - a. Es información aprendida mucho tiempo atrás.
 - b. Es información poco empleada o poco útil.
 - c. Es información aprendida de manera inconexa.
 - d. Es información aprendida repetitivamente.
 - e. Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.
 - f. Es información que posee, pero el sujeto no la entiende ni puede explicarla.
 - g. El alumno no hace esfuerzo cognitivo necesario para recuperarlo o comprenderla.

A partir de los planteamientos anteriores podemos sugerir al docente una serie de principios de acción pedagógica con base en la teoría del aprendizaje significativo:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos les son presentados al alumno, organizados de manera

- conveniente, y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada.
2. es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete los niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supra-ordinación-sub-ordinación, antecedente-consecuente que guardan los núcleos de información entre sí.
 3. Los contenidos escolares deben representarse en forma de sistemas conceptuales esquemas de conocimientos organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.
 4. La activación de los conocimientos y experiencias previas que posee el alumno en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos contenidos.
 5. El establecimiento de "puentes cognitivos" (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente.
 6. Los contenidos aprendidos significativamente (por recepción o por descubrimiento) serán más estables y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales integradores.
 7. Dado que el alumno en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y

profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto y aumentar la significatividad potencial de los materiales académicos.

Sobre la base de los postulados de Ausubel, la secuencia de organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar de manera progresiva dichos contenidos, yendo de lo más general e inclusivo a lo más detallado y específico (conceptos supraordinados—conceptos subordinados; información simple—información compleja), estableciendo al mismo tiempo relaciones entre contenidos del mismo nivel para facilitar la reconciliación integradora.

2.3.10. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Durante el transcurso del aprendizaje significativo ocurren dos procesos importantes y relacionados. A medida que nueva información es incluida dentro de un concepto o proposición dados, aquélla se aprende y el concepto o proposición incluida se modifica. En este proceso de inclusión, al ocurrir una o más veces, conduce a la *diferenciación progresiva* del concepto o proposición incluida. En la teoría de la asimilación del aprendizaje, la mayor parte del aprendizaje significativo que ocurre podría caracterizar como la intervención de una diferenciación progresiva de conceptos o proposiciones. Por ejemplo, los nuevos significados que se adquirieran al paso del tiempo de proposiciones como la ley de Ohm, o de conceptos como democracia o

evolución, representarían la diferenciación progresiva de estas proposiciones o conceptos.

En el aprendizaje supraordinado o combinatorio, las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva se pueden reconocer al hallar su relación, en el curso del nuevo aprendizaje. Así pues, la nueva información es adquirida y los elementos existentes de la estructura cognoscitiva pueden asumir una nueva organización y, con ello, un significado nuevo. A esta recombinação de los elementos que existen en la estructura cognoscitiva se le llama *reconciliación integradora*.

Por ejemplo, los alumnos pueden considerar a los chícharos (arvejas) y a los tomates como legumbres, pero en biología estos son clasificados como frutos. La confusión inicial que un estudiante podría sufrir se resuelve al aprender nuevos significados combinatorios y al reconocer que la clasificación nutricional de los alimentos no es la misma que la clasificación botánica.

Por lo tanto, las zanahorias, las remolachas y los camotes son legumbres y plantas de raíz comestible, pero las arvejas, los pepinos y los tomates son legumbres y plantas de fruto. Después de la reconciliación integradora de la nueva información botánica, los conceptos y proposiciones previamente aprendidos se modifican y los nuevos significados se añaden a la estructura cognoscitiva. La reconciliación integradora se presenta de mejor modo cuando las posibles fuentes de confusión son eliminadas por el profesor o por los materiales didácticos. Puede ayudárseles a los alumnos a resolver lo que puede parecer una inconsistencia o conflicto entre conceptos o proposiciones.

Todo el aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará lugar a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones existentes. La reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva de la estructura cognoscitiva que ocurre en el aprendizaje significativo. Una cualidad de los profesores destacados es que cuentan con la suficiente amplitud de criterio, conocimientos y experiencias con sus alumnos como para ayudarlos de manera explícita para que formen sus reconciliaciones integradoras individuales dentro de su campo. Cuando los estudiantes consideran (muy rara vez) que un curso o un libro de texto está bien organizado, es porque los significados de los conceptos o proposiciones nuevos están claramente presentados, se han resuelto los posibles conflictos entre significados y se han facilitado las nuevas reconciliaciones integradoras.

2.3.11. Tipos de aprendizaje significativo

Con base en el tipo del conocimiento adquirido, Ausubel (1978) distingue tres tipos esenciales de aprendizaje significativo: el aprendizaje de por *representaciones*, el de *conceptos*, y el de *proposiciones*. Existe una escala de "significatividad" progresiva en estos tres tipos de conocimiento, de manera que las *representaciones* son más limpias que los *conceptos* y, por lo tanto, más cercanas al extremo repetitivo del continuo de aprendizaje (ver esquema de Ausubel), mientras que, a su vez, las *proposiciones* son más complejas que los *conceptos*, ya que por *definición una proposición es la relación entre varios conceptos*.

Al respecto, Juan Ignacio Pozo (1994) expresa: El aprendizaje de representaciones tiene como resultado conocer que *las palabras particulares representan y en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes*.

Se trata, por lo tanto, de la adquisición del vocabulario, dentro de la cual se establece, a su vez, dos variantes: el aprendizaje de representaciones *previo a los conceptos* y el *posterior a la formación de conceptos*.

Las primeras palabras que el niño aprendería representarían objetos u hechos reales (no categorías) Sólo más adelante, cuando el niño haya adquirido ya sus primeros conceptos, deberá aprender posteriormente un vocabulario que los represente. La diferencia entre ambos tipos de aprendizaje representativo reside, según Ausubel, en que ~~en~~ el caso del vocabulario conceptual, antes de aprender el significado de la palabra, el niño ha tenido que aprender significativamente lo que significa el referente, lo que no sucede en el vocabulario relativo a cosas o hechos reales, no categóricos.

En cualquier caso, el aprendizaje de representaciones sería el tipo de aprendizaje significativo más próximo a lo repetitivo, ya que siempre en el aprendizaje del vocabulario hay elementos o relaciones arbitrarias que deben adquirirse por repetición. Un ejemplo muy obvio sería el aprendizaje del vocabulario en una segunda lengua. Dado que, por definición, los nombres de las cosas son generalmente convencionales o arbitrarios y no guardan ninguna relación necesaria con sus referentes, será necesario repetirlos para afianzar esa asociación arbitraria. Pero, aún, en este caso, persiste un mínimo de significatividad en el aprendizaje, ya que la nueva palabra extranjera habitualmente puede asociarse (traducirse) a un término

equivalente en la lengua materna, que posee ya un significado propio. Además, existen raíces, etimologías y reglas de formación que hacen que incluso el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera sea muchas veces una tarea sustancial y no arbitraria.

David Ausubel define los conceptos como *objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo*. Por lo tanto, los conceptos son claramente una estructura lógica, alineándose dentro de la concepción. Según Ausubel, hay dos formas de aprender los conceptos, es decir de relacionar determinados objetos, eventos, etc., con ciertos atributos comunes a todos ellos.

En primer lugar, hay un proceso de formación de conceptos consistente en una abstracción inductiva a partir de experiencias empíricas concretas. Sería un aprendizaje basado en situaciones de descubrimiento que incluiría procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y comprobación de hipótesis, etc. Esta sería la forma predominante de adquirir conceptos en el período preescolar. Pero, a medida que el niño va recibiendo instrucción formal, se iría produciendo cada vez en mayor grado una asimilación de conceptos, consistente en relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados y ya existentes en la mente del niño. Mientras que en la formación de conceptos el significado se extraería por abstracción de la propia realidad, en la asimilación el significado es un producto de la interacción entre la nueva información con las estructuras conceptuales ya construidas; Según Ausubel, la asimilación sería la forma predominante de adquirir conceptos a partir de la edad escolar y muy especialmente en la adolescencia y la edad adulta. A diferencia de la

formación de conceptos, la asimilación sería un aprendizaje significativo producido en contextos receptivos y no de descubrimiento, por lo que sólo será posible a partir de la instrucción.

La asimilación de conceptos nos conduce al tercer tipo básico de aprendizaje significativo. Si asimilar un concepto es relacionarlo con otros preexistentes en la estructura cognitiva, el aprendizaje de proposiciones consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos. Por ejemplo, la célebre definición según la cual "el viento es el aire en movimiento", es una proposición.

2.3.12. Tipos básicos de aprendizaje significativo en la teoría de Ausubel.

Como dice Novak, las proposiciones son dos o más conceptos ligados en una unidad semántica. Utilizando una metáfora un tanto tosca, las proposiciones son las moléculas a partir de la que se construye el significado y los conceptos son los átomos del significado. De acuerdo con esa metáfora el significado de una proposición no será igual a la suma de los significados de sus "átomos" componentes.

En la medida en que las proposiciones implican una relación entre conceptos, sólo pueden ser adquiridas por asimilación. Por tanto, a partir de la edad escolar, la asimilación es el proceso fundamental de la adquisición de significados.

2.3.12.1. Teoría de la asimilación

Ausubel al respecto expresa: La teoría de la asimilación pertenece a la familia de la teoría cognoscitiva del aprendizaje que rechazan dogma conductista de que no se debe especular sobre los mecanismos internos de la mente. La psicología conductista es de naturaleza periférica (com. Strike, 1974), y determina que sólo los estímulos aplicados y la conducta observable resultante, constituyen los componentes legítimos que merecen estudiarse.

En contraste, las psicologías cognoscitivas se ocupan de procesos como la formación de conceptos y de la naturaleza de la comprensión humana de la estructura y sintaxis del lenguaje. Las teorías psicológicas conductistas tienen sus orígenes principalmente de la investigación sobre la conducta animal o de estudios con humanos en los que las tareas de aprendizaje eran, ante todo, de naturaleza mecánica. Dado que los animales no forman conceptos genuinos, y que el aprendizaje de los mismos es esencial para la comprensión humana (comp. Toulmin, 1972), debe ser evidente que las primeras teorías conductistas pueden tener valor para la interpretación del aprendizaje de las especies infrahumanas, pero deben considerarse aún más en una teoría del aprendizaje para que puedan servir de apoyo a las prácticas educativas en las escuelas.

Hasta este punto hemos tratado de esclarecer las diferencias entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje por repetición. Los procesos de inclusión, el aprendizaje supraordinado y el aprendizaje combinatorio son procesos cognoscitivos internos y, por tanto, no forman parte de las teorías conductistas del aprendizaje.

Hemos hecho hincapié en que la adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognoscitiva y que el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a

través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva.

El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

2.3.13. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Durante el transcurso del aprendizaje significativo ocurren dos procesos importantes y relacionados. A medida que nueva información es incluida dentro de un concepto o proposición dados, aquélla se aprende y el concepto o proposición incluida se modifica. En este proceso de inclusión, al ocurrir una o más veces, conduce a la diferenciación progresiva del concepto o proposición incluida. En la teoría de la asimilación del aprendizaje, la mayor parte del aprendizaje significativo que ocurre podría caracterizar como la intervención de una diferenciación progresiva de conceptos o proposiciones. Por ejemplo, los nuevos significados que se adquirieran al paso del tiempo de proposiciones como la ley de Ohm, o de conceptos como democracia o evolución, representarían la diferenciación progresiva de estas proposiciones o conceptos.

En el aprendizaje supraordinado o combinatorio, las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva se pueden reconocer al hallar su relación, en el curso del nuevo aprendizaje. Así pues, la nueva información es adquirida y los elementos existentes de la estructura cognoscitiva pueden asumir una nueva

organización y, con ello, un significado nuevo. A esta recombinación de los elementos que existen en la estructura cognoscitiva se le llama reconciliación integradora.

Por ejemplo, los alumnos pueden considerar a los chícharos (arvejas) y a los tomates como legumbres, pero en biología estos son clasificados como frutos. La confusión inicial que un estudiante podría sufrir se resuelve al aprender nuevos significados combinatorios y al reconocer que la clasificación nutricional de los alimentos no es la misma que la clasificación botánica.

Por lo tanto, las zanahorias, las remolachas y los camotes son legumbres y plantas de raíz comestible, pero las arvejas, los pepinos y los tomates son legumbres y plantas de fruto. Después de la reconciliación integradora de la nueva información botánica, los conceptos y proposiciones previamente aprendidos se modifican y los nuevos significados se añaden a la estructura cognoscitiva. La reconciliación integradora se presenta de mejor modo cuando las posibles fuentes de confusión son eliminadas por el profesor o por los materiales didácticos. Puede ayudárseles a los alumnos a resolver lo que puede parecer una inconsistencia o conflicto entre conceptos o proposiciones.

Todo el aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará lugar a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones existentes. La reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva de la estructura cognoscitiva que ocurre en el aprendizaje significativo. Una cualidad de los profesores destacados es que cuentan con la suficiente amplitud de criterio, conocimientos y experiencias con sus

alumnos como para ayudarlos de manera explícita para que formen sus reconciliaciones integradoras individuales dentro de su campo. Cuando los estudiantes consideran (muy rara vez) que un curso o un libro de texto está bien organizado, es porque los significados de los conceptos o proposiciones nuevos están claramente presentados, se han resuelto los posibles conflictos entre significados y se han facilitado las nuevas reconciliaciones integradoras.

2.3.14. Paradigma constructivista del aprendizaje

El constructivismo realmente es un cambio auténtico de paradigma respecto a los últimos enfoques educativos que hemos tenido en las últimas décadas. Lo concibe a los estudiantes como los protagonistas centrales del proceso educativo. Los contenidos curriculares se plantean como objeto de aprendizaje más no de enseñanza, en estas circunstancias el papel del docente tiene una dimensión distinta en términos de facilitar el aprendizaje y no de transmisor de conocimientos.

El constructivismo no es una teoría unificada ni completa acerca de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, pero lo importante que es un marco de referencia; es una idea fuerza ya que a él confluyen diversas corrientes de investigación psicopedagógica entre las que contamos: la teoría genética o de equilibración de Piaget, la teoría del aprendizaje por Insight de la Escuela de Gestalt, la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel, la teoría de los aprendizajes por descubrimiento de Bruner, la teoría de las inteligencias

múltiples de Gardner, la teoría del aprendizaje psicosocial de Vigotsky y la teoría del aprendizaje mediado de Feurstein. El constructivismo como marco de referencia mantiene problemas y aspectos cuestionables, del análisis propuesto intento mostrarles los de más relevancia:

- Los sujetos son responsables de su propio aprendizaje porque, activamente construyen significados.
- Los aprendizajes son el resultado de la experiencia directa con el objeto de conocimiento.
- Los contenidos escolares deben ser adecuados a los procesos de aprendizaje del sujeto.
- Los conocimientos previos en el sujeto que aprende, fruto de sus experiencias anteriores, son importantes porque influyen en la construcción de los nuevos conocimientos.
- Para aprender siempre es preciso encontrar sentido al objeto de Conocimiento y poder establecer relaciones entre los objetos involucrados.
- Del contexto y la forma de reflexionar sobre los conocimientos, resulten lógicamente diferentes de abordar las distintas disciplinas del Curriculum.
- La intervención docente se rige por el principio de ajuste pedagógico (diversificación), porque el aprendizaje ya no se interpreta exclusivamente como una empresa individual y endógena (auto estructuración), sino también es exógeno e interpersonal.

2.3.14.1. Paradigma ecológico contextual

En estos últimos años se ha hecho familiar en el ámbito educativo el uso del término constructivismo para referirse a una tendencia que promueve los aspectos heurísticos, constructivos e interactivos en los procesos de enseñanza – aprendizaje. La sola idea de que el estudiante vaya construyendo conocimientos y que éste parta de su realidad y de su nivel cognoscitivo, no encuentra muchos opositores. Nadie niega la importancia de la interactividad en la educación y todos están de acuerdo en ello.

No existe realmente consenso en los considerandos en las declaraciones que pretenden definir un enfoque constructivista en la educación, de ahí que en muchos textos escolares encontramos y a la hora de contrastar el enfoque en sus detalles y materializaciones, resulta que no trata el enfoque constructivista, que dicho sea de paso corresponde sólo a un aspecto del paradigma emergente, cuya denominación en estricto es **cognitivo, ecológico y contextual**.

2.3.14.2. Paradigma emergente

El nuevo enfoque, denominado cognitivo, ecológico y contextual, rompe el tradicional esquema de la enseñanza conductivista de varias maneras, citemos algunas: la experiencia de la clase tiene un valor diferente, las actuaciones del maestro y el alumno varían y, por supuesto, el sentido de los textos es diferente. Para el conductismo, en todo caso para el neoconductismo, el aprendizaje es como una caja negra en la que lo que importa es relacionar los estímulos (input) con las respuestas (output) es

decir lo que ocurre dentro de la caja. Como decía Skinner: ... El estudiante tiene que ir por una serie de pasos que, deben ser tan pequeños que, siempre pueden darse sin mayor dificultad. Esto es lo que da origen a los famosos programas que:

- ✓ Promueven una actividad constante del alumno.
- ✓ Insisten para que una cuestión quede entendida.
- ✓ Van presentando los materiales adecuados a la capacidad y disponibilidad del alumno.
- ✓ Y le ayudan a dar la respuesta correcta.

En un principio, pareciera que se trata de planteamientos razonables y coherentes. Sin embargo, muchas investigaciones han demostrado cómo este tipos de esquemas no sólo no producen un estímulo conveniente para el aprendizaje, sino que constituyen limitantes a la acción en la clase y al desenvolvimiento crítico del estudiante (no favorece la interactividad en el aula, ni la experiencia de la validación colectiva, ni estimula el surgimiento de nuevas estrategias para abordar los temas en consideración, etc.) Este esquema favorece a estudiantes poco críticos, sin creatividad ni imaginación, sin buenas condiciones para enfrentar los retos complejos de la vida.

Tanto la psicología genética, el constructivismo, la teoría culturalista, el aprendizaje significativo, por mencionar algunos de los más importantes; están alejados del enseñanza conductista que se inicia en los años 50.

Asumiendo nuevamente el considerando; el planteamiento fundamental de este enfoque es que el individuo es una construcción propia, que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y

su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa e interna, que desarrollan al respecto (Carretero, 1994).

Como consecuencia de la evolución del pensamiento universal, especialmente en el campo educativo, y en los albores de un nuevo siglo en el que la ciencia es la construcción permanente de nuevas estructuras cognitivas, surge la imperiosa necesidad de optar por alternativas que exige el próximo milenio.

Las instituciones formadoras de maestros no pueden permanecer indiferentes ante estos retos, debiendo reorientar su quehacer educativo basados en nuevos paradigmas que guíen a insertarnos en el mundo del desarrollo de la ciencia y la tecnología, para satisfacer las necesidades sociales.

Thomas Kuhn, define al paradigma como un esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes, principios y teorías que adopta una comunidad concreta de científicos en un momento y lugar determinado.

La aparición de un nuevo paradigma afecta la estructura cognitiva, procedimental y valorativa, produciendo una crisis que exige modificaciones, hasta alcanzar un desenvolvimiento normal.

En el campo educativo, el paradigma actúa como un ejemplo aceptado (modelo) que incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentales de una

realidad pedagógica y educativa, se convierte de hecho en un modelo de acción. Un paradigma puede dar lugar a varios modelos, cada modelo a diferentes metodologías propias del maestro y/o estilos de enseñanza - aprendizaje.

2.3.15. Cultura

Carlos Tasayco y Luis Yataco. (Diccionario Y vocabulario pedagógico. 2005). pp. 71.), la definen como: El conjunto de maneras de vivir y de pensar de un grupo humano en particular, y que condiciona el modo de vida y las costumbres de un grupo social o una época, y que engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, tecnología, tipos de hábitat, etc.

Cultivo general de facultades humanas, conjunto de conocimientos adquiridos por una persona bajo la acción de un medio social.

Los mismo autores expresan además que cultura es un: Conjunto de procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones de la vida social, que se expresan como comportamientos de los productores, intermediarios y consumidores de dicha cultura, y que se desenvuelven con cierta regularidad, constituyendo y en la construcción de los individuos, las etnias, y las naciones.

2.3.16. Desarrollo personal

Entre los conceptos doctrinarios que sirven de referencia a las acciones de orientación del desarrollo personal debemos considerar el carácter esencial de la naturaleza humana, la escala axiológica y los principios doctrinarios educacionales que orientan y dirigen el proceso educativo de los niños y jóvenes.

Las características del sistema educativo es estructurarse de acuerdo a fines explícitamente formulados y elevados prácticamente a nivel legal. Tales fines son elaborados y definidos en consideraciones al modelo social propuesto o diferido y además, en relación al tipo de hombre que la historia y las clases dirigentes de un país tratan de alcanzar como un objetivo final.

La tecnología de la educación necesita de explicitación no solo del tipo de sociedad que pretende promoverla, sino también de la idea del hombre que una colectividad correspondiente a una época o período histórico la posibilita. En este sentido, debemos tomar en cuenta los principios pertinentes, a saber;

- ✓ Realización plena del hombre
- ✓ Individualidad del hombre
- ✓ Naturaleza social del hombre
- ✓ Realidad histórica del hombre
- ✓ Naturaleza activa y dinámica del ser humano
- ✓ El hombre como ser de libertad
- ✓ La solidaridad

En lo concerniente a su fundamentación filosófica del desarrollo personal; es indudable que no sólo nos referimos simplemente al "hombre como individuo" de una determinada especie biológica, sino que apuntamos a una dimensión

más profunda, a lo que privilegiadamente creemos que tiene el hombre y que no tiene otro individuo de cualquier otra especie animal al hecho y la categoría de ser persona, Cuando nos comportamos como “hombres” en el pleno sentido humano de la palabra, creemos y afirmamos que actuamos como “personas” y que consideramos y tratamos a los otros hombres como personas.

Nuestra sociedad y nuestra cultura; el tema de los derechos humanos se ha convertido en central, nos encontramos, que hablando con propiedad, se trata más bien de los derechos humanos como expresión de aquello que en el hombre fundamenta y justifica estos derechos. A todo ello cabría añadir que el humanismo , a veces profundo y a veces superficial, de nuestra poca cultura ha multiplicado los usos, y los abusos del término persona, por cuanto bien podría decirse que se trata de una de las palabras de moda, como pueden ser libertad, democracia, etc.

2.2.17. Desarrollo cultural

Partiendo que cultura es el resultado o efecto de cultivar conocimientos humanos y de ejercitar las facultades intelectuales, el desarrollo cultural es una actividad humana, en el que se acumulan los conocimientos y la aplicación en determinados contextos histórico sociales.

Las personas desarrollan ciertos aspectos culturas determinado por ambiente y sus influencias, ya que ningún carácter ninguna capacidad hereditaria puede manifestarse y desarrollarse sin el concurso del ambiente.

¿Qué es un hombre culto? Un científico o un profesional excelente en una disciplina que sea ignorante de todo lo que está más allá de su ciencia o profesión no son, sin embargo, sino un verdadero bárbaro. Culta es la persona que consciente de que la cultura en que vivimos tiene sus raíces en el esfuerzo de los hombres del pasado, en la historia. Culta es la persona que es consciente de que somos parte de la naturaleza y que conoce la concepción de que ella ofrece quienes se dedican a su estudio. Culta es la persona que se siente responsable de la sociedad humana y conoce las estructuras y dinámica de ésta, descritas por quienes las estudian. Persona culta es aquellas que comprenden el valor y el significado de las más importantes expresiones artísticas y filosóficas que revelan la dignidad del animal humano. Así, la persona culta se identifica como el ser humano libre, responsable y solidario con los demás, que participa en la aventura del hombre por ser hombre, en la cultura. Este es el verdadero humanismo, el objetivo fundamental que persigue la educación.

2.3.18. Programa curricular de contenidos de educación musical para décimo grado de educación básica vigente.

UNIDAD 1.

- Revisión de temas tratados anteriormente
- Cuadro del valor propio de las figuras y sus silencios
- Cuadro de especificaciones del compás
- Clasificación del compás
- Graficación del compás simple
- El compás compuesto
- Escala diatónica natural

UNIDAD 2.

Capítulo I. Educación de la voz; voz humana

- Clasificación de la voz humana y ejercicios respiratorios
- Ejercicios para la educación de la voz
- El coro
- Himno Nacional del Ecuador y compendio histórico
- Historia de la letra y música del Himno Nacional
- Impresión, aprobación y oficialización del Himno Nacional
- Himno Nacional, forma cantable
- Partitura del Himno Nacional
- Recomendaciones para la ejecución del Himno Nacional
- Biografía de Juan León Mera
- Biografía de Antonio Neumane.

Capítulo II.

Himnos oficiales

- Paquisha
- Himno al Oriente: letra y partitura
- Himno al río Amazonas: letra y partitura
- Himno al civismo: letra y partitura
- Himno del Juramento a la Bandera: letra y partitura
- Himno de Gratitud al Maestro: letra y partitura
- Himno al Maestro: letra y partitura
- Himno al deporte: letra y partitura

Capítulo III

Composiciones nacionales e internacionales

- Esposa: letra y partitura
- Ojos maternas: letra y partitura

- Flores Negras: letra y partitura
- Chola Cuencana: letra y partitura
- Riobambeñita: letra y partitura
- El Lírico: letra y partitura
- Amargura: letra y partitura
- Como una visión: letra y partitura
- La historia de un amor: letra y partitura

UNIDAD 3.

Capítulo I. historia de la música

- Formas musicales del clasismo
- Biografías de autores universales
- Biografía de Johan Sebastián Bach
- Biografía de Lwdwing Van Beethoven
- Biografía de Johanne Brahms
- Danza Húngara Nº 3.
- Biografía de Wolfgang Amadeo Mozart.

UNIDAD 4.

- Grupos musicales y práctica instrumental de guitarra
- Partes de la guitarra
- Afinación
- Instrucciones para tocar
- Consejos prácticos
- Acordes mayores

- Acordes menores
- Otros acordes: explicación, combinación y pulsación de bajos
- El ritmo
- Explicación del ritmo de valse y pasillo
- Explicación del ritmo pasacalle y sanjuanito
- Canciones para la práctica instrumental
- Práctica instrumental de la flauta dulce
- Consideraciones para la práctica instrumental
- Esquema representativo de la flauta dulce
- Esquema representativo de las notas musicales
- Sinología musical
- Ejercicios para la práctica de la flauta
- Calendario cívico estudiantil

2.2. Definiciones de términos más comunes.

Aprendizajes

Educación musical

Alternativa.

Promoción

Desarrollo cultural

Estudiantes del decimo año de educación básica

Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación

Universidad Técnica de Babahoyo

CAPITULO III

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

➤ Diseño de la investigación.

El informe de investigación procede desde un trabajo desarrollado desde una perspectiva de diseño no experimental transeccional explicativa - causal

3.1. Métodos

La metodología a empleada, la utilicé para distinguir en la práctica la esencia de los procesos, hechos, fenómenos y objetos del mundo sobre la base de las manifestaciones externas, fenoménicas; para ello utilicé el pensamiento abstracto, el conocimiento hermenéutico como la descripción del desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación del Universidad Técnica de Babahoyo.

Considerando que el conocimiento, es un reflejo de la realidad objetiva en la conciencia humana; esto ocurre como un proceso dialéctico, complejo y contradictorio de interacciones entre el aspecto sensorial y racional del conocimiento, etapas que se realizan a base de la actividad práctica del

hombre, en su acción sobre el medio y la naturaleza, lo cual le asegura el conocimiento del mundo y tiene como fin orientarlo en su actividad.

Los métodos que utilizase los resumo en los siguientes:

3.1.1. Método Científico

El método científico me permitió que, a través de la conceptualización ubicarme estratégicamente en la determinación de objetivos, metas y valores para el establecimiento de la relación causa y efecto de la actuación comportamiento de los investigados en el presente proyecto.

3.1.2. Método Histórico Lógico

La aplicación de este método permitió descubrir el devenir y desarrollo de los fenómenos centrándome en sus aspectos fundamentales y apoyándose en dos procedimientos.

El Procedimiento Histórico: estuvo relacionado con el estudio de la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decurrir de una etapa investigativa.

El procedimiento lógico: se ocupó de investigar las leyes generales del funcionamiento y desarrollo del fenómeno, estudia su esencia.

Lo lógico y lo histórico se complementaron y vincularon mutuamente. Permitted descubrir cómo se suscitaron los fenómenos, el método lógico se basó en los datos que proporcionó el método histórico, de manera que no

constituyó en un simple razonamiento especulativo. De igual modo lo histórico no se limitó a describir de los hechos, también descubrió la lógica objetiva del desarrollo histórico del objeto de la investigación.

3.1.3. El Método Hipotético-Deductivo

Fue aplicado este método en la presente investigación, para reconocer, que a través de la hipótesis planteada, demostrar cómo se aplica e incide las artes (música) en el desarrollo cultural en los estudiantes de décimo años del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias de Sociales y de la Educación. Esto es a través de la deducción de los resultados obtenidos.

3.1.4. Método Inductivo Deductivo

La inducción se la utilizó como una forma de razonamiento, por medio de la cual pase de los conocimientos particulares a un conocimiento más general, que reflejó lo que hay de común en los fenómenos individuales.

La deducción fue una forma de razonamiento, mediante la cual se pasó de un conocimiento general a otro de menor generalidad. En este caso, el hecho hizo comprender que un conocimiento verdadero nos garantice una conclusión verdadera, siempre y cuando estén bien fundamentadas las premisas iniciales.

3.1.5. Método descriptivo

Se usó este método en la investigación para clasificar y ordenar estadísticamente los datos conseguidos y facilitó conseguir la interpretación de como se aplica e incide las artes (música) en el desarrollo cultural en los estudiantes de décimo años del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias de Sociales y de la Educación.

3.2. Técnicas e Instrumentos

3.2.1. Entrevistas

La técnica de la entrevista permitió tener un acercamiento objeto sujeto, para determinar objetivamente las preguntas fueron previamente establecidas en un patrón predefinido. A esté las consideré como entrevista dirigida.

A través de esta técnica, logre obtener información por medio del dialogo entre dos o más personas.

La entrevista fue estructurada (preguntas previamente elaboradas y ordenadas) la misma que condujo a un acercamiento al personal directivo, docente, personal discente, padres de familia; objetos y sujetos de la investigación.

3.2.2. Encuestas

La encuesta permitió obtener información a través de un cuestionario a las personas involucradas en la investigación en los aspectos de que como se

aplica e incide “Los aprendizajes de educación musical como alternativa para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo”, Y la utilice en la población determinada o por muestreo, aplique una encuesta tipo general que sirvió para recoger las respuestas de todos los componentes de la comunidad educativa Es más esta técnica posibilitó averiguar las causas, motivos o razones que origina el problema planteado

3.2.3. La Observación

La observación como técnica, resultado, y un proceso es fundamental para la recopilación de datos, fue una actividad por medio de la cual, manipule los factores y efectos de incide “Los aprendizajes de educación musical como alternativa. Para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo” y así lograr los objetivos propuesto en el proyecto de investigación.

- Recopilar de forma planificada y coherente todos los datos.
- Sistemáticamente ayuda a relacionar una observación efectuada con otra.
- Está sujeto a comprobaciones para el control de validez y confiabilidad.

Las observaciones que se efectuaron, han sido estructuradas; esta guía permitió una observación sistemática garantizando la objetividad de los datos.

- ✓ La implementación de “Los aprendizajes de educación musical como alternativa. para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo”.

3.3. Población y Muestra

En esta parte de la investigación el interés consistió en definir quiénes y que características deberán los sujetos, objetos de estudio.

3.3.1. Población

La población o universo a investigarse lo conforman: Rector: uno (1), Vicerrector: Uno (1), Inspector General diez (10) Docentes: setenta y dos (72), Estudiantes: trescientos veinte y nueve (329),

3.3.2. Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra hemos utilizado la siguiente formula estadística:

$$n = \frac{Z^2 \cdot S^2}{E^2}$$

De donde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Margen de confiabilidad o número de unidades de desviación estándar en la distribución normal que producirá el nivel deseado de confianza (para una confianza del 95% = 0,05; $Z = 1,96$ y para una confianza del 99% = 0,01; $Z = 2,58$)

S = Desviación estándar de la población Conocida y estimada a partir de anteriores estudios.

E = Error o diferencia máxima entre la media muestral y la media de la población que está dispuesta a aceptar la confianza que se ha definido.

d. Selección del procedimiento de muestreo

Para el caso en estudio he decidido tomar un margen de confiabilidad del 95% que es igual 0,05 y que corresponde a un valor Z de 1,96 con

Una desviación estándar $S = 0,4$; un error de estimación $E = 5\%$;

El número de empleados encuestados será:

Cálculo para muestra de estudiantes

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}} = \frac{(0,4)^2}{\frac{(0,05)^2}{(1,96)^2} + \frac{(0,4)^2}{239}} = \frac{0,16}{0,00067 + 0,00065}$$

$$= \frac{0,16}{0,00132} = 121,1 = 121 \text{ estudiantes}$$

Cálculo para muestra de Docentes

$$n = \frac{S^2}{\frac{E^2}{Z^2} + \frac{S^2}{N}} = \frac{(0,4)^2}{\frac{(0,05)^2}{(1,96)^2} + \frac{(0,4)^2}{73}} = \frac{0,16}{0,00065 + 0,0022}$$

$$= \frac{0,16}{0,00285} = 56 \text{ docentes}$$

TAMAÑO DE LA MUESTRA

SECTOR	POBLACIÓN	MUESTRA	PORCENTAJE
Rector	1	1	100
Vicerrector:	1	1	100
Inspector General	1	1	100
Docentes	73	56	77
Estudiantes	239	121	51
TOTALES	315	180	100

Fuente: Secretaria del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

3.4. Información y Procesamiento de la Información

La investigación será elaborada, procedida y sistematizada de la siguiente manera:

- Investigación bibliográfica.
- Construcción del marco contextual

- Elaboración del marco teórico
- Construcción del diseño metodológico.
- Redacción y presentación del borrador de lo anterior.
- Aplicación de instrumentos de investigación.
- Tabulación de datos.
- Procesamiento de datos.
- Redacción del informe final.
- Defensa y exposición.

3.5. Planteamiento de la hipótesis

3.5. General

La educación musical con el actual paradigma y modelo pedagógico no está desarrollando el nivel cultural requerido por lo estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

3.5.2. Hipótesis específicas

3.5.1. Conociendo los paradigmas y modelos pedagógicos contemporáneos estaremos en capacidad de reconocer la aplicabilidad que corresponde a nuestro enfoque de aprendizaje.

3.5.2. Determinado el modelo pedagógico contemporáneo estaríamos promoviendo aprendizajes significativos para el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo

a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo con la influencia de la educación musical.

3.5.3. Una propuesta innovadora de aprendizajes significativos en la asignatura de educación musical permitirá el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

4.6. Variables

3.6.1. Variable Independiente

ViG Actual paradigma y modelo pedagógico no está desarrollando el nivel cultural

Vi1. Conociendo los paradigmas y modelos pedagógicos contemporáneos

Vi2. Determinado el modelo pedagógico contemporáneo

Vi3. Una propuesta innovadora de aprendizajes significativos en la asignatura de educación musical

3.6.2. Variable Dependiente

VDG. Estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

Vd1. La aplicabilidad que corresponde a nuestro enfoque de aprendizaje.

Vi2. Aprendizajes significativos para el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo con la influencia de la educación musical.

Vi3. El desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

3.7. Proceso metodológico ha seguido para la verificación de la hipótesis

- Definida la hipótesis, se hicieron operables los términos o variables, las mismas que nos darán su comprobación o no-aceptación.
- Comprobación de hipótesis se realizó mediante análisis estadísticos, el mismo que se fundamentó en modelos y experiencias.
- La verificación de la hipótesis también es conocida por el diseño de la prueba y consistió en la elección de la técnica más apropiada para su verificación o comprobación. En este caso el de la porcentualización

- Mediante la teoría estadística se probó el grado de relación y significación de las variables de correlación

CAPITULO IV

5. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Presentación de datos generales.

4.1.1. Encuesta aplicada a Directivos

No	PREGUNTA	SI	NO	PORCENTAJE
1	¿Conoce en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario? Sí () No ()	2	1	100%
2	¿Sabe usted que normatividad tiene el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ().	3	0	100%
3	¿Usted conoce que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional? Sí () No ()	1	2	100%
4	¿Conoce usted el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional? Sí () No ()	2	1	100%
5	¿El Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica?	3	0	100%
	¿El Colegio Anexo Universitario de la UTB	3	0	100%

6	promueve la actividad artistica de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica? Sí () No ()			
7	¿Conoce usted con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artisticas en la institución que usted dirige? Sí () No ()	2	1	100%
8	¿Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artisticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()	2	1	100%
9	¿Se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()	3	0	100%
10	¿Estaría de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artisticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes? Sí () No ()	2	1	100%

4.1.2. Encuesta aplicada a Docentes

No	PREGUNTA	SI	NO	PORCENTAJE
1	¿Su trabajo docente está centrado en el modelo pedagógico conductista? Sí () No ()	16	40	100%
2	¿Qué tiempo labora en el CAU como docente?	+ de 5 + de 10	21 18	100%
3	¿Conoce usted, si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo	21	25	100%

	cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()			
4	¿El PCI está instrumentado para desarrollar culturalmente a los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()	15	31	100%
5	¿Cree usted que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes? sí () No	37	11	100%
6	¿Conoce la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica? Si () No ()	13	33	100%
7	¿Sabe usted por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la expresión artística? Si () No ()	17	29	100%
8	¿Lo han capacitado en el modelo pedagógico constructivista para desarrollar aprendizajes? Si () No ()	19	27	100%
9	¿Le interesaría participara en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU? <u>Si</u> () No ()	41	05	100%
10	¿En la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artísticas? Si () No (),	42	03	100%
11	¿Le gustaría formar e integrarse a grupos de expresión artística cultural en el CAU? Si () No ()	32	14	100%

4.1.3. Encuesta aplicada a Estudiantes

No	PREGUNTA	SI	NO	PORCENTAJE
1	Estás de acuerdo con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical en tu colegio? () No ()	87	34	100%
2	¿Te gustaría que cambien el modelo actual de la enseñanza de la educación Musical? Sí () No ()	107	14	100%
3	¿Conoces sin en el colegio existen grupos artísticos conformados? Sí () No ()	119	02	100%
4	¿Te gustaría aprender a tocar algún instrumento musical? Sí () No ()	113	08	100%
5	¿Representarías a tu colegio en eventos artísticos culturales? sí () No ()	103	18	100%
6	¿La situación actual de la educación - participación artística debería ser reinterpretada por los docentes y autoridades? Sí () No (),	89	32	100%
7	¿Crees que la música incentivaría tu desarrollo personal? Sí () No ()	105	16	100%
8	¿Has participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que te perteneces? Sí () No ()	67	54	100%

4.2. Presentación y análisis de datos.

4.2.1. Encuesta aplicada a Directivos

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	¿Conoce en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario? Si () No ()	2	67	1	33	100%
2	¿Sabe usted que normatividad tiene el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Si () No () .	3	100	0	00	100%
3	¿Usted conoce que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional? Si () No ()	1	33	2	67	100%
4	¿Conoce usted el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional? Sí () No ()	2	67	1	33	100%
5	¿El Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica?	3	100	0	00	100%
6	¿El Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica? Sí () No ()	3	100	0	00	100%
7	¿Conoce usted con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución que usted dirige? Sí () No ()	2	67	1	33	100%
8	¿Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()	2	67	1	33	100%
9	¿Se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Si () No ()	3	100	0	00	100%

10	¿Estaría de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artísticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes? Sí () No ()	2	67	1	33	100%
----	--	---	----	---	----	------

4.2.2. Encuesta aplicada a Docentes

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	¿Su trabajo docente está centrado en el modelo pedagógico conductista? Sí () No ()	16	35	30	65	100%
2	¿Qué tiempo labora en el CAU como docente?	+ de 5 + de 10		31 15		67% 33%
3	¿Conoce usted, si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica? Sí () No ()	21	46	25	54	100%
4	¿El PCI está instrumentado para desarrollar culturalmente a los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()	15	33%	31	67	100%
5	¿Cree usted que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes? sí () No	37	80	9	20	100%
6	¿Conoce la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica? Si () No ()	13	28	33	72	100%
7	¿Sabe usted por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la	17	37	29	63	100%

	expresión artística? Si () No ()					
8	¿Lo han capacitado en el modelo pedagógico constructivista para desarrollar aprendizajes? Si () No ()	19	41	27	59	100%
9	¿Le interesaría participar en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU? Si () No ()	41	89	05	11	100%
10	¿En la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artísticas? Si () No ()	43	93	03	07	100%

4.2.3. Encuesta aplicada a Estudiantes

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	Estás de acuerdo con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical en tu colegio? Si () No ()	87	72	34	28	100%
2	¿Te gustaría que cambien el modelo actual de enseñanza de la educación Musical? Si () No ()	107	88	14	12	100%
3	¿Conoces sin en el colegio existen grupos artísticos conformados? Si () No ()	119	98	02	02	100%
4	¿Te gustaría aprender a tocar algún instrumento musical? Si () No ()	113	93	08	07	100%
5	¿ Representarías a tu colegio en eventos artísticos y culturales? si () No ()	103	85	18	15	100%
6	¿La situación actual de la educación - participación artística debería ser reinterpretada por los docentes y autoridades? Si () No ()	89	74	32	26	100%

7	¿Crees que la música incentivaría tu desarrollo personal? Si () No ()	105	87	16	13	100%
8	¿Has participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que te perteneces? Si () No ()	67	55	54	45	100%

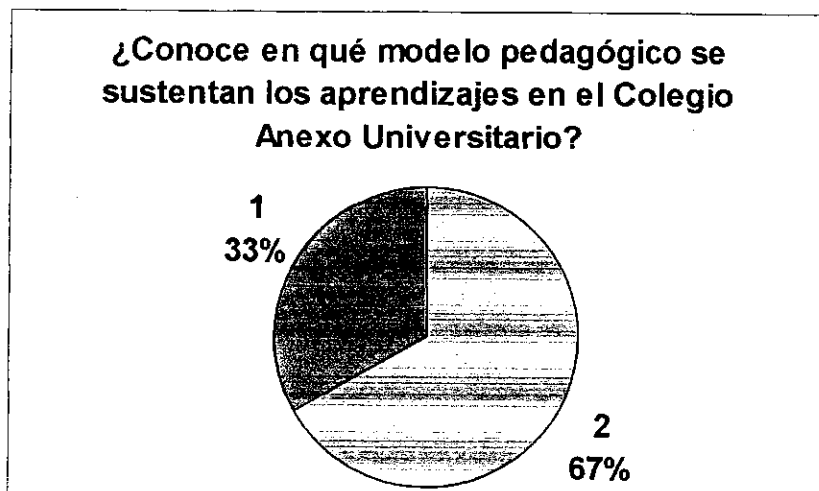
4.3. Interpretación, graficación y discusión de los resultados.

4.3.1. Encuesta aplicada a Directivos

4.3.1.1. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	¿Conoce en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario? Sí () No ()	2	67	1	33	100%

Graficación



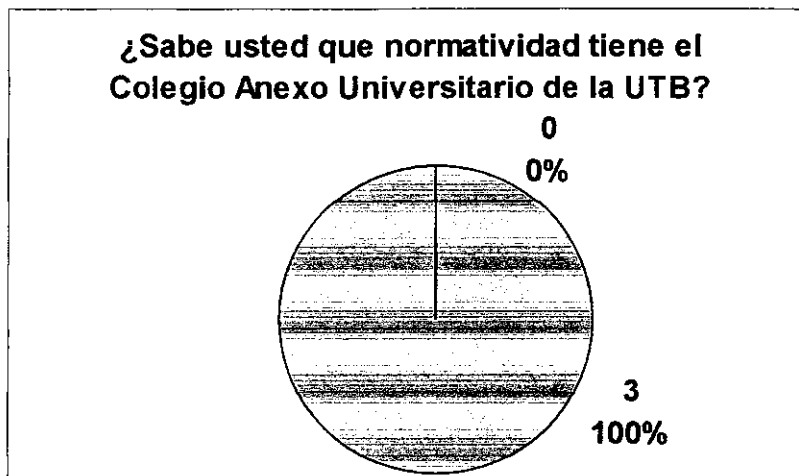
Discusión

El 67% de los directivos conoce en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario

4.3.1.2. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
2	¿Sabe usted que normatividad tiene el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ().	3	100	0	00	100%

Graficación



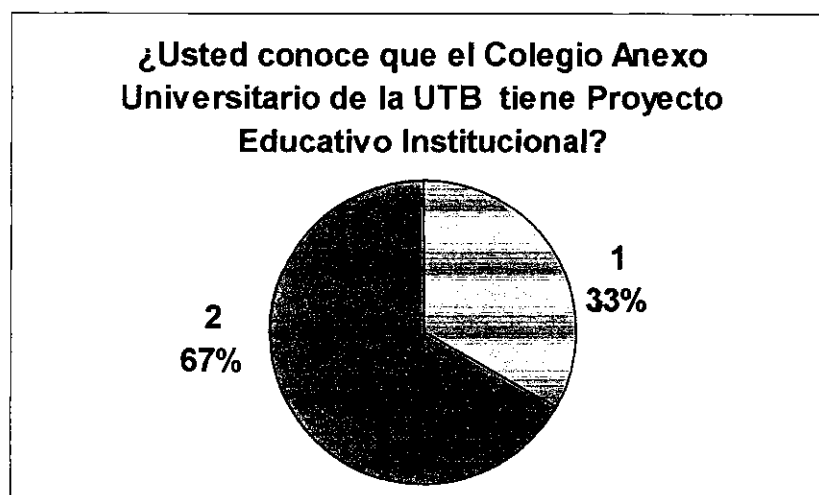
Discusión

El 100% de los directivos expresa saber que normatividad tiene el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

4.3.1.3. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
3	¿Usted conoce que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional? Sí () No ()	1	33	2	67	100%

Graficación



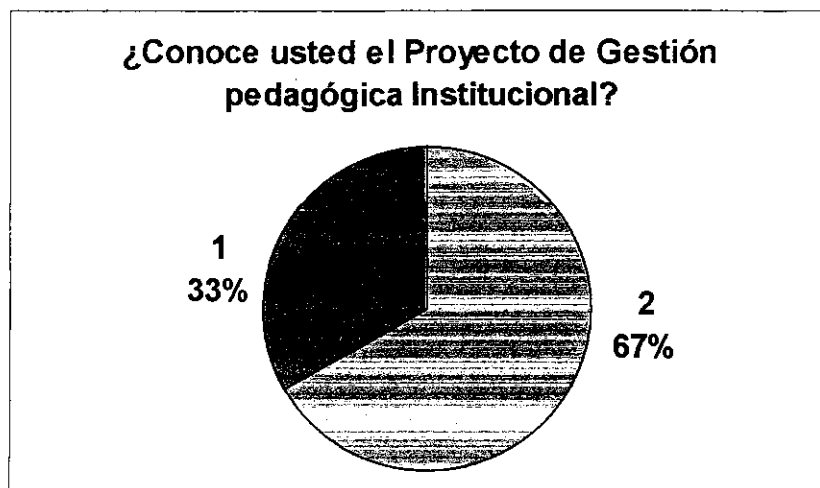
Discusión

El 67% de los directivos no conoce que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional

4.3.1.4. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
4	¿Conoce usted el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional? Sí () No ()	2	67	1	33	100%

Graficación



Discusión

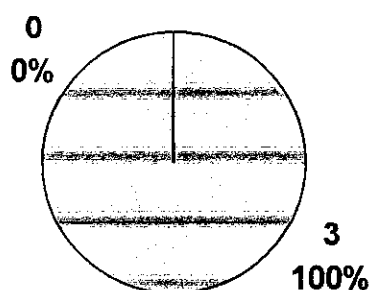
El 67% de los directivos conocen el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional

4.3.1.5. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
5	¿El Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica?	3	100	0	00	100%

Graficación

¿El Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica?



Discusión

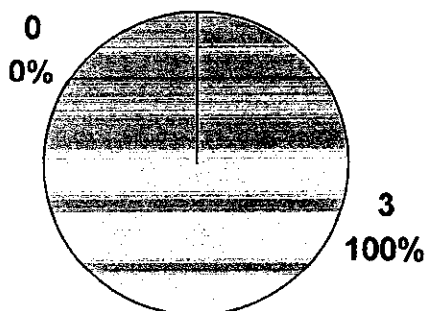
El 100% de los directivos saben que el Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica

4.3.1.6. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
6	¿El Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica? SÍ () No ()	3	100	0	00	100%

Graficación

¿El Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica?



Discusión

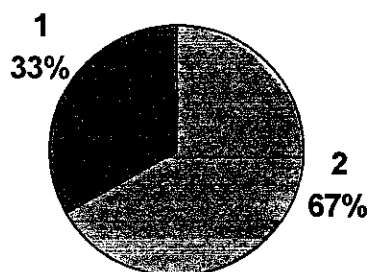
El 100% de los directivos manifiestan que el Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica.

4.3.1.7. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
7	¿Conoce usted con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución que usted dirige? Sí () No ()	2	67	1	33	100%

Graficación

¿Conoce usted con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución que usted dirige?



Discusión

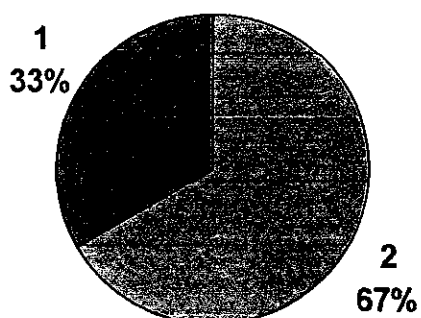
El 67% de los directivos conocen con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución.

4.3.1.8. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
8	¿Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Si () No ()	2	67	1	33	100%

Graficación

¿Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB?



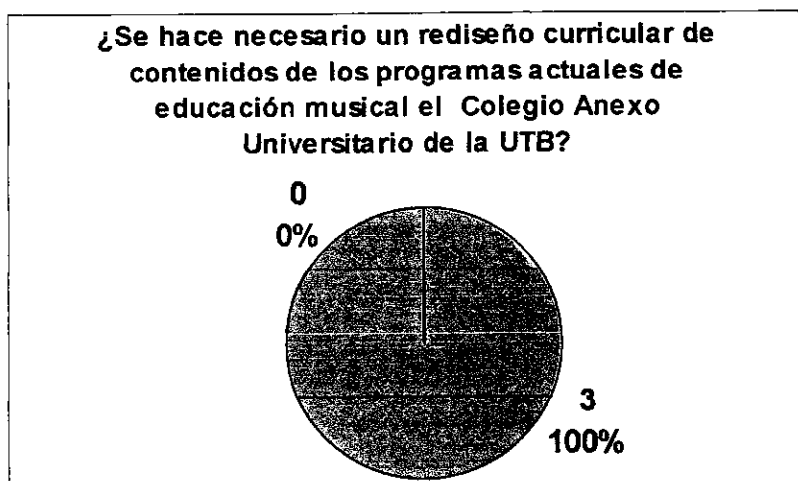
Discusión

El 67% de los directivos conocen que existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

4.3.1.9. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
9	¿Se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()	3	100	0	00	100%

Graficación



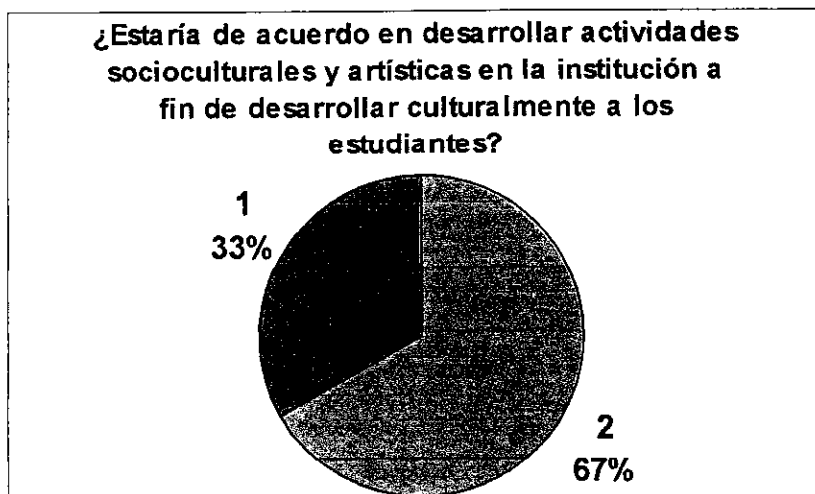
Discusión

El 100% de los directivos expresan que se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

4.3.1.10. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
10	¿Estaría de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artísticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes? Si () No ()	2	67	1	33	100%

Graficación



Discusión

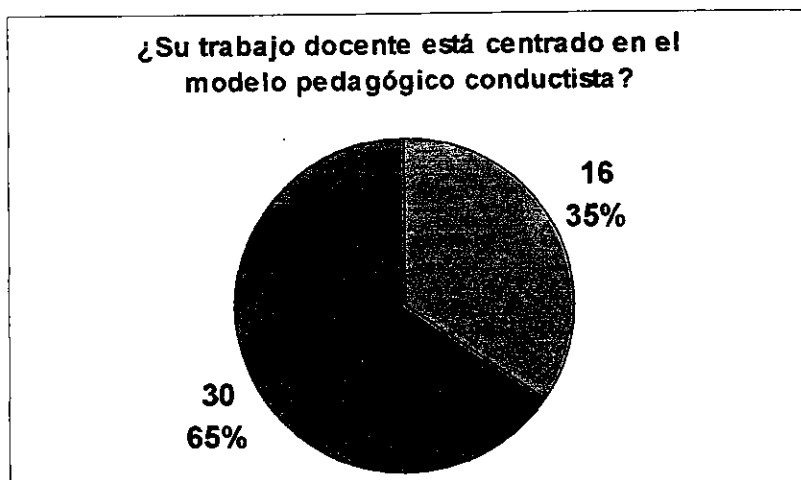
El 67% de los directivos expresan estar de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artísticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes

4.3.2. Encuesta aplicada a Docentes

4.3.2.1. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	¿Su trabajo docente está centrado en el modelo pedagógico conductista? Sí () No ()	16	35	30	65	100%

Graficación



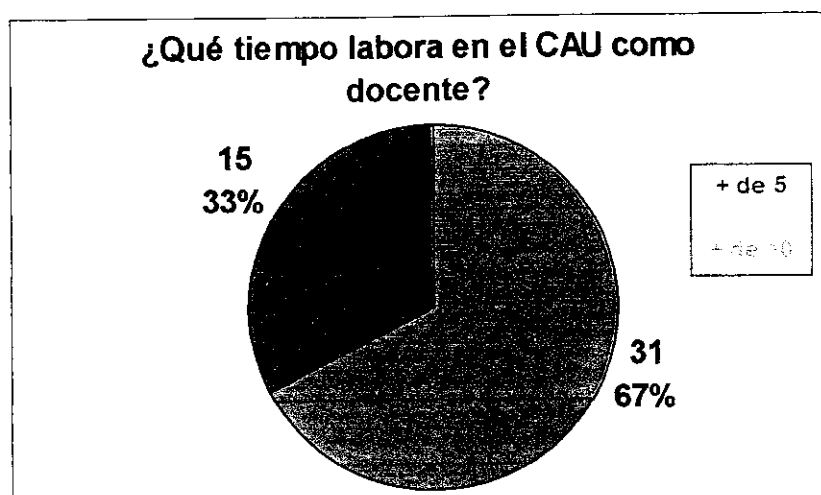
Discusión

El trabajo docente en un 71% no está centrado en el modelo pedagógico conductista.

4.3.2.2. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
	¿Qué tiempo labora en el CAU como docente?					100%
2	+ de 5	15	33	00		
	+ de 10	31	67	00		

Graficación



Discusión

Los docentes en un 38% manifiestan que laboran más de 5 años y el 62% más de 10 años.

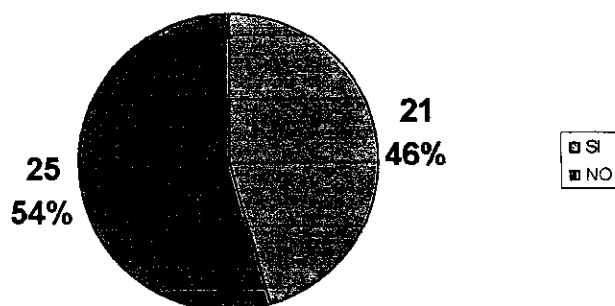
4.3.2.3. Interpretación

Los docentes en un 38% manifiestan que laboran más de 5 años y el 62% más de 10 años.

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
3	¿Conoce usted, si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica? Sí () No ()	21	46	25	54	100%

Graficación

¿Conoce usted, si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica?



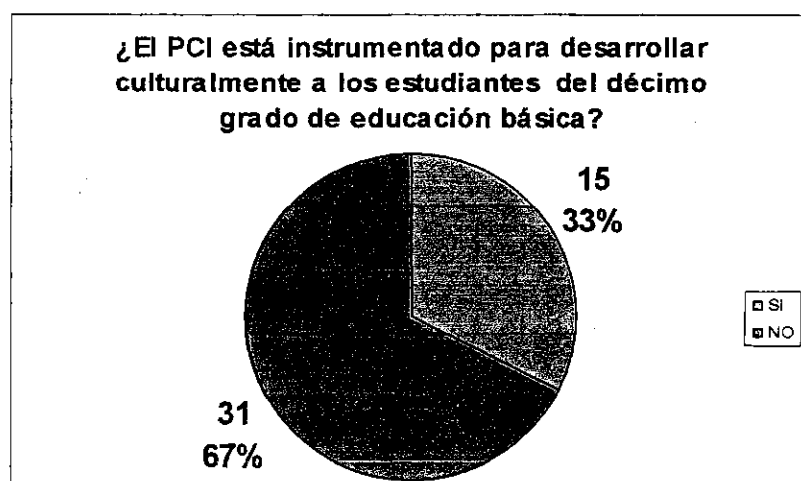
Discusión

El 62% de los docentes no conocen si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica.

4.3.2.4. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
4	¿El PCI está instrumentado para desarrollar culturalmente a los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()	15	33	31	67	100%

Graficación



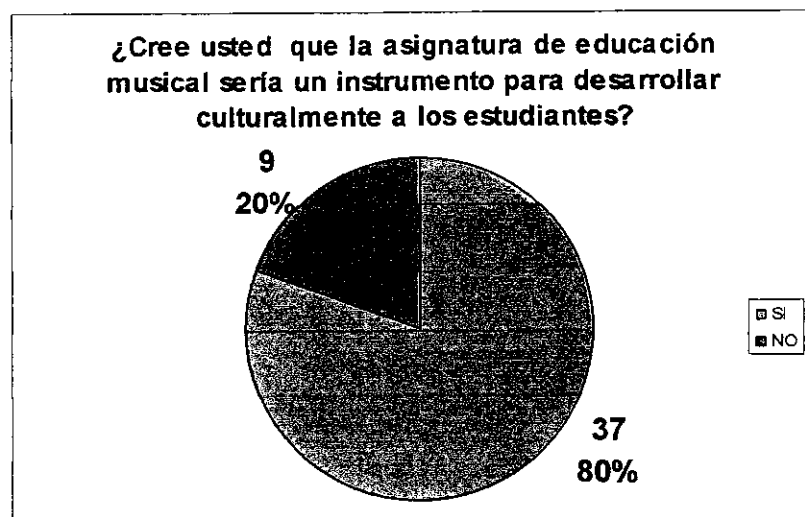
Discusión

El 55% de los docentes manifiestan que el PCI está instrumentado para desarrollar culturalmente a los estudiantes del décimo grado de educación básica.

4.3.2.5. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
5	¿Cree usted que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes? si () No	37	80	9	20	100%

Graficación



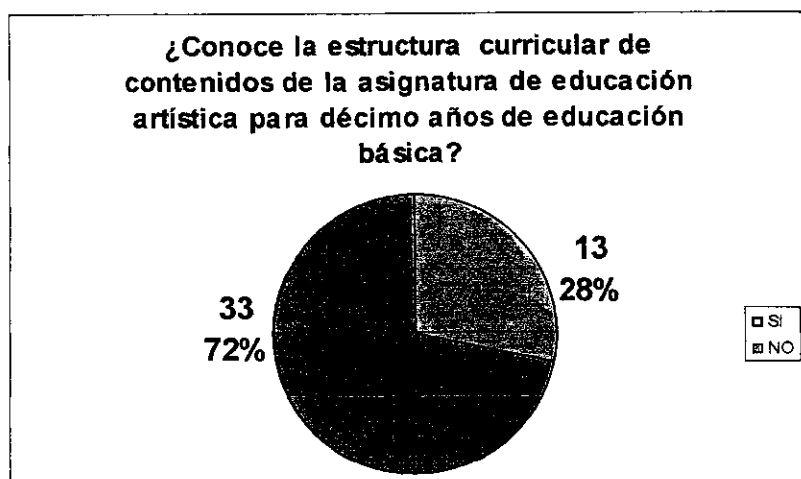
Discusión

Los docentes en 56% expresan que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes.

4.3.2.6. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
6	¿Conoce la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica? Si () No ()	13	28	33	72	100%

Graficación



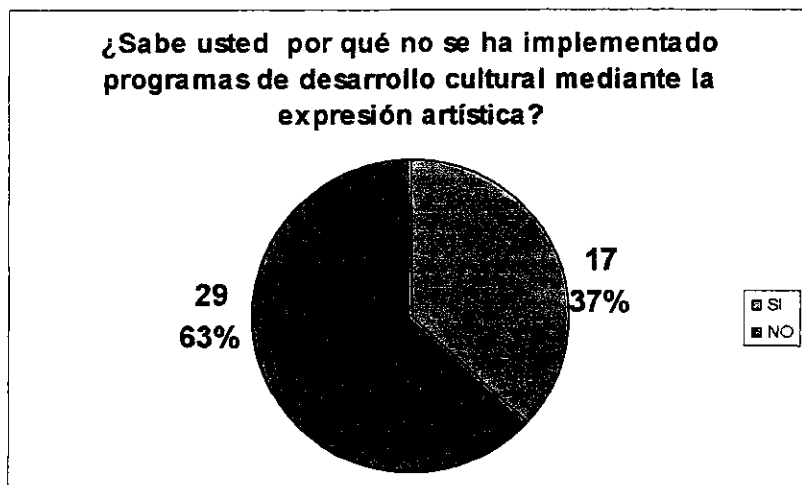
Discusión

Los docentes 59% no conocen la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica.

4.3.2.7. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
7	¿Sabe usted por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la expresión artística? Si () No ()	17	37	29	63	100%

Graficación



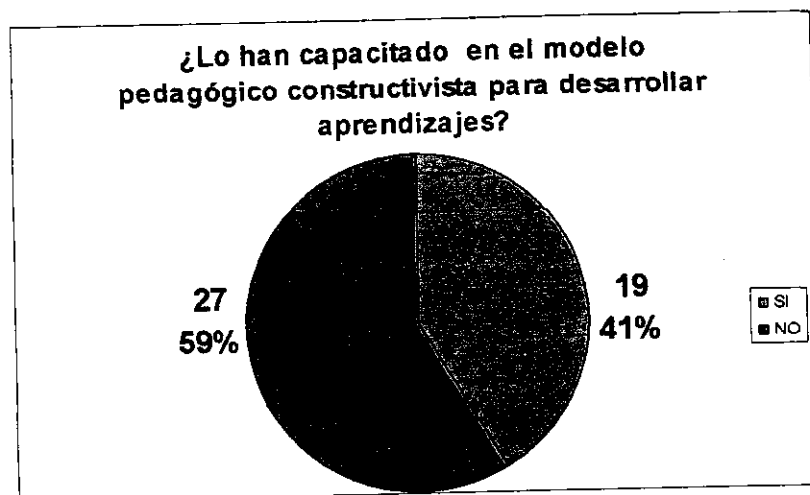
Discusión

El 52% de los docentes no saben por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la expresión artística.

4.3.2.8. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
8	¿Lo han capacitado en el modelo pedagógico constructivista para desarrollar aprendizajes? Si () No ()	19	41	27	59	100%

Graficación



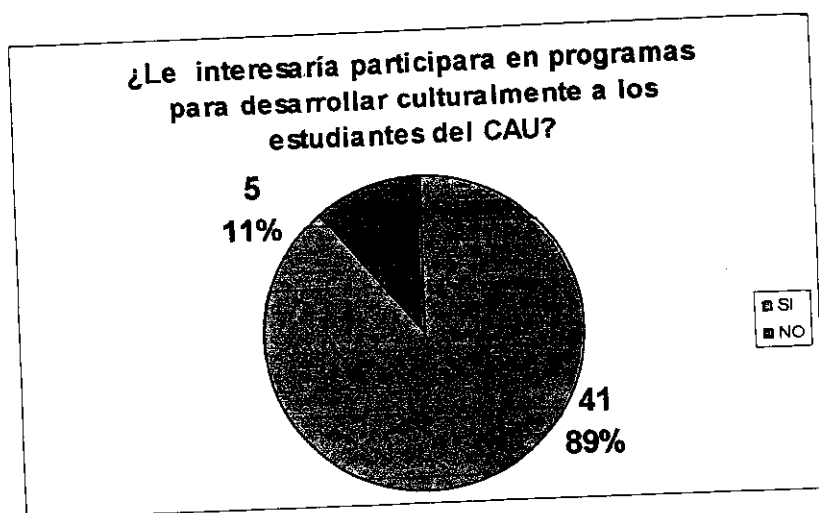
Discusión

En un 52% los docentes manifiestan que si lo han capacitado en el modelo pedagógico constructivista para desarrollar aprendizajes.

4.3.2.9. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
9	¿Le interesaría participara en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU? <u>Si</u> () <u>No</u> ()	41	73	15	17	100%

Graficación



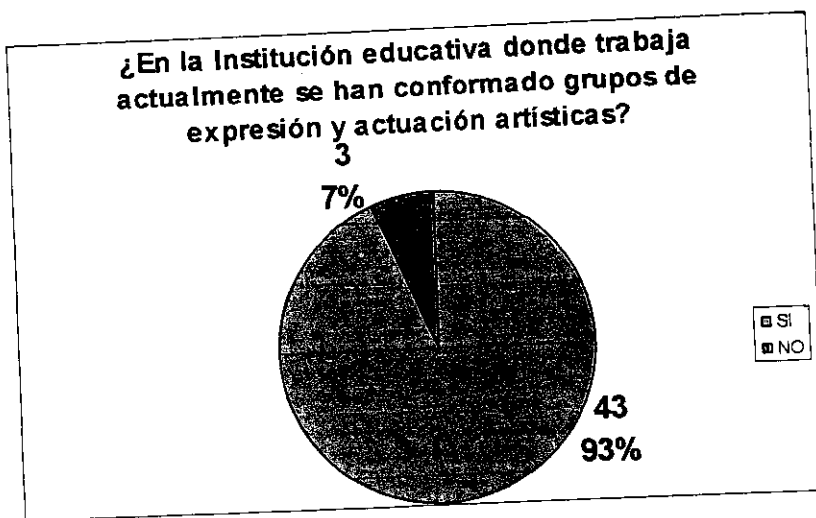
Discusión

En un 73% a loa docentes les interesaría participara en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU.

4.3.2.10. Interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
10	¿En la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artisticas? Si () No (),	42	75	14	25	100%

Graficación



Discusión

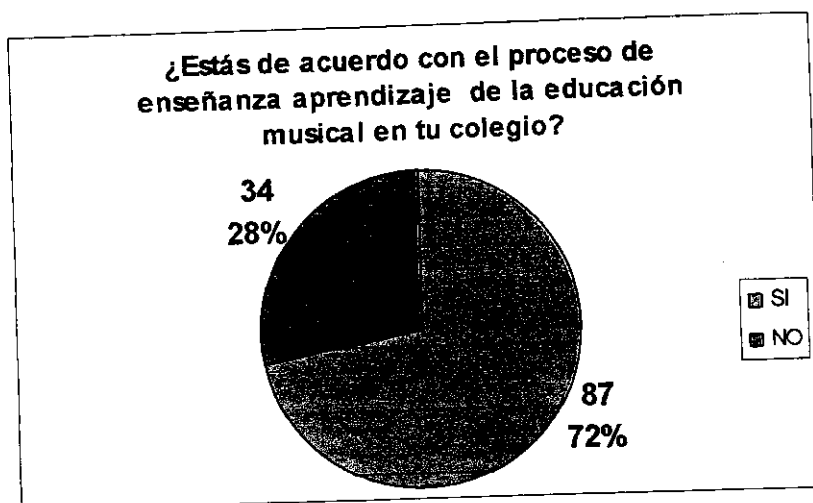
El 75% de los docentes en la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artísticas

4.3.3. Encuesta aplicada a Estudiantes

4.3.3.1. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
1	Estás de acuerdo con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical en tu colegio? Sí () No ()	87	72	34	28	100%

Graficación



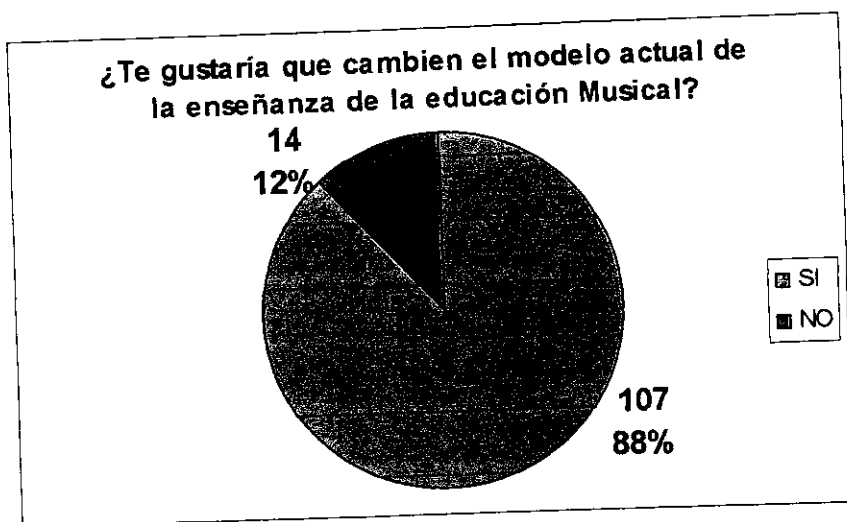
Discusión

Están de acuerdo los estudiantes en 72% con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical.

4.3.3.2. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
2	¿Te gustaría que cambien el modelo actual de enseñanza de la educación Musical? Sí () No ()	107	88	14	12	100%

Graficación



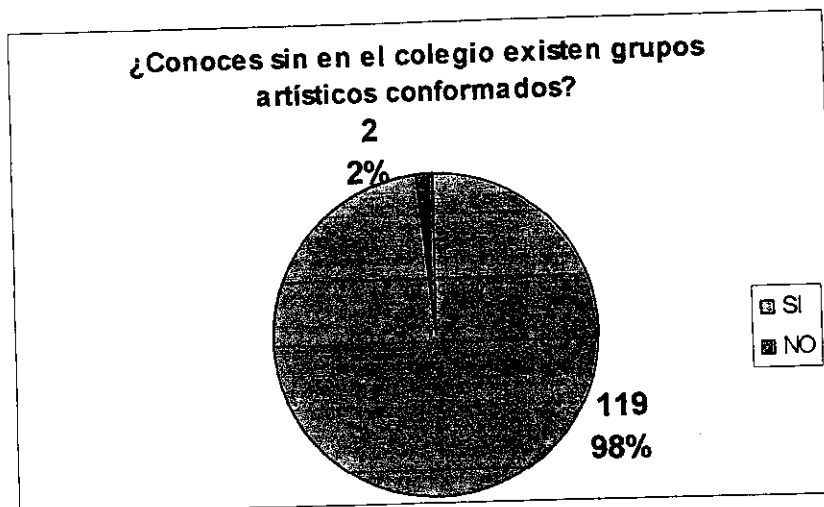
Discusión

Al 88% de los estudiantes les que cambien el modelo actual de la enseñanza de la educación Musical

4.3.3.3. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
3	¿Conoces sin en el colegio existen grupos tísticos conformados? Sí () No ()	119	98	02	02	100%

Graficación



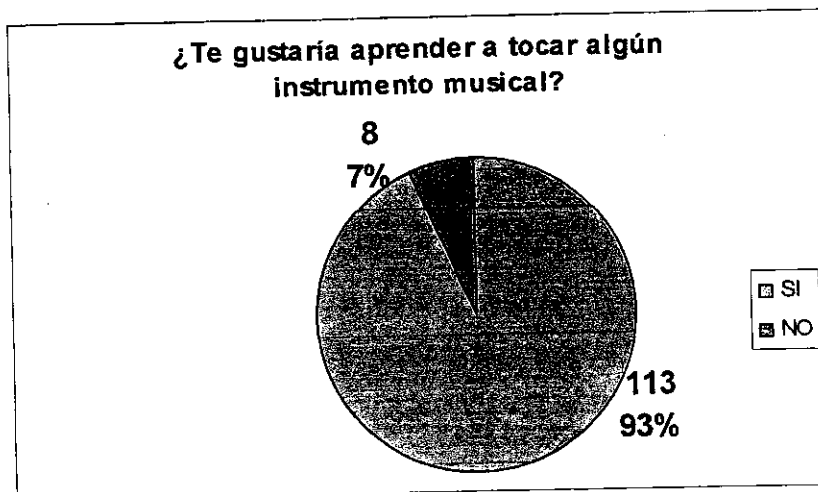
Discusión

El 95% de los estudiantes manifiestan conocer que en el colegio existen grupos artísticos conformados

4.3.3.4. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
4	¿Te gustaría aprender a tocar algún instrumento musical? Si () No ()	113	93	08	07	100%

Graficación



Discusión

Al 93% de los estudiantes les gustaría aprender a tocar algún instrumento musical

4.3.3.5. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
5	¿ Representarías a tu colegio en eventos artísticos y culturales? sí () No ()	103	93	18	07	100%

Graficación

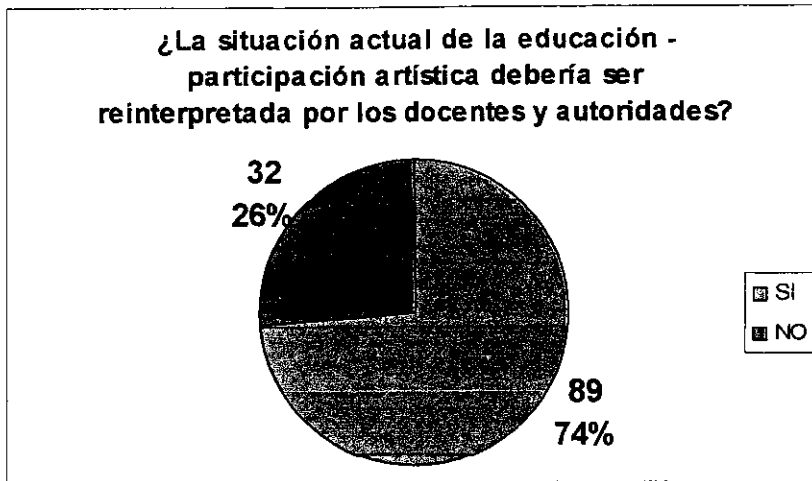


Discusión

4.3.3.6. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
6	¿La situación actual de la educación - participación artística debería ser reinterpretada por los docentes y autoridades? Si () No (),	89	74	32	26	100%

Graficación



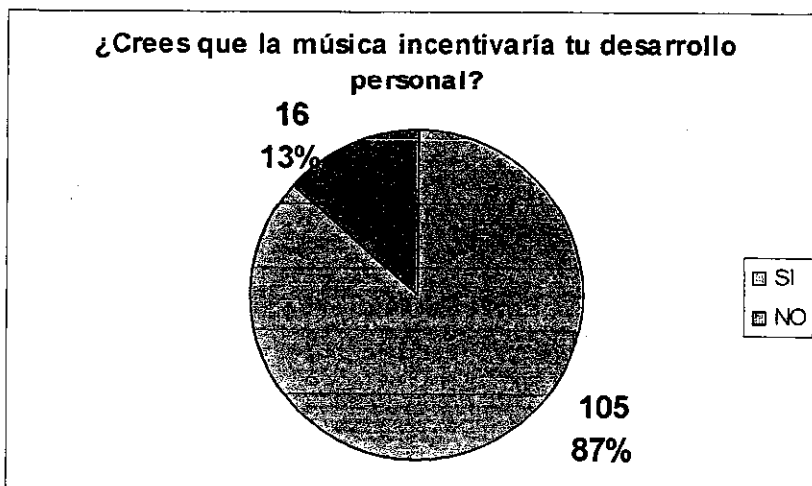
Discusión

Los estudiantes en un 74% manifiestan que les gustaría Representar al colegio en eventos artísticos y culturales

4.3.3.7. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
7	¿Crees que la música incentivaría tu desarrollo personal? Si () No ()	105	87	16	13	100%

Graficación



Discusión

El 87% de los estudiantes Creen que la música incentivaría tu desarrollo personal

4.3.3.8. interpretación

No	PREGUNTA	SI	%	NO	%	TOTAL
8	¿Has participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que te perteneces? Si () No ()	67	55	54	45	100%

Graficación



Discusión

El 55% de los estudiantes Han participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que pertenece

CAPITULO V.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Directivos

- ⊕ Los directivos conocen en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario
- ⊕ Los directivos no conocen que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional
- ⊕ Los directivos conocen el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional
- ⊕ Los directivos saben que el Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica
- ⊕ El Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica.
- ⊕ Conocen con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución.
- ⊕ Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.
- ⊕ Se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical el Colegio Anexo Universitario de la UTB.
- ⊕ Están de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artísticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes

Docentes

- ⊕ El trabajo docente en un 71% no está centrado en el modelo pedagógico conductista.
- ⊕ Los docentes en un 38% manifiestan que laboran más de 5 años y el 62% más de 10 años
- ⊕ Los docentes no conocen si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica.
- ⊕ Los docentes no conocen si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica.
- ⊕ Los docentes expresan que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes
- ⊕ Los docentes no conocen la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica.
- ⊕ los docentes no saben por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la expresión artística.
- ⊕ A los docentes les interesaría participar en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU.
- ⊕ Los docentes en la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artísticas

Estudiantes

- ⊕ Están de acuerdo los estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical.
- ⊕ Los estudiantes les que cambien el modelo actual de la enseñanza de la educación Musical
- ⊕ los estudiantes manifiestan conocer que en el colegio existen grupos artísticos conformados

- ⊕ Los estudiantes manifiestan que les gustaría Representar al colegio en eventos artísticos y culturales
- ⊕ A los estudiantes les gustaría aprender a tocar algún instrumento musical
- ⊕ Los estudiantes manifiestan que les gustaría Representar al colegio en eventos artísticos y culturales
- ⊕ Los estudiantes Creen que la música incentivaría tu desarrollo personal
- ⊕ los estudiantes Creen que la música incentivaría tu desarrollo personal
- ⊕ los estudiantes Han participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que pertenece

5.2. Recomendaciones.

- ⊕ Definir un Modelo Pedagógico
- ⊕ Elaborar un Proyecto Educativo Institucional
- ⊕ Diseñar un Proyecto Curricular Institucional y de Gestión Pedagógica
- ⊕ Promover la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica.
- ⊕ Consensuar las actividades culturales con un programa definido y financiado para el desarrollo personal de los estudiantes y docentes
- ⊕ La estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica debe establecer contenidos curriculares en concordancia con el folclore y la música montubia.
- ⊕ Establecer convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.
- ⊕ Aplicar la propuesta que hoy estamos poniendo en consideración

CAPITULO VI

6. PROPUESTA ALTERNATIVA

6.1. Titulo

“DISEÑO MACROCURRICULAR ALTERNATIVO EN LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO”

6.2. Justificación

La necesaria discusión que el título de la propuesta alternativa propone, plantea el interés de relacionar lo que es tomado como dos bloques compactos: el arte - en nuestro caso el teatro- como disciplina y la enseñanza de éste en Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo formal apoyada en

modelos. Esta alternativa aborda la discusión ofreciendo algunas precisiones en torno a cómo concebimos el teatro y cómo se insertaría este teatro precisado en una estrategia pedagógica.

La práctica de hacer teatro, esto es: de realizar como actor y de ver como espectador, antecede a la práctica de enseñar a hacer teatro a los protagonistas del suceso escénico. El teatro como disciplina artística se sucede en esferas no académicas, y el grupo de comediantes antecedió al grupo de estudiantes para cómicos.

El teatro es, además, un saber específico: se inscribe en una esfera de conocimientos, habilidades y sensibilidades precisas que configuran un universo finito y concreto, que conforman su ámbito particular de acción. Esto es así aun contemplando desde ya que el teatro establece conexiones con otros ámbitos de la vida social, que instaure colaboraciones con otros espacios discursivos formativos, que reconozca vecindades con otros apartados del campo artístico, que cita, manipula, utiliza y modifica otras áreas de la comunicación; pues todo esto lo hace desde su ámbito concreto de saber, preservando su individualidad.

La danza, música y el teatro, es pues, un saber específico y esta comprobación podría llevar al obvio supuesto de que la educación artística, dada su concreción y especificidad, sea fácilmente transferible, sea fácilmente legible como saber concreto que es y, en últimas, sea fácilmente enseñable. Pero además de específico el teatro, la danza y la música son saberes mutables, cambiante, móvil, escurridizo y, sobre todo: perecedero.

Esta cualidad de perecedero niega la pretensión de descubrir, conocer o instaurar un estatuto de la educación artística que sea un cuerpo cierto, un

bloque compacto, un catálogo de la verdad coherente y cerrado sobre sí mismo que pueda ser transportado de cerebro a cerebro, de corazón a corazón, de boca a oídos, en últimas: de maestro a alumno.

La producción artística como la danza, música y el teatro, al introducirla en el proceso de desarrollo personal del adolescente, provoca en el mismo un cambio de actitud, he ahí la razón del autor para promover estos aprendizajes, los mismos que fortalecerán la representación autóctona y folclórica, desarrollando representatividad en estos actos de nuestro folclor montubio y dar a conocer a nuestro país y al mundo de nuestra cultura montubia.

La educación artística en la que está inmerso el teatro es pues un saber específico y esta comprobación podría llevar al obvio supuesto de que el teatro, la danza y la música montubia, dada su concreción, originalidad y especificidad, sea fácilmente transferible, sea fácilmente legible como saber concreto que es y, en últimas, sea fácilmente enseñable. Pero además de específica la educación artística montubia es un saber mutable, cambiante, móvil, escurridizo y, sobre todo: perecedero, sino se atiende con originalidad y permanencia.

Esta cualidad de perecedero niega la pretensión de descubrir, conocer o instaurar un estatuto del canto baile y teatro que sea un cuerpo cierto, un bloque compacto, un catálogo de la verdad coherente y cerrado sobre sí mismo que pueda ser transportado de cerebro a cerebro, de corazón a corazón, de boca a oídos, en últimas: de maestro a alumno

La danza, la música y el teatro como saber no es, sino que está siendo a cada momento. Y esto en todos los ámbitos de la vida social, todos incluidos, y sobre todo, en los ámbitos sacros de la sala teatral y del aula de clases. La pretensión de asir al teatro, música y danza como cuerpo cierto y fácilmente enseñarlo empieza a diluirse en la medida en que, a pesar que la intencionalidad de la casa de la cultura de promover actividades artísticas y la conformación de grupos que desarrollen actividades de promoción actuación escénica en el desarrollo turístico y folclórico de los pueblos riosense.

6.3. Fundamentación

Esta propuesta se fundamenta en:

- En la Ley orgánica de Educación y Cultura y su Reglamento:
- En la Propuesta del programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación artística (danza y música) para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del decimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo
- En la promoción de la casa de la cultura de los Ríos del Folclore y música montubia
- En los requerimientos establecidos en plan estratégico institucional de la Universidad Técnica de Babahoyo.

- Reforma de Educación Integral: DINAMEP. Mediante la promoción para elevar la calidad de la educación de una manera práctica, efectiva y eficiente con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, alumnos, directivos, padres de familia y entidades sociales con el fin de que se constituyan en verdaderos actores los procesos.

6.4. Objetivo general

Diseñar, elaborar un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación musical para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del decimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

6.5. Objetivos específicos

6.5.1. Conocer como se elabora un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación musical para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del decimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

6.5.2. Determinar las necesidades de contar con un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación musical para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

6.5.3. Construir un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación musical para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

5.6. Importancia

"Soy lo que es mi entorno: " El sostenido esfuerzo del autor de este trabajo por promover, mantener y ejecutar la danza y la música montubia en el Colegio Anexo Universitario de la UTB en el que se promuevan las expresiones socioculturales del mundo montubio y de la región Litoral. Ha hecho que con esfuerzo propio y del Ing. Bolívar Lupera Icaza MBA, Rector de la Universidad Técnica de Babahoyo, se desplegarán actividades hasta con fondos propios en el país y fuera de él, merito que ha sido observado positivamente por la Casa de la Cultura Núcleo de los Ríos, comprometido y ejecutado por Gary Esparza su director, para el fomento y promoción

del folclore montubio, el mismo que ha tenido una acepción especial, lo que garantiza la importancia de esta propuesta .



El propósito de promover el folclore montubio es para desarrollar un turismo ecológico y que cada casa montubia aoja a los turistas con verdadera actitud positiva, actividad que mejoraría la calidad de vida de los mismos, en lo social, económico, político, cultural entre otros, para ello el autor cree necesario. la organización de talleres consiste en preservar, desarrollar y difundir los valores artísticos y culturales del hombre del campo dentro de su comunidad, teniendo como respaldo la experiencia laboral y pedagógica de instructores a nivel nacional.

El teatro como herramienta pedagógica y didáctica, busca proporcionar elementos básicos que estimulen la autoestima y motiven un desenvolvimiento interpersonal, familiar, social y profesional más activo e

interactivo, donde la comunicación se convierte en el mejor medio para la solución de problemas que la colectividad enfrenta.

El amorfino es producto y expresión de la oralidad, y su creación y difusión, acervo del mundo montubio y las culturas del Litoral ecuatoriano. Es el medio por el cual el montubio expresa su cosmovisión, modo de vida, cultura, amores, dolores, pasiones, angustias, etc., en consonancia con su entorno social, local, regional y nacional.

El amorfino no sólo sirve para relacionarse socialmente en el mundo montubio. Es un gran elemento para formar y educar en valores. También sirve para enamorar, galantear o conquistar a una mujer, decir un verso de amor en doble sentido, para aceptar o rechazar a una persona, lo que es muy común en el contrapunto.

El reconocimiento, estudio y valoración del amorfino es sumamente importante, pues, de ello depende su permanencia en la trama sociocultural ecuatoriana, así como su vigencia y vivencia, entre niños y jóvenes, para reafirmar nuestro pasado inmediato y reconocernos en las raíces montubias de donde viene el amorfino. De esta manera, el amorfino como creación y producto del mundo sociocultural montubio es un valioso instrumento de apoyo para la enseñanza de las ciencias sociales.

I. CONTENIDO DEL TALLER

1. EL AMORFINO EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CAU de la UTB

- En la historia
- Para el entorno (Lugar Natal)
- Para enseñar valores
- Para la interculturalidad.
- Para la protección ambiental
- Para la construcción de una nueva ciudadanía
- Para un nuevo civismo
- Para la Infancia
- Para la defensa cultural y la identidad

2. CULTURA E IDENTIDAD MONTUBIA

- ¿Qué son los montubios?
- ¿Quiénes son los montubios?
- Ubicación geográfica
- Expresiones artísticas y culturales de los montubios
- ¿Cuánto aporta el montubio a la producción y desarrollo económico del Ecuador?
- ¿El montubio es reconocido en nuestro medio y ejerce plenamente la ciudadanía política, social, económica y cultural? ¿Por qué?

3. INTRODUCCIÓN A LA POÉTICA MONTUBIA

- El amorfino.
- Historia y evolución.
- Representación del amorfino.
- Técnicas teatrales para la representación.

4. INTRODUCCIÓN AL BALLETO MONTUBIO

- Qué es el ballet montubio
- Principales expresiones de baile montubio
- Expresiones contextuales del baile montubio

5. PARTICIPACIÓN EN LAS CASAS ABIERTAS DEL ARCHIVO HISTÓRICO

- ¿Qué hacer?
- ¿Cómo hacerlo?
- ¿Para qué hacerlo?

6. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE DANZA Y MÚSICA

- Definición de grupo
- Estructura de un grupo
- Características del grupo
- Preparación de grupos
- Actuación de grupos
- Mantenimiento de grupos

5.7. Ubicación contextual

6.6.1. Institución: Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

6.6.2. Ubicación:

6.6.2.1. Predios universitarios de la Universidad Técnica de Babahoyo

6.6.2.2. Avenida Universitaria; Km 1½ vía Flores

6.6.2.3. Parroquia:

6.6.2.4. Cantón: Babahoyo

6.6.2.5. País: Ecuador

6.7. Factibilidad

El proyecto de un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación artística (danza y música) para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del décimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo; tiene factibilidad y oportunidad de su ejecución en razón de contar con grupos folclóricos y musicales de características montubias, el mismo que viene promoviendo la cultura montubia y que requiere de una organización estructurada a fin de alcanzar objetivos culturales de alcance

inmediato y mediato. Para lograrlo contamos con las siguientes oportunidades y fortalezas.

- La Casa de la Cultura núcleo de los Ríos mantiene relación directa con el centro de arte y cultura del Colegio, su apoyo es económico y profesional.
- Infraestructura física moderna y de calidad
- Docentes especializados en Educación artística
- Equipamiento y laboratorios de CC NN, computación instalados
- Talleres de danza y música
- Contexto para la Relación con el Mundo del arte a nivel parroquial, cantonal, provincial, regional , nacional e internacional de primer orden
- Empatía Estudiantil por la participación artística
- Apoyo Familiar
- Apoyo de Autoridades de la Universidad Técnica de Babahoyo en lo cultural, en lo político, en lo económico y en lo educativo
- Apoyo de la Empresa Pública y Privada.

- Recursos Humanos de Tercer y Cuarto Nivel para un aprendizaje y desarrollo del arte de calidad.
- Directivos y docentes institucionales emprendedores de Excelencia Educativa

6.8. Descripción de la propuesta

6.8.1.Generalidades

La aplicación de un programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de Cultura estética que engloba a la educación artística (danza y música) para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del decimo año de Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo, no es nada más que la aplicación del folclore a sistema educativo básico , por lo tanto esta actividad sociocultural no es novedad, se viene dando en la entidad por influencia del autor del presente trabajo con el apoyo incondicional de las autoridades de la universidad y el colegio anexo programa macrocurricular alternativo en los aprendizajes de educación artística (danza y música) para promover el desarrollo cultural en los estudiantes del decimo año de

Educación Básica del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo

6.8.2.Recomendaciones metodológicas

De acuerdo con la reforma curricular a la educación el Ministerio de Educación y Cultura, recomienda las siguientes alternativas metodológicas:

1. Utilizar el medio ambiente como fuente de inspiración de obras artísticas.
2. Adecuar espacios escolares para que permitan la práctica de respeto y cuidado del entorno.
3. Rescatar las manifestaciones artísticas de la comunidad que promuevan la conservación del medio ambiente.
4. Realizar exhibiciones, elaborar carteles y pancartas creativas para comunicar mensajes de protección del ambiente.
5. Realizar caminatas, actividades lúdicas, concursos y juegos ecológicos a fin de crear interrelaciones entre el grupo y el entorno.
6. Aprovechar los valores que contienen las diferentes manifestaciones artísticas representativas locales, nacionales e

internacionales, para promover el respeto e identificación con el medio ambiente.

7. Desarrollar actividades artísticas que permitan reconocer e identificar los diferentes elementos de la naturaleza y las formas de uso por la comunidad

La propuesta está desarrollada con criterios legales, organizacionales y tecnológicos, con capacidad de promover los saberes en forma integral, por lo que ponemos a consideración de las autoridades del Colegio Anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo y de quienes se interesen por promover las actividades artísticas la actividad del desarrollo de la danza y la música montubia como proceso y procedimiento moderno de la actividad y desarrollo personal de los involucrados..

6.8.3. Programa alternativo curricular de contenidos de educación musical para décimo grado de educación básica.

UNIDAD 1.

- Revisión de temas tratados anteriormente
- Cuadro del valor propio de las figuras y sus silencios
- Cuadro de especificaciones del compás
- Clasificación del compás

- Graficación del compás simple
- El compás compuesto
- Escala diatónica natural

UNIDAD 2.

Capítulo I. Educación de la voz; voz humana

- Clasificación de la voz humana y ejercicios respiratorios
- Ejercicios para la educación de la voz
- El coro
- Himno Nacional del Ecuador y compendio histórico
- Historia de la letra y música del Himno Nacional
- Impresión, aprobación y oficialización del Himno Nacional
- Himno Nacional, forma cantable
- Partitura del Himno Nacional
- Recomendaciones para la ejecución del Himno Nacional
- Biografía de Juan León Mera
- Biografía de Antonio Neumane.

Capítulo II.

Himnos oficiales

- Paquisha
- Himno al Oriente: letra y partitura
- Himno al río Amazonas: letra y partitura
- Himno al civismo: letra y partitura
- Himno del Juramento a la Bandera: letra y partitura
- Himno de Gratitud al Maestro: letra y partitura
- Himno al Maestro: letra y partitura
- Himno al deporte: letra y partitura

Capítulo III

Composiciones nacionales e internacionales

- Esposa: letra y partitura
- Ojos maternos: letra y partitura
- Flores Negras: letra y partitura
- Chola Cuencana: letra y partitura
- Riobambeñita: letra y partitura
- El Lírico: letra y partitura
- Amargura: letra y partitura
- Como una visión: letra y partitura
- La historia de un amor: letra y partitura

UNIDAD 3.

Capítulo I. historia de la música

- Formas musicales del clasismo
- Biografías de autores universales
- Biografía de Johan Sebastián Bach
- Biografía de Lwdwing Van Beethoven
- Biografía de Johanne Brahms
- Danza Húngara N° 3.
- Biografía de Wolfgang Amadeo Mozart.

UNIDAD 4.

- Grupos musicales y práctica instrumental de guitarra
- Partes de la guitarra

- Afinación
- Instrucciones para tocar
- Consejos prácticos
- Acordes mayores
- Acordes menores
- Otros acordes: explicación, combinación y pulsación de bajos
- El ritmo
- Explicación del ritmo de valse y pasillo
- Explicación del ritmo pasacalle y sanjuanito
- Canciones para la práctica instrumental
- Práctica instrumental de la flauta dulce
- Consideraciones para la práctica instrumental
- Esquema representativo de la flauta dulce
- Esquema representativo de las notas musicales
- Sinología musical
- Ejercicios para la práctica de la flauta
- Calendario cívico estudiantil

6.8.4. Las relaciones entre las disciplinas artísticas y los modelos pedagógicos

6.8.4.1. Una mirada desde el teatro

La discusión que el título propone plantea el interés de relacionar lo que es tomado como dos bloques compactos: el arte - en nuestro caso el teatro-

como disciplina y la enseñanza de éste en instituciones de educación formal apoyada en modelos. Este texto aborda la discusión ofreciendo algunas precisiones en torno a cómo concebimos el teatro y cómo se insertaría este teatro precisado en una estrategia pedagógica.

6.8.4.2. El teatro como un saber específico – pero perecedero –

La práctica de hacer teatro, esto es: de realizar como actor y de ver como espectador, antecede a la práctica de enseñar a hacer teatro a los protagonistas del suceso escénico. El teatro como disciplina artística se sucede en esferas no académicas, y el grupo de comediantes antecedió al grupo de estudiantes para cómicos.

El teatro es, además, un saber específico: se inscribe en una esfera de conocimientos, habilidades y sensibilidades precisas que configuran un universo finito y concreto, que conforman su ámbito particular de acción. - Esto es así aun contemplando desde ya que el teatro establece conexiones con otros ámbitos de la vida social, que instaaura colaboraciones con otros espacios discursivos, que reconoce vecindades con otros apartados del campo artístico, que cita, manipula, utiliza y modifica otras áreas de la comunicación; pues todo esto lo hace desde su ámbito concreto de saber, preservando su individualidad .

El teatro es pues un saber específico y esta comprobación podría llevar al obvio supuesto de que el teatro, dada su concreción y especificidad, sea fácilmente transferible, sea fácilmente legable como saber concreto que es y,

en últimas, sea fácilmente enseñable. Pero además de específico el teatro es un saber mutable, cambiante, móvil, escurridizo y, sobre todo: perecedero.

Esta cualidad de perecedero niega la pretensión de descubrir, conocer o instaurar un estatuto del teatro que sea un cuerpo cierto, un bloque compacto, un catálogo de la verdad coherente y cerrado sobre sí mismo que pueda ser transportado de cerebro a cerebro, de corazón a corazón, de boca a oídos, en últimas: de maestro a alumno.

El teatro es pues un saber específico y esta comprobación podría llevar al obvio supuesto de que el teatro, dada su concreción y especificidad, sea fácilmente transferible, sea fácilmente legable como saber concreto que es y, en últimas, sea fácilmente enseñable. Pero además de específico el teatro es un saber mutable, cambiante, móvil, escurridizo y, sobre todo: perecedero.

Esta cualidad de perecedero niega la pretensión de descubrir, conocer o instaurar un estatuto del teatro que sea un cuerpo cierto, un bloque compacto, un catálogo de la verdad coherente y cerrado sobre sí mismo que pueda ser transportado de cerebro a cerebro, de corazón a corazón, de boca a oídos, en últimas: de maestro a alumno

El teatro como saber no es, sino que está siendo a cada momento. Y esto en todos los ámbitos de la vida social, todos incluidos, y sobre todo, en los ámbitos sacros de la sala teatral y del aula de clases. La pretensión de asir al teatro como cuerpo cierto y fácilmente enseñarlo empieza a diluirse en la medida en que, a pesar

(1) No hay que discutir que nuestro profesor renuncia a esta orgullosa pretensión.

6.8.4.3. Consecuencias didácticas

El hipertexto esboza nuevas posibilidades de aprendizaje autónomo que replantean los modelos pedagógicos convencionales y orientan a la construcción del saber pedagógico en un escenario nuevo y en muchos casos desconocido.

Tanto desde la psicología cognitiva como desde el desarrollo informático se ha planteado la analogía entre la estructura de relaciones en red de unos nodos de información que interactúan dinámicamente y el sistema de relaciones semánticas y de recuperación de la información del cerebro humano.

Así, para entender cómo funciona la memoria a largo plazo se han seguido dos modelos: el modelo de organización jerárquica y el modelo de red semántica. Ambos modelos tienen en común la existencia de conexiones entre cada una de las unidades de información que almacenamos en el cerebro.

Cada una de estas unidades de información que tenemos en el almacén-memoria, si se dan las circunstancias apropiadas, se puede recuperar-recordar, y, por tanto, actualizar su significado. Es por esto por lo que se habla de una red de relaciones semánticas que hemos identificado con los conceptos de lexia, texton, escripton.

En el diseño de hipertextos encontramos principios cognitivos del aprendizaje y de procesamiento de la información: representación y

estructuración del conocimiento, aprendizaje en red o por asociación y generación de nuevo conocimiento.

El método más frecuente para representar el conocimiento suele ser una estructura compuesta de nodos, en terminología informática, lexias, utilizando la terminología de Barthes adoptada por Landow, o, textones y escriptones relacionados entre sí y que son tomados como conceptos. Estas redes permiten representar lo que se conoce, pero también lo que se está aprendiendo. Luego, lo que se aprende supone la adquisición de nuevos nodos (conceptos, significados) y su interrelación o asociación con el conocimiento previo que se activa. Al activar el conocimiento previo se produce una comprensión de la información nueva más fácil y sencilla, de hecho, es lo que hacen los lectores expertos o más competentes (2).

Si representamos la estructura del conocimiento por medio de redes de información, podemos observar que son múltiples los nodos disponibles para integrar información. Por otro lado, cuando aprendemos algo nuevo nos apropiamos de ello y lo integramos en un conocimiento previo, esto es, en un nodo preexistente, añadiéndolo al mismo tiempo en la estructura de una red de conocimiento.

Así, en el proceso de enseñanza-aprendizaje un punto fundamental es que el alumno debe llegar a saber organizar su propia red de conocimiento, a la que puede añadir nuevos conocimientos más tarde. Aquí el profesor tiene un papel de mediador para ser capaz de enseñar a los alumnos a descubrir su red de conocimientos con el fin de desarrollar nuevas estructuras y adquirir conocimientos nuevos.

De lo dicho se deduce fácilmente que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo es un proceso dinámico, en el que el sujeto construye y reestructura el propio conocimiento a medida que aprende.

Si situamos el aprendizaje en el entorno del hipertexto, la función tradicional del enseñante como transmisor cambia para desarrollar el papel de formador, esto es, el aprendiz es más consciente de su propio proceso de aprendizaje, de qué forma construye su conocimiento, es más autónomo y, en definitiva, estará mejor preparado para la vida, ya que no solo desarrollará estrategias cognitivas particulares, sino que también desarrollará habilidades de pensamiento sobre cómo se aprende, o dicho de otro modo, aprenderá a aprender.

Como vemos, en el hipertexto confluyen por un lado los avances tecnológicos, y por otro lado, la psicología cognitiva, la lingüística, o la inteligencia artificial, y hacen del hipertexto un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todos modos, no podemos crear el fetiche de las nuevas tecnologías ni debemos pensar que son la panacea universal, pues como dice Rocío Rueda, «no se trata de crear el mito del 'endiosamiento' de las tecnologías, como vehículos absolutos de conocimiento. El desplazamiento del objeto pedagógico centrado en la enseñanza hacia el aprendizaje, implica enfatizar el concepto de formación, en tanto hay un cuestionamiento acerca de qué es lo que se pretende "desarrollar", "cualificar" en los aprendices o sujetos en formación. El replanteamiento de los modelos pedagógicos convencionales con la incorporación de los dispositivos tecnológicos implica reconsiderar desde las metas hasta las prácticas pedagógicas mismas, pero apuntando

hacia la formación de sujetos cada vez más conscientes y responsables de su propio proceso formativo. En este sentido, los dispositivos hipertextuales generan un ambiente propicio de aprendizaje, que requiere, sin embargo, de la presencia de otras alternativas, de otras formas de aproximarse al conocimiento. Por ejemplo, tanto las experiencias directas con hechos o fenómenos naturales, físicos, sociales, la observación directa de la realidad, como la experimentación, siguen siendo interacciones esenciales en la construcción de conocimiento científico y tecnológico.

En efecto, de lo que se trata es de plantear multiplicidad de experiencias 'cognitivas' de aprendizaje, que abran una 'diversidad de ventanas' diferentes al mismo concepto, intentando acercarse, como sea posible, al modo o estilo característico de aprendizaje de los alumnos. Es evidente que el uso de múltiples puntos de acceso puede ser un poderoso instrumento para tratar las concepciones erróneas, estereotipos, pre-concepciones. Mientras se tome una sola única perspectiva los estudiantes aprenderán los conceptos de un modo muy limitado y rígido. Una comprensión plena de un concepto de un grado de complejidad cualquiera no puede restringirse a un único modo de conocimiento o a un único modo de representación».

La "nueva cultura de la comunicación" provoca un replanteamiento de la práctica educativa y la forma de relacionarse con el conocimiento, y no se puede seguir pensando en saberes acabados, cerrados, contenidos en un programa rígido y establecido con anterioridad, sino en un currículo abierto y flexible, pues el conocimiento debe concebirse como creación, innovación y adaptación continua a los cambios .

6.8.4.5. Contenido del taller

1. EL AMORFINO EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CAU de la UTB

- En la historia
- Para el entorno (Lugar Natal)
- Para enseñar valores
- Para la interculturalidad.
- Para la protección ambiental
- Para la construcción de una nueva ciudadanía
- Para un nuevo civismo
- Para la Infancia
- Para la defensa cultural y la identidad

7. CULTURA E IDENTIDAD MONTUBIA

- ¿Qué son los montubios?
- ¿Quiénes son los montubios?
- Ubicación geográfica
- Expresiones artísticas y culturales de los montubios
- ¿Cuánto aporta el montubio a la producción y desarrollo económico del Ecuador?
- ¿El montubio es reconocido en nuestro medio y ejerce plenamente la ciudadanía política, social, económica y cultural? ¿Por qué?

8. INTRODUCCIÓN A LA POÉTICA MONTUBIA

- El amorfino.
- Historia y evolución.
- Representación del amorfino.
- Técnicas teatrales para la representación.

9. INTRODUCCIÓN AL BALLETO MONTUBIO

- Qué es el ballet montubio
- Principales expresiones de baile montubio
- Expresiones contextuales del baile montubio

10. PARTICIPACIÓN EN LAS CASAS ABIERTAS DEL ARCHIVO HISTÓRICO

- ¿Qué hacer?
- ¿Cómo hacerlo?
- ¿Para qué hacerlo?

11. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE DANZA Y MÚSICA

- Definición de grupo
- Estructura de un grupo
- Características del grupo
- Preparación de grupos
- Actuación de grupos
- Mantenimiento de grupos

BIBLIOGRAFÍA

ALMEDIDA SAENZ, Orlando. 2004. ABC del Docente Facilitador. INDECOPI. . Lima.

ALMEDIDA SAENZ, Orlando. y **ALMEIDA TORES**, Carlos 2005. Actualizador pedagógico. INDECOPI. . Lima

AUSUBEL, David. 1978. Psicología Educativa.- Un Punto de Vista Cognoscitivo. Trillas. México.

BLANCO GUIJARRO, María Rosa. Guía de adaptaciones curriculares,

CASTRO PIMIENTA, Orestes y **LOPEZ**, Mari. 2001. Hacia la Pedagogía de la Cooperación. S/edit. Quito.

CORTIJO JACOMINO, René y **CASTRO PIMIENTA**, Orestes. 2003. Módulo de Psicopedagogía. CEPEC- UTEB. Babahoyo.

ECO, Humberto: Como se hace una tesis, ED. Gedisa, Barcelona España, 1998, Pág. 206-215.

ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGÍA OCEANO.1990. Tomo II. Océano. Barcelona.

ECO, Humberto: Como se hace una tesis, ED. Gedisa, Barcelona España, 1998, Pág. 206-215.

BERNARL, Cesar Augusto. 2000. Metodología de la Investigación, Ediciones Prentice Hall, Colombia.

DAVILA ACOSTA Carlos.1986. Psicología de la Educación, Universidad Central del Ecuador.

EDICIONES EUROMEXICO S.A. DE C.V. 2001. Problemas del Aprendizaje

HERBERT J. 1997 Klausmeier, Enciclopedia de la Psicología Educativa, Tomo I, Copyright, México.

MARTINEZ NIETO, José María. Enseñar a pensar. Bruño. Madrid.

NIETO GIL, Jesús María. 2004. Aprendiendo a aprender. Escuela española. Madrid.

NOVAK, J. y GOWIN, E. B. 2002. Aprendiendo a aprender. Martínez Roca. Barcelona.

MEC. 2001. Planes y Programas de educación musical. MEC. Quito.

MORA E. Guillermo, Valores Humanos y Actitudes Positivas.

POZO, Ignacio. 1994. Teorías cognitivas de aprendizaje. Morata. Madrid.

PIAGET, Jean. 1999. Psicología de la inteligencia. Psique. Madrid.

PIAGET, Jean. 1972. Psicología y Epistemología. Emecè. Argentina.

OLORTEGUI MIRANDA, Felipe. 2006. Problemas el Aprendizaje. San Marcos. Lima.

OLORTEGUI MIRANDA, Felipe. 2005. Diccionario De Psicología. San Marcos. Lima.

SANCHEZ INIESTA, Tomás.1997. La construcción del aprendizaje en el aula. Magisterio del Rio de la Plata. Buenos Aires.

TASAYCO, Carlos y YATACO DE LA CRUZ, Luis. 2005. Diccionario & Vocabulario Pedagógico INDECOPI. Lima.

VIGOSTKY, L. S. 1998. El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Critica. Barcelona.





TEMA: LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL COMO ALTERNATUVA. PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FICHA DE ENCUESTA

Tipo: Documental

Directivos ()

Nivel: Descriptivo

Modalidad: Participativa

Objetivo: Conocer como se aplica la enseñanza aprendizaje de la educación musical la evaluación en el décimo año de educación básica en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

Distinguido señor (a)

De la manera más comedida le estoy solicitando su anuencia para que conteste las preguntas formuladas en la presente encuesta. Aclaro que esto no los compromete en nada que no sea investigación.

Gracias por participar.

- a. ¿Conoce en qué modelo pedagógico se sustentan los aprendizajes en el Colegio Anexo Universitario? Sí () No ()
- b. ¿Sabe usted que normatividad tiene el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()
- c. ¿Usted conoce que el Colegio Anexo Universitario de la UTB tiene Proyecto Educativo Institucional? Sí () No ()
- d. ¿Conoce usted el Proyecto de Gestión pedagógica Institucional? Sí () No ()
- e. ¿El Proyecto Curricular Institucional prevé el desarrollo cultural en educación artística en los estudiantes del décimo grado de educación básica?
- f. ¿El Colegio Anexo Universitario de la UTB promueve la actividad artística de la música para el desarrollo personal de los estudiantes del décimo año de educación básica? Sí () No ()
- g. ¿Conoce usted con qué frecuencia se desarrolla actividades culturales de las actividades artísticas en la institución que usted dirige? Sí () No ()

- h. ¿Existen convenios con otras instituciones para desarrollar las actividades artísticas en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()
- i. ¿Se hace necesario un rediseño curricular de contenidos de los programas actuales de educación musical en el Colegio Anexo Universitario de la UTB? Sí () No ()
- k. ¿Estaría de acuerdo en desarrollar actividades socioculturales y artísticas en la institución a fin de desarrollar culturalmente a los estudiantes? Sí () No ()

Muchas gracias por su colaboración

TEMA: LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL COMO ALTERNATIVA. PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FICHA DE ENCUESTA

Tipo: Documental

Docentes ()

Nivel: Descriptivo

Modalidad: Participativa

Objetivo: Conocer como se aplica la enseñanza aprendizaje de la educación musical la evaluación en el décimo año de educación básica en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

Distinguido señor (a)

De la manera más comedida le estoy solicitando su anuencia para que conteste las preguntas formuladas en la presente encuesta. Aclaramos que esto no los compromete en nada que no sea investigación.

Gracias por participar.

➤ Cuestionario

- a. ¿Su trabajo docente está centrado en el modelo pedagógico conductista? Si () No ()
- b. ¿Qué tiempo labora en el CAU como docente?.....
- c. ¿Conoce usted, si el PEI del colegio anexo contiene elementos para lograr el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()
- d. ¿El PCI está instrumentado para desarrollar culturalmente a los estudiantes del décimo grado de educación básica? Si () No ()
- e. ¿Cree usted que la asignatura de educación musical sería un instrumento para desarrollar culturalmente a los estudiantes? si () No ()

f. ¿Conoce la estructura curricular de contenidos de la asignatura de educación artística para décimo años de educación básica? Si () No ()

H. ¿Sabe usted por qué no se ha implementado programas de desarrollo cultural mediante la expresión artística? Si () No ()

i. ¿Lo han capacitado en el modelo pedagógico constructivista para desarrollar aprendizajes? Si () No ()

J. ¿Le interesaría participara en programas para desarrollar culturalmente a los estudiantes del CAU? Si () No ()

k. ¿En la Institución educativa donde trabaja actualmente se han conformado grupos de expresión y actuación artísticas? Si () No (),

l. ¿Le gustaría formar e integrarse a grupos de expresión artística cultural en el CAU? Si () No ()

Muchas gracias por su colaboración



TEMA: LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL COMO ALTERNATUVA. PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FICHA DE ENCUESTA

Tipo: Documental

Estudiantes ()

Nivel: Descriptivo

Modalidad: Participativa

Objetivo: Conocer como se aplica la enseñanza aprendizaje de la educación musical la evaluación en el décimo año de educación básica en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

Distinguido señor (a)

De la manera más comedida le estoy solicitando su anuencia para que conteste las preguntas formuladas en la presente encuesta. Aclaramos que esto no los compromete en nada que no sea investigación.

Gracias por participar.

➤ Cuestionario

- a. ¿Estás de acuerdo con el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación musical en tu colegio? Si () No ()
- b. ¿Te gustaría que cambien el modelo actual de la enseñanza de la educación Musical? Sí () No ()
- c. ¿Conoces sin en el colegio existen grupos artísticos conformados? Si () No ()
- d. ¿Te gustaria aprender a tocar algún instrumento musical? Si () No ()
- e. ¿ Representarías a tu colegio en eventos artísticos y culturales? si () No ()
- f. ¿La situación actual de la educación - participación artística debería ser reinterpretada por los docentes y autoridades? Si () No (),
- h. ¿Crees que la música incentivaría tu desarrollo personal? Sí () No ()

iv. ¿Has participado en programas artísticos culturales organizados por la comunidad a la que te perteneces? Si ()
No ()

Muchas gracias por su colaboración



TEMA: LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL COMO ALTERNATUVA. PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

Objetivo: Conocer como se aplica la enseñanza aprendizaje de la educación musical la evaluación en el décimo año de educación básica en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

FICHA DE ENTREVISTA

Tipo: Estandarizada

Directivos ()

Nivel: Descriptivo

Docentes ()

Otros ()

Distinguido señor (a)

De la manera más comedida le estoy solicitando su anuencia para que conteste las preguntas formuladas en la presente encuesta. Aclaremos que esto no los compromete en nada que no sea investigación.

Datos Informativos:

Lugar:

Caso No. :.....

Entrevistado: ...

Entrevistador: ...

Fecha: ...

Otros Datos necesarios: ...

Distinguido señor

De la manera más comedida le solicitamos su anuencia para que contesten las preguntas formuladas para esta entrevista. Aclaremos, que esto no los compromete en nada que no sea investigación.

Gracias por participar.

PREGUNTAS	CONTENIDOS
1. ¿Qué importancia le brinda a la actividad artística en su institución?
2. ¿Con qué frecuencia se realizan programas culturales y artísticos en el Colegio Anexo Universitario? ¿El Colegio cuenta con grupos que desarrollan actividad musical y artística?
3. ¿Padres de familia son un aporte para desarrollar actividades culturales en la Institución?
4. ¿El área de actividades artísticas promueve el desarrollo cultural de los estudiantes a través de la música?
5. ¿Cómo definiría usted la interrelación música desarrollo cultural?
6. ¿Las competencias desarrolladas en el arte musical por los estudiantes están de acuerdo con los propósitos institucionales de educación?
7. ¿La capacitación de docentes del área de educación artística sería un incentivo para mejorar los aprendizajes?
8. ¿El Colegio cuenta con grupos que desarrollan actividad musical y artística?
9. ¿De qué manera usted incentivaría a los estudiantes en la conformación de grupos de arte y actividad artística?

10. ¿El contexto cultural donde desarrolla sus actividades la institución que usted dirige acoge el desarrollo de actividades artísticas musicales?
---	-------------------------

Su participación ha sido muy interesante, le agradezco sinceramente



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA



FICHA DE OBSERVACIÓN

Tipo: Documental

Nivel: Descriptivo

TEMA: LOS APRENDIZAJES DE EDUCACION MUSICAL COMO ALTERNATIVA. PARA PROMOVER EL DESARROLLO CULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DEL DECIMO AÑO DE EDUCACIÓN BASICA DEL COLEGIO ANEXO A LA FACULTAD SDE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

Objetivo: Conocer como se aplica la enseñanza aprendizaje de la educación musical la evaluación en el décimo año de educación básica en el Colegio Anexo Universitario de la UTB.

Distinguido señor (a)

De la manera más comedida le estoy solicitando su anuencia para que nos facilite la observación documentaria que este inmersa en nuestro proceso investigativo.

1.- Nombre del Documento:

.....

2.- Contexto del documento:

.....

3.- Descripción del contenido del documento:

1. Proyecto Educativo Institucional	
2. Proyecto Curricular I institucional	
3. Proyecto de gestión pedagógica	
4. Planificación a corto plazo	
5. Programas de desarrollo artístico-cultural	

4. Análisis del documento:

.....

Nombre del Investigador..... Fecha.....



Operacionalización de las Hipótesis

Categoría	Variable	Indicador	Subindicador
	Independiente		
Paradigma. Modelo pedagógico, Nivel cultural.	ViG Actual paradigma y modelo pedagógico no está desarrollando el nivel cultural	PEI. PCI. Plan anual. Plan de unidad.	Modelo pedagógico vigente. Modelo curricular aplicado. Estructura del plan anual. Diseño de plan de unidad. Fundamentos psicopedagógicos.
Conocimiento. Contemporáneo, Paradigma. Pedagógico.	Vi1. Conociendo los paradigmas y modelos pedagógicos contemporáneos	PEI. PCI. Plan anual. Plan de unidad.	Reconocimiento de paradigma asumido. Incorporación aplicada de paradigma contemporáneo
Modelo. Pedagógico. Contemporáneo, Determinar.	Vi2. Determinado el modelo pedagógico contemporáneo	PEI. PCI. Plan anual. Plan de unidad.	Conocimiento de modelo pedagógico aplicado. Incorporación en PCI de modelo pedagógico contemporáneo. Funcionalidad en planes a corto plazo.
Propuesta innovadora. Aprendizajes significativos. Asignatura. Educación musical	Vi3. Una propuesta innovadora de aprendizajes significativos en la asignatura de educación musical	Propuesta innovadora	Diseño de propuesta innovadora. Elaboración de propuesta innovadora.
	Dependiente		
Estudiantes. Décimo año EB. Colegio anexo UTB.	Estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la	Número de estudiantes Colegio anexo	Actitud asumida por lo estudiantes. Visión - misión del CAU.

<p>Facultad de ciencias Sociales y de la educación. Universidad Técnica de Babahoyo.</p>	<p>Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo</p>	<p>universitario de la FCSE. Facultad de ciencias Sociales y de la Educación UTB</p>	<p>Criterio de funcionalidad del CAU Actitud de la UTB en el CAU</p>
<p>Aplicabilidad. Enfoque. Aprendizaje.</p>	<p>Vd1. La aplicabilidad que corresponde a nuestro enfoque de aprendizaje.</p>	<p>En el PEI. En el PCI En la programación corto plazo.</p>	<p>Formulación en el enfoque constructivista.</p>
<p>Aprendizaje significativo. Desarrollo cultural. Estudiantes. Décimo año EB. Colegio anexo UTB. Facultad de ciencias Sociales y de la educación. Universidad Técnica de Babahoyo. Influencia. Educación musical.</p>	<p>2. Aprendizajes significativos para el desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo con la influencia de la educación musical.</p>	<p>Aplicación del aprendizaje constructivista. Desarrollo cultural adquirido por estudiantes. Número de estudiantes Colegio anexo universitario de la FCSE. Facultad de ciencias Sociales y de la Educación UTB</p>	<p>Desarrollo curricular de aprendizajes. Rendimiento estudiantil. Aprendizajes adquiridos.</p>
<p>Desarrollo cultural. Estudiantes. Décimo año EB. Colegio anexo UTB. Facultad de ciencias Sociales y de la educación. Universidad Técnica de Babahoyo</p>	<p>Vi3. El desarrollo cultural de los estudiantes del décimo año de educación básica del Colegio anexo a la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.</p>	<p>Participación estudiantil en programas culturales. Actitud asumida por estudiantes. Actitud docente en el aprendizaje. Contexto sociocultural</p>	<p>.Promoción de actividades culturales y artísticas Desarrollo personal de estudiantes. Satisfacción familiar y personal por presencia estudiantil en actos culturales y sociales. Docentes comprometidos con el desarrollo cultural estudiantil. Reconocimiento del contexto a participación promoción cultural de estudiantes.</p>