



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**NIVEL DE CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS  
FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA  
PARAGUAYA DE 1992, EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES,  
COHORTE 2016-2018**

**MÁXIMO BUENAVENTURA AQUINO ROMÁN**

**ORIENTADOR: DR. JOSÉ ASUNCIÓN GONZÁLEZ**

Tesis presentada a la Dirección de Postgrado de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción como requisito para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

Asunción, 2019



El Doctorado en Educación, en el marco del “Programa Paraguayo para el desarrollo de la Ciencia y Tecnología (PROCIENCIA), convocatoria 2013 para el financiamiento del programa de apoyo a la formación de Docentes investigadores. Contrato financiado a través del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI), asignado por el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE), código 14-PO5-019”. Contrato Facultad de Filosofía UNA-CONACYT.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Página de Aprobación**

Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la  
Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el Profesorado de Ciencias  
Sociales, Cohorte 2016-2018

Tesis para acceder al Título de Doctor en Educación

-----  
**Comisión Evaluadora**

-----  
Prof. Dr. José Asunción González  
Tutor

-----  
Prof. Dr. Ricardo Pavetti Pellegrini  
Decano

-----  
**Fecha de Aprobación**

-----  
**Calificación**

## **Dedicatoria**

A mis padres, Elena Concepción y Máximo, por la educación que me dieron y enseñarme el camino del bien.

A mi esposa Myriam y a mis hijos, Myriam Elena, Mayra Catalina y Máximo Santino.

A los estudiantes, que son el sentido de mi quehacer cotidiano.

## **Agradecimientos**

A mi tutor: Prof. Dr. José Asunción González, por las sabias orientaciones que me brindó durante el desarrollo de la investigación.

A los directivos de los Institutos de Formación Docente, por las atenciones y apertura que me ofrecieron durante la Investigación.

A los docentes y estudiantes-docentes de los Profesorados de Ciencias Sociales, que gentilmente respondieron el cuestionario.

# INDICE

<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>IV</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>V</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>XVII</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>XVIII</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>2</b>
<b>CAPITULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>4</b>
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	10
1.2.1 <i>Pregunta general</i> .....	10
1.2.2 <i>Preguntas específicas</i> .....	11
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	11
1.3.1 <i>Objetivo General</i> .....	11
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	12
1.4 JUSTIFICACIÓN.....	12
1.4.1 <i>Conveniencia</i> .....	12
1.4.2 <i>Relevancia Social</i> .....	13
1.4.3 <i>Implicaciones prácticas</i> .....	13
1.4.4 <i>Utilidad metodológica</i> .....	13
1.5 VIABILIDAD.....	14
1.6 LIMITACIONES .....	14
<b>CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>15</b>
2.1 DEFINICIÓN DE LOS TÉRMINOS FUNDAMENTALES .....	15
2.1.1 <i>Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma</i> .....	15
2.1.2 <i>Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma..</i>	15
2.1.3 <i>Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma</i> .....	16

2.1.4	<i>Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma ...</i>	16
2.1.5	<i>Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas.....</i>	16
2.1.6	<i>Conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas.....</i>	17
2.2	ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	17
2.2.1	<i>Conocimiento de los formadores de formadores, de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma.....</i>	17
2.2.2	<i>Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales .....</i>	18
2.2.3	<i>Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma .....</i>	19
2.2.4	<i>Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma ...</i>	20
2.2.5	<i>Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma .....</i>	20
2.3	BASE TEÓRICA ESPECÍFICA: EL CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LA TEORÍA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA PARAGUAYA DE 1992, EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA Y MEDIA DEL SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO .....	21
2.3.1	<i>Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma de los formadores de formadores .....</i>	21
2.3.1.1	Conocimiento del personalismo de los formadores de formadores .....	21
2.3.1.1.1	Conocimiento de la concepción antropológica personalista .....	22
2.3.1.1.2	Conocimiento de la concepción teleológica personalista .....	28
2.3.1.1.3	Conocimiento de la concepción metodológica personalista .....	29
2.3.1.2	Conocimiento del constructivismo de los formadores de formadores..	30
2.3.1.2.1	Conocimiento del enfoque constructivista del aprendizaje .....	31
2.3.1.2.2	Conocimiento del estilo de enseñanza del formador constructivista .....	40
2.3.1.2.3	Conocimiento de la relación teoría-práctica .....	42
2.3.2	<i>Aplicación didáctica de las teorías de la reforma por parte de los formadores de formadores .....</i>	45
2.3.2.1	Aplicación didáctica del personalismo por parte de los formadores .....	46

2.3.2.1.1 El formador personalista parte de los problemas reales y cotidianos del entorno en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	46
2.3.2.1.2 Para el formador personalista los estudiantes son protagonistas activos y creativos de su proceso formativo.....	50
2.3.2.1.3 El formador personalista se ocupa de crear un clima y entorno afectivo favorables para el aprendizaje de sus estudiantes .....	52
2.3.2.2 Aplicación didáctica del constructivismo por parte de los formadores .	54
2.3.2.2.1 El formador constructivista promueve el aprendizaje por medio actividades significativas subjetivas e intersubjetivas .....	55
2.3.2.2.2 El formador constructivista fomenta el aprendizaje colaborativo por medio del trabajo en grupo .....	57
2.3.2.2.3 Los formadores constructivistas movilizan constantemente en su proceso enseñanza-aprendizaje la reflexión sobre la práctica .....	58
<i>2.3.3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógico de los estudiantes-docentes .....</i>	<i>60</i>
2.3.3.1 Aprendizaje personalista .....	60
2.3.3.1.1 La dialogicidad como método del aprendizaje personalista.....	61
2.3.3.1.2 La autonomía como propósito del aprendizaje personalista.....	64
2.3.3.1.3 La argumentación como medio de aprendizaje .....	66
2.3.3.2 Aprendizaje constructivista .....	68
2.3.3.2.1 El aprendizaje por medio de las interacciones sociales .....	69
2.3.3.2.2 El uso de las tecnologías como recurso para el aprendizaje significativo.....	72
2.3.3.2.3 La criticidad como resultado de un aprendizaje sólido .....	73
<i>2.3.4 Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma por parte de los estudiantes-docentes.....</i>	<i>74</i>
2.3.4.1 Aplicación práctica del personalismo .....	75
2.3.4.1.1 El amor como experiencia práctica del estudiante-docente para aprender a enseñar personas.....	75
2.3.4.1.2 El diálogo como experiencia práctica del estudiante-docente en la acción cotidiana del aula .....	81
2.3.4.1.3 La libertad como experiencia práctica del estudiante-docente en la educación para la autorrealización humana.....	84



2.3.4.2 Aplicación práctica del constructivismo .....	89
2.3.4.2.1 La construcción del aprendizaje del estudiante-docente mediante el disfrute del aprendizaje.....	89
2.3.4.2.2 La construcción del aprendizaje del estudiante-docente con una intervención docente flexible .....	91
2.3.4.2.3 La construcción del aprendizaje docente a través de la generación de un ambiente de confianza mutua .....	93
2.3.5 <i>Actitud crítico-reflexiva de los docentes y estudiantes-docentes, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma</i> .....	94
2.3.5.1 Actitud ante el personalismo.....	94
2.3.5.1.1 Actitud de respeto ante el valor del ser humano .....	95
2.3.5.1.2 La actitud de donación ante los demás .....	97
2.3.5.1.3 La actitud de transformación social positiva ante los retos de la vida.....	102
2.3.5.2 Actitud ante el constructivismo .....	104
2.3.5.2.1 Actitud ante el constructivismo radical .....	105
2.3.5.2.2 Actitud ante el constructivismo moderado.....	108
2.3.5.2.3 Actitud favorable al constructivismo protagónico dual docente-alumno .....	113
2.4 HIPÓTESIS .....	115
2.5 VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
2.5.1 <i>Variable genérica</i> .....	116
2.5.2 <i>Variables específicas</i> .....	116
2.5.2.1 <i>Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas</i> .....	116
2.5.2.2 <i>Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas</i> .....	116
2.5.2.3 <i>Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico pedagógicas</i> .....	116
2.5.2.4 <i>Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas</i> .....	117
2.5.2.5 <i>Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas</i> ...	117
2.6 ASPECTOS ÉTICOS VINCULANTES .....	117

<b>CAPITULO III - DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>119</b>
3.1 ENFOQUE DE ESTUDIO .....	119
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	119
3.3 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	119
3.4 ESPECIFICACIÓN SINTÉTICA DE LAS CARACTERÍSTICAS PECULIARES DEL DISEÑO..	120
3.5 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA.....	121
3.5.1 Muestreo .....	122
3.5.2 Tamaño de muestra de estudiantes .....	123
3.5.3 Unidad de análisis .....	127
3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	127
3.6.1 Las técnicas de recolección de datos .....	127
3.6.2 El instrumento de recolección de datos .....	127
3.6.3 Procedimientos de Recolección de Datos .....	128
3.7 HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS ..	128
3.7.1 Tipo de análisis de datos.....	129
3.7.2 Herramientas.....	129
3.8 PROCEDIMIENTOS DE DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	129
3.9 ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE RESULTADOS DEL INSTRUMENTO DICOTÓMICO.....	129
3.10 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO .....	130
3.10.1 Validez del instrumento .....	130
3.10.2 Confiabilidad del instrumento .....	131
3.10.3 Resultados de la prueba aplicada al instrumento administrada a 34 unidades experimentales .....	132
<b>CAPÍTULO IV - RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS .....</b>	<b>134</b>
4.1 CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....	134
4.2 RESULTADOS Y ANÁLISIS ESPECÍFICOS DE DATOS POR DIMENSIÓN .....	135
4.2.1 Organización del análisis de resultados específicos.....	136

4.2.2 <i>Parámetro y criterio establecido para la medición</i> .....	136
4.2.2.1 Puntuaciones de los docentes .....	138
4.2.2.2 Puntuaciones de los estudiantes-docentes .....	138
4.3 ESCALA PARA VALORACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	139
4.4 OBJETIVOS E INSTRUMENTACIÓN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO .....	139
4.5 ANÁLISIS ESPECÍFICOS DE DATOS CUANTITATIVOS .....	140
4.5.1 <i>Dimensión 1</i> .....	140
4.5.1.1 Objetivo 1 .....	140
4.5.1.2 Parámetro1 .....	141
4.5.2 <i>Dimensión 2:</i> .....	151
4.5.2.1 Objetivo 2 .....	151
4.5.2.2 Parámetro 2 .....	151
4.5.3 <i>Dimensión 3</i> .....	161
4.5.3.1 Objetivo 3 .....	161
4.5.3.2 Parámetro 3 .....	161
4.5.4 <i>Dimensión 4</i> .....	170
4.5.4.1 Objetivo 4 .....	170
4.5.4.2 Parámetro 4 .....	170
4.5.5 <i>Dimensión 5</i> .....	179
4.5.5.1 Objetivo 5 .....	179
4.5.5.2 Parámetro 5 .....	179
4.6 ANÁLISIS GENERAL DE LOS RESULTADOS .....	188
4.6.1 <i>Objetivo General</i> .....	188
4.6.2 <i>Parámetro General</i> .....	188
4.7 DEMOSTRACIÓN DE LA HIPÓTESIS .....	198

<b>CAPÍTULO V - CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>199</b>
5.1 CONCLUSIONES .....	199
5.2 RECOMENDACIONES.....	204
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>220</b>
ANEXO 1: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	220
ANEXO 2: HOJA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN .....	221
ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES. PRUEBA PILOTO .....	222
ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA DOCENTES. PRUEBA PILOTO.....	224
ANEXO 5. CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA ESTUDIANTES .....	226
ANEXO 6. CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA DOCENTES .....	234
ANEXO 7: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (JUICIO DE EXPERTOS).....	241

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1. <i>MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES</i> .....	117
TABLA 2. <i>INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE PÚBLICOS DEL PARAGUAY QUE IMPARTEN PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES</i> .....	122
TABLA 3. <i>DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO</i> .....	126
TABLA 4. <i>ESCALA DE VALORACIÓN CON EXIGENCIA MÍNIMA DEL 60 %</i> .....	130
TABLA 5. <i>RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS</i> .....	132
TABLA 6. <i>ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD</i> .....	132
TABLA 7. <i>ESTADÍSTICAS DE TOTAL DE ELEMENTO</i> .....	133
TABLA 8. <i>ESCALA PARA LA VALORACIÓN RELATIVA DEL NIVEL DE CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES</i> .....	137
TABLA 9. <i>ESCALA PARA LA MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS GENERALES Y ESPECÍFICOS</i> .	139
TABLA 10. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DOCENTES</i> .....	141
TABLA 11. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 1. ESTUDIANTES-DOCENTES</i> .....	146
TABLA 12. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 2. DOCENTES</i> .....	152
TABLA 13. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 2. ESTUDIANTES-DOCENTES</i> .....	157
TABLA 14. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 3. DOCENTES</i> .....	162
TABLA 15. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 3. ESTUDIANTES - DOCENTES</i> .....	166
TABLA 16. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 4. DOCENTES</i> .....	171
TABLA 17. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 4. ESTUDIANTES-DOCENTES</i> .....	175
TABLA 18. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 5. DOCENTES</i> .....	180
TABLA 19. <i>DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS POR INDICADORES E ÍTEMS. DIMENSIÓN 5. ESTUDIANTES-DOCENTES</i> .....	184

TABLA 20. <i>DISTRIBUCIÓN DE PUNTUACIÓN GENERAL AGRUPADA POR DIMENSIONES E INDICADORES. DOCENTES</i> .....	188
--	-----

TABLA 21. <i>DISTRIBUCIÓN DE PUNTUACIÓN GENERAL AGRUPADA POR DIMENSIONES E INDICADORES. ESTUDIANTES-DOCENTES</i> .....	193
--	-----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 1. CONOCIMIENTO DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. DOCENTES..</i>	143
FIGURA 2. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 1. CONOCIMIENTO DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIANTES-DOCENTES.....</i>	148
FIGURA 3. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES - DOCENTES .....</i>	154
FIGURA 4. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 2. APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES – ESTUDIANTES DOCENTES.....</i>	159
FIGURA 5. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 3. CALIDAD DEL APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES - DOCENTES .....</i>	164
FIGURA 6. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 3. CALIDAD DEL APRENDIZAJE DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIANTES-DOCENTES.....</i>	168
FIGURA 7. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 4 DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA DOCENTE DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. DOCENTES.....</i>	173
FIGURA 8. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 4 DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA DOCENTE DE LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIANTES-DOCENTES .....</i>	177
FIGURA 9. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 5 DE LA ACTITUD CRÍTICO-REFLEXIVA RESPECTO LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. DOCENTES.....</i>	182
FIGURA 10. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES, RELACIONADOS A LA DIMENSIÓN 5 DE LA ACTITUD CRÍTICO-REFLEXIVA RESPECTO LAS TEORÍAS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICAS DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES. ESTUDIANTES-DOCENTES.....</i>	186
FIGURA 11. <i>DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES POR DIMENSIONES. DOCENTES .....</i>	190

FIGURA 12. *DISTRIBUCIÓN DE LOS PUNTAJES EN PORCENTAJES POR DIMENSIONES.*  
*ESTUDIANTES-DOCENTES* ..... 195



## Resumen

El presente informe de investigación trata sobre el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el Profesorado de Ciencias Sociales, Cohorte 2016-2018. Para el efecto, se formuló la siguiente interrogante: ¿Cuál es la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública? Con ella se pretende determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales de los Institutos de Formación Docente de gestión pública. La investigación es de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transeccional y nivel descriptivo. La muestra de estudio estuvo constituida por 41 docentes seleccionados intencionalmente y 168 estudiantes-docentes seleccionados al azar del profesorado de Ciencias Sociales de ocho Institutos de Formación Docente. Dentro de ese marco metodológico se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario dicotómico cerrado, con opciones de respuestas (SI-NO) y con opciones múltiples de cierto o errado de una sola respuesta correcta. Los datos recolectados se procesaron en una planilla electrónica Excel de Windows, versión 2010 y en un software informático SPSS, versión 21. Para el análisis y la interpretación de los hallazgos se confeccionó una planilla electrónica de datos con indicadores en el programa informático. A partir de ello, se construyeron representaciones sintéticas en tablas y gráficos. Los hallazgos sistematizados arrojaron los siguientes resultados: que en el profesorado de Ciencias Sociales los docentes tienen un *nivel Muy Bueno* del 83% de logro en cuanto al conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas, sin embargo, esta realidad no se dio con los estudiantes-docentes que apenas alcanzaron un *nivel Bueno* con el 71% de éxito, es decir, rozan con el mínimo esperado en la Reforma Educativa.

**Palabras Claves:** Ciencias Sociales. Profesorado de Ciencias Sociales. Teorías filosófico-pedagógicas. Reforma Educativa Paraguaya. Instituto de Formación Docente.

## Summary

The present report concerns about the level of knowledge of the philosophical pedagogical theories of the 1992 Paraguayan Educational Reform, in the teaching training career of Social Sciences, Cohort 2016 - 2018. For the effect, was formulated the following question: What is the measure of knowledge and application of the philosophical - pedagogical 1992 Paraguayan Educational Reform in the Social Studies teaching training career of Public Management? With this, it is tried to determined the extent of knowledge and application of the philosophical - pedagogical 1992 Paraguayan Educational Reform, in the Teaching Training Career of Social Studies of Public Sector. The investigation is about a quantitative approach, with a non-experimental design, transectional and descriptive level. The study was in charge of 41 teachers and 168 teachers-students of the Social Science Teaching Training Career from eight institutes of teaching training. Within this methodological frame was used the technique of survey and as an instrument a closed dichotomic with option responses (YES-NOT) and mutiple choice of true and false consisting in just one correct answer. The data collected were processed in an electronic Windows Excel Chart. 2010 version and an SPSS computer software 21 version. For the analysis and interpretation of findings was done a chart of data with indicators in the computer program. Since that, sistemathized graphics of list representations were built. The sistematic findings threwed the following results: in the Social Science teaching training career the teacher-students have got a very good level of 83% of achievement regarding the knowledge and application of philosophical-pedagogical theories. However, this reality did not occur in students-teachers that hardly reach a good level with 71% of success. That is to say, that touch on with the minimum hoped in the Educational Reform.

**Keywords:** Social Science, Social Science Teaching Training, Philosophical-Pedagogical Theories, Paraguayan Educational Reform, Institutes of Teaching Training Career.

Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la  
Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el Profesorado de Ciencias  
Sociales, Cohorte 2016-2018

Máximo Buenaventura Aquino Román  
Universidad Nacional de Asunción

Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía.  
Correo: profmaxi@hotmail.es

## Introducción

Este trabajo de investigación trata sobre el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el Profesorado de Ciencias Sociales en los distintos Institutos de Formación Docente. Esta investigación se encuadra dentro de la implementación de la Reforma Educativa en la formación de los docentes y de los futuros docentes en el sistema educativo paraguayo. El conocimiento y aplicación de las distintas teorías educativas es de suma importancia para el logro de los fines y objetivos propuestos en la educación paraguaya. En este sentido, la formación de los docentes es la clave para la implementación efectiva y el éxito de todo sistema educativo.

El ideal de esta investigación es que los logros alcanzados, contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el profesorado de Ciencias Sociales y ayuden a los protagonistas de la educación (autoridades, directivos, docentes y estudiantes), a tomar las decisiones y acciones correctas para llegar a los objetivos propuestos por la presente Reforma Educativa. En sus páginas se podrán encontrar situaciones referentes a la formación de los docentes, los pensamientos de los autores más importantes de las teorías filosóficas y pedagógicas que fundamenta el sistema educativo nacional como el personalismo y el constructivismo, específicamente en el mencionado profesorado. Además de las distintas reflexiones e interpretaciones concernientes al conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas a la luz de la literatura más relevante y actualizada relacionadas al objeto de estudio.

La pesquisa está organizada en 5 capítulos, esenciales a toda investigación. Todos los capítulos están secuencialmente ordenados de 1 al 5 y son los siguientes: la descripción del problema de investigación, el marco referencial, el diseño metodológico, el análisis de los resultados y discusión de los datos y, por último, las conclusiones y recomendaciones.

El motivo de la elaboración de esta investigación es, determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas que sustentan el profesorado de Ciencias Sociales en el marco de la Reforma Educativa de 1992 en la educación paraguaya, debido a que todo docente tiene la misión de investigar, conocer, analizar y discutir en qué medida se conocen y se aplican las teorías filosófico-pedagógicas en la formación de los docentes.

En este sentido, el conocimiento profundo de las teorías filosófico-pedagógicas en la vida práctica profesional dentro del aula sería de mucha utilidad para los maestros, dado que no se puede amar lo que no se conoce y lo que no se conoce no se puede poner en práctica con efectividad.

Es obligación de todo maestro investigar continuamente con el fin de aportar a la formación de sus alumnos saberes significativos, orientando con el ejemplo y la sabiduría hacia el sendero del compromiso y la acción que se proclama en el personalismo pedagógico. Y finalmente, como expresa Torralba, tener siempre presente en todas las acciones educativas que “amar es enseñar a amar” al semejante en todas las circunstancias de la vida, y nunca olvidar que la educación es una pasión y cosa del corazón, porque no se puede fingir.

Este, es un aporte fruto de la experiencia de una larga trayectoria en el ámbito de la educación y coronada en esta investigación destinada para los docentes y futuros docentes que se dedican a la formación de las personas con vocación de servicio a los demás.

## **Capítulo I: Descripción del Problema de Investigación**

En objeto de esta tesis doctoral es el conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992. Específicamente se enfoca a la medida del conocimiento y aplicación de dichas teorías en los Institutos de Formación Docente de gestión pública en el área de ciencias sociales, cohorte 2016-2018.

### **1.1 Planteamiento del problema**

El problema que emprende esta investigación es dilucidar cuál es el nivel de conocimiento y de aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en los documentos oficiales de la Reforma Educativa de 1992 en la formación de los docentes del área de Ciencias Sociales que se imparten en los distintos centros de Formación Docente de gestión pública del Paraguay.

Este estudio se focalizó en las siguientes dimensiones o aspectos del problema investigado: el conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales; la aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales; la calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma en el profesorado de Ciencias Sociales, la aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales y la actitud crítico-reflexiva en el profesorado de Ciencias Sociales, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma.

Ante tal situación, se formularon varias interrogantes que llevaron a encontrar una descripción apropiada de la problemática que se genera ante las teorías que fundamentan la Reforma Educativa (1992) y, su aplicación en las aulas de los profesorados de Ciencias Sociales.

Ante tales planteamientos se abordaron los siguientes problemas específicos que se desarrollan a continuación:

***El conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales.*** El conocimiento de las teorías filosóficas y pedagógicas que sustenta la Reforma Educativa por parte de los docentes y estudiantes-docentes del Área de Ciencias Sociales es de suma importancia, debido a que no se puede enseñar ni implementar lo que no se conoce. Para una verdadera reforma educativa no es solamente hacer algo diferente en una acción educativa sino, tener bien claro los fines, los objetivos y las expectativas que se tienen de la educación en ese país, qué tipo de hombre o sociedad se quiere formar y lo que se espera de los ciudadanos y de las instituciones en un tiempo determinado, es decir, teniendo en cuenta las circunstancias históricas y la cultura de esa sociedad.

En este contexto el Consejo Asesor de la Reforma Educativa en su primer documento: Reforma Educativa. Compromiso de Todos, destacó la formación de los docentes como carácter prioritario para la implementación de todos los procesos educativos. “Es urgente que los docentes tengan una bien fundamentada formación científica para ser capaces de responder crítica y seriamente a las exigencias actuales y futuras de la educación nacional. La formación, la capacitación y la actualización permanente del docente deben ser tareas prioritarias del sistema educativo” (MEC, 1992, p.45).

El Plan Curricular del Profesorado de Ciencias Sociales para la Educación Media y Tercer Ciclo, hace énfasis a la formación de los docentes como responsable profesional de la orientación del aprendizaje de los alumnos que “debe contar con suficiente preparación pedagógica para promover experiencias de aprendizaje que promuevan las motivaciones con alto sentido afectivo, emocional, ético, reflexivo y responsable para la revitalización de los valores humanos un tanto inermes en la sociedad actual” (MEC, 2008, p.7). Por lo tanto, el conocimiento de las teorías filosóficas y pedagógicas puede favorecer a los docentes y estudiantes-docentes a tener el éxito profesional y facilitar la convivencia armónica entre los seres humanos, en el tiempo y espacio que les tocan vivir.

***La aplicación didáctica de las teorías de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales.*** Uno de los grandes problemas que existe

en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, la falta de articulación entre esos saberes teóricos y la puesta en práctica de estos. Es importante que los docentes tengan la conciencia que una buena práctica requiere de buenas teorías como así también las solas teorías no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, estos dos términos deberían de ser dos caras del mismo proceso educativo (MEC, 1992).

Las ciencias de la educación por sí solas no son capaces de alcanzar los objetivos del sistema educativo, pero son imprescindibles como instrumento de análisis y comprensión de la realidad educativa, porque organizan estrategias de acción adecuadas para transformar la sociedad. De todas formas, ellas solas se vuelven operantes si se disponen de los recursos humanos, técnicos y económicos para garantizar la eficacia del sistema (MEC, 1992, p. 44).

Para Álvarez, (2013) “la acción escolar sin reflexión y sin aproximación de saberes superiores acaba generando tediosas rutinas escolares y el pensamiento sobre la escuela sin praxis degenera en palabrería pedagógica. Para que el trabajo docente sea pleno, el saber y el hacer deben ir de la mano” (p.11). El pensamiento y la acción son dos palabras que no se pueden desconocer en el mundo educativo, en el trabajo cotidiano en formación docente. ¿Será que las personas que están formando a los futuros docentes tienen la convicción suficiente para preparar personas comprometidas en cultivar tenazmente un pensamiento educativo? ¿Será que los docentes que reflexionan sobre la educación en el profesorado lo viven día a día apasionadamente, comprometiéndose hacer aquellos que piensan con sus alumnos? Estas y otras preguntas se pueden hacer tratando de explicar el enfrentamiento entre la teoría educativa y la práctica escolar que existe en varios centros de formación de los docentes. “Podemos diagnosticar una situación de quiebra en nuestra educación actual en tanto que la teoría y la práctica la encontramos habitualmente enfrentadas” (p.12).

El desconocimiento de la importancia de las relaciones entre la teoría y la práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje quizás es uno de los obstáculos más relevantes que deben superar las ciencias de la educación para obtener un



aprendizaje efectivo. Aunque parece paradójica y contradictoria la oposición entre la teoría y la práctica, esta realidad es inexplicable. ¿Cómo podemos entender que tantos libros y revistas científicas se publican cada año en las universidades para generar el pensamiento educativo y explicar los fenómenos educativos y no se puedan realizar una comunicación efectiva entre los investigadores universitarios y los docentes de aula? Por más que los retos sean difíciles es importante adentrar en las complejidades de la acción educativa: el saber y el hacer, y... el pensar y el vivir, son dualidades que hay que superar para mejorar la educación y contribuir al desarrollo profesional útil de los docentes, que serán los responsables de la ejecución de las propuestas que plantea la reforma educativa paraguaya.

***La calidad del aprendizaje de las teorías de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales.*** Según el constructivismo el profesor es un facilitador de aprendizaje del alumno y considera el aprendizaje del ser humano siempre como construcción interior. Los conceptos utilizados por los docentes deben encajar en los conceptos previos de los alumnos para que sea significativo, de lo contrario las clases les resultarán aburridas y tediosas. El alumno debe encontrar significatividad lógica a los contenidos que se le enseña y a su vez una correlación con su estructura cognoscitiva que le permita relacionarlos con los conocimientos previos y le resulte interesante. Si la enseñanza no despierta interés y no genera motivación no hay aprendizaje. Los docentes no pueden descuidar en ningún momento los aspectos motivacionales del alumno para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe o puede saber y, de esta manera, ir construyendo día a día como un peldaño los conocimientos uno tras otro. Teniendo en cuenta la reflexión de Calero (2008) se puede citar algunas acotaciones en relación con el aprendizaje significativo:

El profesor frente al aprendizaje significativo debe ayudar al niño a descubrir qué contenidos son significativos o importantes para él, por qué le son útiles o funcionales, y de esta manera hacer efectiva una actividad interna cognitiva y también externa o conductual, que deben ser complementados y/o reforzados con la metodología que se trabaja en la escuela. Como afecto de este esfuerzo se acentúa la motivación de logro

y la autoestima para aprender, convirtiéndola en una actividad agradable (p. 104).

El ser humano aprende mejor lo que es importante y significativo para él en función de su personalidad, su nivel de desarrollo psicológico y emocional, sus intereses, sus gustos, sus proyectos, etc. El docente debe explorar y descubrir los intereses de sus alumnos para que su labor sea más efectiva y de mucho provecho para los mismos. El constructivismo promueve el aprendizaje significativo y hace un llamado a la actividad real, práctica, al trabajo espontáneo que se basa en la necesidad y el interés individual de cada uno de los educandos.

***La aplicación en la práctica docente de las teorías de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales.*** Partiendo de la idea de que el verdadero aprendizaje se desarrolla en las prácticas educativas impartidas en el aula, y que éste necesariamente se debe sustentar en algunas teorías, es importante analizar cómo los estudiantes-docentes van haciendo esa simbiosis bajo las orientaciones de los formadores entre los que pretenden las teorías de la reforma y sus praxis en el Profesorado de Ciencias Sociales. Siguiendo esta línea es importante señalar “lo que los profesores hacen en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos” (Sánchez y Ramos, 2012, p. 21). Con esta afirmación aparentemente sencilla pero contundente, se demuestra el papel relevante que tienen los docentes en el mundo profesional de la educación y responder con eficiencia a lo que se pretende en un sistema educativo. La educación no es una tarea sencilla, porque requiere del conocimiento, tener el rumbo bien definido y por sobre todas las cosas, tener la convicción y la voluntad de hacer. Educar no es solamente enseñar ciencias ni tecnologías, sino enseñar modales, actitudes, valores, comportamientos adecuados, adiestrar la mente en el discernimiento para tomar decisiones oportunas y relevantes y, hacer rendir al máximo todas las capacidades de los discentes.

Otro punto relevante que deben asumir los docentes desde su práctica educativa es el vertiginoso cambio del mundo actual, porque en el futuro muchas de las acciones realizadas y conocimientos impartidos en el aula del profesorado

ya no le servirán para implementar de la misma forma durante su práctica profesional delante de sus alumnos.

Además, la calidad de la enseñanza-aprendizaje depende de la calidad de los profesores, de su convicción, de su preparación, de su voluntad, de su altura personal, científica y pedagógica. La verdadera conquista de la educación será imposible con docentes desactualizados, desconcertados respecto a sus responsabilidades y desmoralizados ante la sociedad. Según los personalistas *para hacer hay que ser y para ser hay que hacer*, con esta expresión se explica la unión intrínseca que debe existir entre las teorías educativas y la práctica profesional, que los estudiantes-docentes deberían ir asumiendo durante sus estadías de Formación en el Profesorado de Ciencias Sociales (Sánchez y Ramos, 2012).

***La reflexión crítica sobre las bondades de las teorías de la Reforma para el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales.*** Uno de los principios fundamentales que sustenta el sistema de formación docente que se encuentra en los documentos de la reforma educativa, es el aprendizaje significativo “que se produce cuando el alumno y la alumna incorporan el nuevo contenido a su esquema de conocimientos a partir de lo que ya saben y de sus necesidades e intereses” (MEC, 1998, p. 611). Es decir, es aquel aprendizaje que puede servir al educando en la vida práctica en el entorno personal, natural, cultural y social.

Para que esto se produzca es necesario que haya una conexión intrínseca entre lo que el alumno sabe previamente y los nuevos conocimientos adquiridos en el ambiente escolar áulico, pues para lograr que el saber sea de utilidad se debe asegurar la auto estructuración significativa, es decir, que los educandos tengan la capacidad de aprender por sí solos y resolver sus problemas personales en forma independiente sin recurrir a solicitar ayuda a nadie. Este aprendizaje significativo modifica necesariamente los esquemas del sujeto porque amplía su estructura mental debida a las disonancias o conflictos cognitivos que generan y las actividades que realizan los alumnos para superar esas disonancias y reconstruir nuevamente el conocimiento.

Lo que se sugiere es la participación del sujeto, su actividad auto-estructurante, lo que supone la implicación personal del aprendiz en la adquisición de conocimientos, de modo que estos no sean una repetición o copia de los planteados por el profesor o el libro de texto, sin una reelaboración personal (Aznar, 1992, p. 121).

Los estudiantes-docentes deberán asumir que la reforma educativa exige una nueva forma de enseñanza-aprendizaje, en donde los alumnos son los constructores de su propio aprendizaje y que el docente es un facilitador, guía y orientador de dicho aprendizaje. En esta nueva pedagogía se resta importancia a la memoria en sí, es decir, se busca eliminar los conocimientos memorísticos sin comprensión, que no tienen sentido no solamente para los alumnos sino para todo el entorno escolar y social.

Además, los estudiantes-docentes deberán entender que la función docente es avivar constantemente el deseo e interés de aprender y no caer en la tentación de presionar y corregir bajo amenazas ciertas actitudes de sus alumnos, sino evaluar y evaluarse a sí mismo de cómo está orientando las actividades y las estrategias que está empleando, para que no se apague la llama de la curiosidad y el deseo de aprender de los educandos.

El rol fundamental del profesor es el de movilizar, propiciar, facilitar el ambiente y las experiencias que desencadena el aprendizaje (...) La intervención del maestro es indispensable y fundamental, de allí que la preparación y planeamiento de la tarea educativa exige de él, el desarrollo de su creatividad y capacidad organizativa (Calero, 2008, p. 139).

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Pregunta general**

¿Cuál es la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente

de gestión pública?

### 1.2.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el nivel de **conocimiento** en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa?
- ¿Cuál es el grado de **aplicación didáctica** de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales?
- ¿De qué nivel de **calidad** son los aprendizajes en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa?
- ¿Cuál es el grado de **aplicación en la práctica docente** en el Profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa entre los docentes y estudiantes-docentes?
- ¿Cuál es la cota de **actitud crítico-reflexiva** en el profesorado de Ciencias Sociales con respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa?

## 1.3 Objetivos de la Investigación

### 1.3.1 Objetivo General

Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Establecer el nivel de **conocimiento** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.
- Describir el grado de **aplicación didáctica** de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.
- Explicar el nivel de **calidad** son los aprendizajes en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.
- Comparar el grado de **aplicación en la práctica docente** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa entre los docentes y estudiantes-docentes.
- Valorar la cota de **actitud crítico-reflexiva** del profesorado de Ciencias Sociales con respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.

### 1.4 Justificación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) una investigación se justifica en los siguientes criterios:

#### 1.4.1 Conveniencia

La investigación es conveniente porque provee de informaciones de primera fuente, de cómo se conocen y se aplican las teorías filosóficas y pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales, que se encarga de formar a los futuros docentes que orientarán en el futuro la formación de los alumnos del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y el Nivel Medio del sistema educativo paraguayo.

### **1.4.2 Relevancia Social**

La investigación es relevante porque el conocimiento de los fundamentos filosóficos y pedagógicos del currículum declarado y su aplicación en el aula tiene una importancia trascendental para mejorar la política y el desarrollo educativo de un país. En esta línea de pensamiento, el estudio permite contrastar lo que dice el currículum declarado en la Reforma Educativa de 1992 y la forma de aplicar en la formación docente del Profesorado de Ciencias Sociales.

### **1.4.3 Implicaciones prácticas**

La investigación ayuda a detectar debilidades y fortalezas que tienen los docentes y estudiantes-docentes en el conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales con el fin de plantear los ajustes y los cambios necesarios para lograr los propósitos de la Reforma educativa, en lo que respecta a la formación de los futuros docentes preparados para el tercer ciclo y el nivel medio de la educación paraguaya. Todos estos aportes pueden orientar hacia el logro de una educación de calidad. Es decir, una educación que sirva, que prepare y que responda a los requerimientos y exigencias del mundo globalizado, competitivo e individualista.

### **1.4.4 Utilidad metodológica**

La investigación tiene la idea de proveer un instrumento válido, sencillo y práctico para medir el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas que tienen los docentes y estudiantes- docentes en el profesorado de Ciencias Sociales de gestión pública del Paraguay.

Además de proveer de informaciones actualizadas y sistemáticas a los actores educativos, para tomar decisiones precisas y coherentes que facilitan a mejorar el rumbo de la formación de los docentes.

En otro sentido, los resultados de esta investigación darán, el fundamento a las autoridades educativas del Ministerio de Educación y Ciencias del

Paraguay, a tomar las decisiones correctas en la política educativa de formación docente para el área de Ciencias Sociales. Y en esta línea, el Estado paraguayo puede implementar y hacer realidad lo que se pretende con la reforma educativa, teniendo en cuenta los resultados de la investigación. En efecto, es indiscutible la importancia de la formación de los docentes, puesto que son los profesionales de la educación quienes van a transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, los procedimientos y las actitudes sociales más relevantes para la sociedad paraguaya del futuro.

### **1.5 Viabilidad**

Esta investigación fue viable porque se desarrolló en ocho Institutos de Formación Docente de gestión pública que imparten el profesorado de Ciencias Sociales en siete Departamentos de la República del Paraguay. Además se contó con los recursos materiales y financieros que se necesitaban, los cuales fueron obtenidos por medio de la gestión del investigador y de los incentivos que ofreció el Conacyt al doctorando. Así también, se obtuvo la colaboración de los recursos humanos necesarios (docentes y alumnos) en los distintos Institutos de Formación Docente del profesorado mencionado que hicieron posible la realización de la pesquisa.

### **1.6 Limitaciones**

La falta de un repositorio en el Ministerio de Educación Ciencias, como así también de la predisposición de las autoridades y funcionarios del mismo, para facilitar la información actualizada relacionada a la formación docente. Por otro lado, la distancia que existe entre los ocho Institutos de Formación Docente que imparten el profesorado de Ciencias Sociales distribuido en siete Departamentos de la República del Paraguay. Además surgieron algunos obstáculos debido a las múltiples actividades curriculares y extracurriculares que realizaron los docentes y estudiantes-docentes durante el tiempo establecido para la investigación.



## **Capítulo II – Marco Referencial de la Investigación**

En este capítulo se presenta la estructura teórica que sirvió de fundamento, orientación y sentido a la investigación. Esto incluye la definición de los principales términos, los antecedentes más recientes de la investigación, la base teórica ilustrativa del tema-problema; y, las vinculaciones legales y éticas del tema.

### **2.1 Definición de los términos fundamentales**

En esta sección se definen los términos fundamentales que se utilizaron en esta pesquisa que son: el conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma, aplicación didáctica, calidad del aprendizaje, aplicación práctica, actitud crítico-reflexiva y, por último, el conocimiento y aplicación de las teorías filosóficas y pedagógicas, con el fin de esclarecer el significado y el sentido de los mismos en esta investigación.

#### **2.1.1 Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Es aquel conjunto de saberes teórico-prácticos que poseen los formadores de formadores y estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992.

#### **2.1.2 Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Es el hecho de implementar en el proceso de clase con actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación, las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992. Como así también cómo se va complementando la teoría y la práctica en el quehacer educativo de los docentes y de los estudiantes-docentes.

### **2.1.3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Es el grado o nivel de conocimiento, aplicación práctica, útil y significativa que se obtuvo en el profesorado de Ciencias Sociales en la vida práctica profesional en el campo educativo, y si ese aprendizaje encaja en los conceptos previos de los alumnos y que les resulten interesantes, motivantes para las transferencias en otras situaciones prácticas de la vida cotidiana con el fin de satisfacer las necesidades básicas de la existencia.

En esta investigación, calidad y significatividad son dos términos que explican la misma finalidad educativa; es decir un aprendizaje es de calidad cuando es significativo, aplicable y transferible en la práctica contextual del sujeto educativo en el entorno y tiempo que le toca vivir.

### **2.1.4 Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Es la forma práctica de implementación de los docentes y estudiantes-docentes de las teorías filosófico-pedagógicas que conforman las disciplinas del Profesorado de Ciencias Sociales en el aula durante los 3 años de formación docente. Y la manera de adquirir los conocimientos, las competencias, las capacidades y las habilidades necesarias que requieren los futuros docentes del área de Ciencias Sociales en el campo práctico, profesional.

### **2.1.5 Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas**

Es la actitud crítica y reflexiva que tienen los docentes y estudiantes-docentes ante las bondades y limitaciones de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992 y el profesorado de Ciencias Sociales en el contexto de dicha reforma.

### **2.1.6 Conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas**

Es el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosóficas y pedagógicas que fundamentan la Reforma Educativa paraguaya de 1992 en el Profesorado de Ciencias Sociales.

## **2.2 Antecedentes de la Investigación**

Cabe destacar que existe escaso reporte de publicaciones en la literatura científica actual sobre la Teoría filosófico-pedagógica de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992 y su conocimiento y aplicación en el Profesorado de Ciencias Sociales.

### **2.2.1 Conocimiento de los formadores de formadores, de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Cordero y González, (2016) publicaron el artículo *Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana*. En éste se trata de analizar y representar gráficamente el modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana, con el fin de conocer los elementos del desempeño, las relaciones que existen entre ellos y la estructura que los articula. Está estructurado en cuatro apartados: 1) Los cambios en la carrera docente en el contexto de Latinoamérica. 2) La descripción de la reforma educativa mexicana 3) El Proceso de evaluación del desempeño docente y 4) El modelo de evaluación del desempeño generado a partir del análisis de los textos centrales de la reforma. La metodología utilizada fue el análisis documental relacionado a los distintos documentos de la reforma educativa. Como conclusión llegaron a los siguientes resultados: En Latinoamérica las carreras docentes se han reestructurado a partir de los primeros años de este siglo, para el ascenso a la carrera docente (en países como México, Perú y Ecuador) se busca el mérito como así también para definir el ingreso, promoción y permanencia. En México, la Reforma Educativa de 2013 ha basado la carrera docente en la idoneidad y en el mérito

de los actores educativos, y el estado es la única autoridad en la regulación de ésta. En cuanto a los problemas de implementación de la reforma educativa pasan por la dimensión sociopolítica más que técnica, los responsables de introducir y mantener esas reformas en las aulas, no están involucrados en la elaboración del diseño, por lo tanto, no hay garantía de ser llevada a la práctica tal como fue concebida. El artículo se ha centrado en la evaluación de desempeño con fines de permanencia y la evaluación es cuatrienal. En la primera aplicación participaron en la evaluación del desempeño 132.000 docentes entre septiembre y diciembre de 2015, con el fin de conocer las fortalezas, las debilidades y de esta manera poder retroalimentar la propia superación profesional; y por otro lado alimentar programas de formación continua. En cuanto al modelo de evaluación del desempeño docente se derivó del análisis de los documentos oficiales, que reconoce etapas de desarrollo de la trayectoria docente.

### **2.2.2 Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales**

Vázquez Lara, (2004) publicó en su tesis doctoral titulado *La formación del Profesorado de Historia de Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el Marco de la Reforma Educacional*. La misma fue realizada en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. Se propuso conocer que está sucediendo con los profesores de historia en el contexto de la Reforma, cuáles han sido los estilos y las características principales de su formación universitaria inicial, si se están capacitando en forma permanente y si tales formaciones son percibidas como algo útil en el ejercicio profesional. La metodología que tomó la investigación fue el análisis descriptivo explicativo. La recolección de la información se hizo por medio de un cuestionario. El cuestionario estaba compuesto de 90 preguntas sobre los cuatro ámbitos ya mencionados y 20 relacionadas con los datos personales y profesionales laborales de los docentes de historia. El campo de estudio fue la 5ª Región de Valparaíso y su universo la totalidad de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la región, es decir, un total de 482 docentes: 125 mujeres y 167 varones. De esa totalidad contestaron

el cuestionario 186 profesores: 80 mujeres y 106 varones, que representa un porcentaje de 38,6%. Llegó al siguiente resultado: La formación inicial de los profesores de secundaria de Historia, Geografía y Ciencias Sociales chilenos estuvo dominada por los conocimientos históricos. La valoración de las Ciencias Sociales es contradictoria; por una parte, estiman la interdisciplinariedad, pero a reglón seguido manifiestan mucha preocupación por la forma en que las Ciencias Sociales se han implantado en el currículo de secundaria. Critican la forma de capacitación y perfeccionamiento docente organizado por el Estado; no están de acuerdo que las ONG participen en las licitaciones sino aquellas universidades que verdaderamente tienen la formación de profesores entre sus prioridades académicas.

### **2.2.3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Cademartori y Parra, (2000) publicaron el artículo *Reforma educativa y teoría de la argumentación*. Aquí la enseñanza de la argumentación a los escolares plantea, entre otros, el problema de definir los fundamentos teóricos que la animan. En el estudio se analiza el discurso de la propuesta pedagógica de la reforma educacional en Chile. Plantearon como objetivos, confirmar la hipótesis acerca de la teoría de la argumentación que subyace en dicho discurso y, por otro, justificar la inclusión de la perspectiva pragmadialéctica como propuesta pedagógica. Aplicaron la técnica de Análisis Documental. Utilizaron como unidad de análisis el programa de estudio de "Lengua Castellana y Comunicación" para tercero medio y el correspondiente "Manual del Estudiante", publicado por el Ministerio de Educación de Chile. El análisis se llevó a cabo mediante pautas que permiten cuantificar en los textos seleccionados la presencia de tres posturas teóricas: la lógica, la nueva retórica y la pragmadialéctica, según cinco categorías o dimensiones analíticas. Los resultados confirman que la teoría predominante es la nueva retórica y que la pragmadialéctica está presente sólo en uno de los documentos, de manera muy limitada, y referida en lo esencial a una de las categorías.

#### **2.2.4 Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Aguerrondo, (2004) publicó su ponencia: Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente, en: Pearlman, Mary, y otros: Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: BID-PREAL. En el mismo presenta los desafíos de un Estado responsable ante la cuestión docente. Entre tales desafíos resalta en primer lugar, lo relacionado con la calidad profesional de los docentes; esto incluye, resguardar la calidad, asegurando que sea adecuada y se corresponda con las tendencias mundiales, instando a las instituciones formadoras para que mejoren la calidad académica de su oferta. Posteriormente plantea los relacionados con la formación permanente o el desarrollo profesional docente; esto tematiza, resguardar la cantidad, asegurando que se titulen la cantidad y calidad de recursos humanos requeridos por el sistema educativo. Por último señala los relacionados con las condiciones de trabajo de los docentes: esto desafía a, institucionalizar la necesidad y la oferta del desarrollo profesional permanente, e implementar una carrera docente que apoye una educación de calidad.

#### **2.2.5 Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma**

Díaz Quero, (2006) investigó el tema “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”. En este trabajo afirma que los docentes generan teorías de manera consciente o inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional, y que el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente. Sostiene que su estudio examina la formación docente desde dos de sus categorías de análisis más importantes: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico, las cuales se revelan en sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas cuando se indaga sobre el proceso formativo. Sostiene que la actuación docente no puede, ni debe estar limitada sólo a consumir conocimientos producidos por

otros, sino que debe contribuir con el desarrollo real de un docente-investigador, pues, al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos, desde un proceso reflexivo, que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad.

### **2.3 Base teórica específica: El conocimiento y aplicación de la teoría filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la formación docente para tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y Media del sistema educativo paraguayo**

En esta sección se desarrollan las bases teóricas específicas que fundamentan esta investigación teniendo en cuenta las distintas literaturas existentes en relación a las teorías filosóficas y pedagógicas, y las reflexiones de los pensadores más significativos dentro del personalismo y del constructivismo pedagógico.

#### **2.3.1 Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma de los formadores de formadores**

El formador de formadores es un docente que necesita capacitación y actualización permanente, pero de modo especial, requiere una sólida preparación pedagógica teórico-práctica en los elementos esenciales del modelo que asume el sistema educativo en el cual se desempeña. En el caso de la Reforma Educativa en cuestión, el formador de formadores debe tener un conocimiento profundo de las teorías filosófico-pedagógicas que sustenta el profesorado de Ciencias Sociales.

##### **2.3.1.1 Conocimiento del personalismo de los formadores de formadores**

Los formadores con una visión personalista tienen como norte y guía de su actuar educativo a la persona humana. En esta línea de pensamiento los docentes personalistas tienen bien claro la concepción antropológica, teleológica y metodológica de la educación y busca siempre desarrollar la

competencia humanista emancipadora junto con la competencia profesional (Ortega, 2016).

La reforma educativa paraguaya de 1992 asume una concepción filosófico-pedagógica personalista. Por tanto, en la línea de lo que sugiere Ortega (2016) los formadores de docentes deben conocer la concepción antropológica, teleológica y metodológica personalista de la Reforma de 1992.

#### *2.3.1.1.1 Conocimiento de la concepción antropológica personalista*

La reforma educativa paraguaya reconoce a la persona como centro de la acción educativa, pone en primer lugar la dignidad del educando y como norte del quehacer educativo. La persona humana es la clave en la antropología personalista, es el núcleo central por el cual giran todos los pensamientos, las acciones y los quehaceres que se pueden realizar y promover en cualquier situación de la vida personal y social. La reforma se sustenta “en la convicción de que el sujeto intransferible de la experiencia pedagógica es la persona humana, como centro de valores, sujeto activo de su propia promoción en relación estrecha y solidaria con su pueblo” (MEC, 2002, p. 117).

En la antropología personalista la persona representa el máximo valor humano, un ser que es fin en sí mismo que nunca puede ser instrumentalizado por nada ni por nadie bajo ninguna circunstancia, de modo que la sociedad y todas las instituciones están para ella y tiene sentido en relación al ser humano, aun cuando el hombre tiene deberes inmediatos e imprescindibles con la sociedad.

El personalismo rechaza posiciones extremas del individualismo como el colectivismo dado que ambas posturas filosóficas cosifican a la persona humana. Para el individualismo el hombre ha de vivir para sí descuidando la atención por los demás, y por el otro lado, el colectivismo que da preponderancia extrema a la sociedad supeditando todo bajo las necesidades y fines del grupo. El individualismo se desvía hacia una concepción estrecha del individuo que aísla al hombre como un héroe solitario autosuficiente negando prácticamente su condición social, en cambio el colectivismo da primacía absoluta a todos los



valores concernientes a la sociedad. En este contexto antagónico, el personalismo tiene una postura intermedia en donde se valora la persona como un valor absoluto y siempre como centro en cualquiera de las circunstancias y enfoques que se pueden dar.

Burgos, (2003) manifiesta en su libro *El personalismo*: “El personalismo es una filosofía que se caracteriza fundamentalmente por colocar a la persona humana en el centro de su reflexión y de su estructura conceptual” (p. 7). Así también, Mounier, (1965) expresa en el prefacio de su libro *Manifiesto al servicio del personalismo*: “Llamamos personalista a toda doctrina, a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (p .9).

Y dado que toda la Antropología concibe un tipo de hombre y de sociedad, también se concibe un tipo especial de educación, el personalismo como doctrina ha dado el origen de un personalismo pedagógico, en donde la educación es la promoción de la persona en todas sus dimensiones como un ser intersubjetivo, racional, libre, responsable, volitivo, creativo y abierto a los demás. El ser humano encuentra su valor en la plena realización de sí mismo desarrollando todas sus posibilidades y potencialidades individuales en relación armoniosa y responsable con los otros seres semejantes. Nuestra sociedad y nuestro mundo actual más que nunca muestran interés y necesitan la promoción del ser humano en toda su complejidad y desarrollar los valores concernientes a la dignidad humana y lo que es propio al hombre como la libertad, la justicia, la democracia, la igualdad de oportunidades, el espíritu del compromiso, el bienestar, etc. Ante esta realidad se podría preguntar: ¿Se puede afirmar la existencia de alguna teoría sobre la naturaleza humana que puedan responder ante esta necesidad? ¿Existe un fundamento sólido antropológico que pueda clarificar la situación actual del hombre? La corriente de pensamiento que puede dar respuesta a estas y otras interrogantes se llama personalismo. Burgos, (2003) respondiendo ante estos cuestionamientos antropológicos expresa lo siguiente:

Y el personalismo gusta. Gusta por su carácter sereno, positivo y constructivo. Y gusta también porque proporciona claves para responder

a algunos de los interrogantes que se ventilan actualmente en nuestra cultura: la fundamentación de los derechos humanos, la crisis de la afectividad y de la familia, las relaciones entre fe y cultura, la propuesta de modelos intelectuales de referencia, una aclaración sobre la misión del pensamiento en la sociedad, etc. (p. 8).

**La persona en la antropología personalista.** El tema central del personalismo es la persona pero no en un sentido metafísico de meditaciones abstractas desvinculadas de la realidad social sino en una idea de persona centrada en la búsqueda de soluciones de los problemas más urgentes de la actualidad, la defensa de los valores fundamentales de la existencia humana como la dignidad de la persona, la igualdad, el derecho y la asunción del compromiso con los demás en la búsqueda del bien común.

Es importante tener en cuenta que para el personalismo la persona es indefinible (Burgos, 2003, p. 60) por su inmensa complejidad dado que no se puede encerrar en cuatro palabras todo lo que supone la vida humana, pero esto no impide que se dé una aproximación a la definición de persona como hace Mounier, (1965) en su obra *Manifiesto al servicio del personalismo* que afirma: “Una persona es un ser espiritual constituido como tal por su forma de subsistencia y de independencia en su ser, mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y una constante conversión...” (p. 71). Sin embargo, lo necesario no es definir la palabra persona, sino tener con claridad que la persona no es un objeto sino un fin, que nunca puede ser utilizada, instrumentalizada como medio fuera de sí mismo. Y a esto llamamos dignidad de la persona. La dignificación de la persona se sustenta en la filosofía de Kant dado que para él la persona nunca debe ser tratada como medio sino como fin y textualmente dice: “Obra de tal modo que uses a la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (Kant, 2010, p. 116).

**La dignidad de la persona.** Cuando se habla de dignidad humana se está expresando el valor infinito e incalculable que posee cada ser humano. La

primera justificación, como se ha visto, se encuentra en la Biblia, en donde el hombre es considerado hijo de Dios, dueño y señor de la naturaleza y supremo de la creación. Esa afirmación fundamenta su dignidad. “La persona es el ser digno por excelencia por encima del cosmos, la materia, las plantas y los animales” (Burgos, 2005, p. 48).

La dignidad de la persona es intrínseca y constitutiva porque no es algo añadido a su ser, es algo esencial, es lo que le hace ser lo que es. Toda persona es digna por el simple hecho de ser persona sin importar sus cualidades, posesiones o deficiencias físicas o intelectuales.

La dignidad de la persona hace que sea un valor en sí misma y no puede ser instrumentalizada. Esta condición le obliga al semejante a buscar su bien y nunca de instrumentalizar a la persona en contra de su bien personal.

La persona humana tiene un valor absoluto, no es un simple valor en sí, superior a todos los otros valores que pueden existir y está supeditada a la realidad personal. Es un valor que no tiene precio, no intercambiable, sustituible y manipulable por nada ni por nadie. Este ser merece de por sí respeto, reconocimiento y promoción desde el primer instante de su vida. El valor que tiene toda persona humana es *absoluto* porque es la obra cumbre y el más perfecto de la creación divina.

Mounier en su obra *Personalismo y Cristianismo* sobrevalora la persona por el hecho de que Dios mismo es su creador y lo creó a su imagen y semejanza para coronar su maravillosa creación y dice:

La persona es, por la voluntad creadora de Dios, un absoluto, en cuanto que, por su modelo y por la perfección ontológica que ella está llamada a realizar plenamente más allá del tiempo, es lo más perfecto que hay en la naturaleza, perfección que la vida de la gracia sobrelleva aún al infinito. Es tal, que no sólo nada en la naturaleza puede prevalecer contra ella, sino que el mismo Dios, habiéndola super acabado y hecho en potencia como connatural a Él, se vincula por su creación, por su redención, y no puede ni destruirla ni tratarla de otra forma que como persona (Mounier,

1965, p. 328).

Así también, Díaz, (2005), seguidor de Mounier en su obra *¿Qué es el personalismo comunitario?* exalta a la persona humana por tomarse Dios a sí mismo como modelo para crearle al hombre:

La persona, fin en sí, es el valor absoluto. Dios decide tomarse a sí mismo como modelo para crear al hombre, a fin de que éste se parezca a Él y de este modo conferirle la máxima dignidad y honra. A partir de ese momento el ser humano se convierte en imagen de Dios, tiene aire de familia divina. ¿Para qué? Para que quien vea al hombre pueda imaginar analógicamente a Dios. Para quien piense en Dios pueda pensarlo a través del hombre (p.112).

La persona humana, realidad valiosa por naturaleza, centro y sentido de toda la creación, poseedor de la llave de la grandeza, ocupa un sitio único en el corazón divino, por eso todos los valores, todos los deberes, todas las virtudes son valores personales, y si la persona no procura vivir valiosamente como tal en su totalidad, difícilmente podrá vivir lo otro (Mounier, 1956). La persona es sujeto absoluto de valores, debe tratarse a sí mismo y a los demás conforme al valor absoluto y radical que es (Díaz, 2004). Aquí la expresión maquiavélica de que “el fin justifica los medios” es inaplicable debido a que la persona es fin y no medio. Las personas tienen valor y no precio. Las personas ponen nombre y precio por mandato divino a las cosas, por eso valen, es la medida de todas las cosas como decía Protágoras, pero no en el sentido relativo sino absoluto.

Las cosas materiales pueden perder su utilidad por su año de uso, porque se rompe o porque ya son viejas, pero la persona humana tiene un valor eterno, aunque todavía no haya nacido, vale desde el primer instante y para siempre, por eso no tiene precio sino dignidad (Díaz, 2005).

Kant, (2010), como se ha visto, es uno de los defensores de la dignidad del ser humano, hablando del mundo de los fines expresa el siguiente pensamiento:

Así la razón refiere cada máxima de la voluntad como universalmente legisladora a toda otra voluntad y también a cualquier acción ante uno mismo, y esto no por algún otro motivo práctico o algún provecho futuro, sino por la idea de la dignidad de un ser racional, el cual no obedece a ninguna otra ley salvo la que se da simultáneamente él mismo. En el mundo de los fines todo tiene o bien un precio o bien una dignidad. En el lugar de lo que tiene un precio puede ser colocado algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y no se presta a equivalencia alguna, eso posee una dignidad (p.123).

La existencia de los derechos humanos no tendría sentido sin la existencia de la dignidad de la persona. El valor absoluto y la dignidad interior se traducen a nivel jurídico social en la existencia de los derechos humanos o derechos fundamentales por el hecho de ser persona. ¿Qué sentido tendrían las instituciones, el estado, los estatutos, reglamentos, las constituciones, si el hombre carece de valor? La validez natural extraordinaria que la persona vale de por sí es lo que justifica y promueve la existencia de los derechos fundamentales en la vida del ser humano. La existencia de la esclavitud en las épocas pasadas y la continuación de la explotación hasta nuestros días no eliminan la validez natural del ser persona, aquella se debe más bien a su libertad limitada y al mal uso de la misma.

La dignidad de la persona convierte a varones y mujeres en seres únicos e irrepetibles. Las personas tienen cualidades únicas e irrepetibles independientemente de sus condiciones económicas, físicas e intelectuales. Las personas se distinguen esencialmente de los animales. En el mundo animal lo que cuenta es la especie, y todo está a su servicio. En la especie animal un individuo es igual al otro individuo. En cambio, en el reino humano esto no se puede aplicar, porque la persona humana no está al servicio de la especie humana, ni los hombres son intercambiables de acuerdo a las necesidades de las circunstancias. Si fuera así caeríamos nuevamente en la instrumentalización de la persona humana. En el hombre cada ser humano es, irrepetible, insustituible y único en su especie (Burgos, 2005).

Es importante recalcar que el cristianismo se define en defensa de la dignidad de la persona humana. La iglesia siempre ha defendido el valor de las personas desde el momento de la concepción, independientemente de su sexo, raza, religión, valor, cultura, riqueza, etc., que con el tiempo se van expandiendo en ámbitos diferentes fuera de la Iglesia. Esta no fue una tarea fácil dado que en la antigüedad, por ejemplo la esclavitud, era algo normal, se pensaba que hay seres humanos que nacían para servir y otros para ser servidos, como así también las limitaciones de sus derechos civiles por su condición social, el sexo, etc. (Aristóteles, 2005). Hoy día la situación de a poco se está cambiando en relación al reconocimiento de la dignidad de las personas, especialmente con las personas nacidas con capacidades diferentes. Pero sigue existiendo el debate sobre la dignidad de las personas indefensas (las prácticas del aborto, eutanasia, etc.).

#### *2.3.1.1.2 Conocimiento de la concepción teleológica personalista*

La concepción teleológica personalista se orienta a “una educación que sitúe a la persona, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa” (MEC, 2004, p. 12). El personalismo pedagógico es una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada uno de los individuos sobre los que incide, para que se realice como persona; es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidad, de compromiso y vida espiritual, en un compromiso responsable y libre con los hombres de la comunidad social en que se desarrolla.

Los proyectos educativos atraen necesariamente la atención sobre la antropología y se basan en una antropología. No se puede elaborar un proyecto educativo sin tener la concepción de hombre que se quiere formar, el sentido al cual se debe orientar toda la política educativa. Esto no significa tener un modelo de hombre y de ciudadano prefijado y predeterminado en todo que debe actuar en forma automática, sino por el contrario, preparar un terreno en donde se pueda desarrollar la creatividad, la libertad, la responsabilidad y el compromiso consigo mismo y con los demás, siendo partícipe en la construcción de un mundo

siempre más humano y fraternal, y ser hijo activo de su propio espacio y tiempo que le toca vivir.

El personalismo pedagógico es el ideario de muchos centros educativos, y de hecho hay muchos pedagogos y educadores que son personalistas sin darse cuenta, pues lo es todo aquel que pone en el educando el máximo valor y lo considera como fin de la acción educativa y de todo desarrollo humano. Por tal motivo es importante que “la Pedagogía personalista no desaparezca; y que, cuando desaparezca como movimiento de moda, siga perdurando en su espíritu como ideal de educación, impregnando nuevas teorías pedagógicas que puedan aparecer y constituir la base perenne de toda educación verdaderamente humana” (Bohn, 2009, p. 17).

La pedagogía personalista busca la realización de la persona, el desarrollo de sus capacidades, la personalización constante, teniendo en cuenta lo psicológico y las determinaciones del entorno económico, social y cultural. Este pensamiento tiene como finalidad la formación del ser humano, su desarrollo, su plenitud, su integralidad y encontrar el sentido y el fundamento de la praxis educativa. La persona es fruto de sus decisiones y es obra de sí mismo, es decir, el hombre es el arquitecto de su propia formación y de su destino. Esto no significa que no tiene condicionamientos ambientales, económicos, ni sociales que puedan obstaculizar al educando, pero este llamado va más allá siendo él mismo constructor de su propia historia y responsable ante sí mismo y los demás (Ortega, 2016).

#### *2.3.1.1.3 Conocimiento de la concepción metodológica personalista*

Sabiendo que cualquier planteamiento pedagógico serio, requiere naturalmente una concepción antropológica (el tipo de hombre que se quiere formar), una concepción teleológica (la finalidad, la meta a que se pretende llegar), es importante tener en cuenta la concepción metodológica (el cómo puede contribuir la educación para que el hombre llegue a ser lo que debe ser). Lo que pretende la metodología personalista es encontrar los caminos y los métodos más apropiados para el logro de los objetivos de la educación y hacer

que el aprendizaje de los educandos sea acorde a las necesidades del momento que les toca vivir. En este contexto el personalismo pedagógico “se ocupa de la educación de un modo crítico y normativo” (Bohn, 2009, p. 238), es decir, una educación sujeta a la reflexión constante de los hechos del pasado, a la realidad del presente y de las proyecciones del futuro, como así también determinar las pautas claras, coherentes, del comportamiento para el logro efectivo de la meta propuesta.

La pedagogía personalista no propone una metodología muy estrecha y cerrada, porque de esta manera volvería a caer en el mismo error de los deterministas, sacrificando lo más sublime y esencial del ser humano que es la libertad. Esta pedagogía no tiene un recetario a seguir estrictamente sino que se funda en la libertad interior de la persona, en relación con los demás seres de su entorno, respetando las diferencias individuales y las influencias mutuas de los educandos entre sí en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación de la persona no consiste en una ciega autorrealización ni tampoco se debe a influencias externas desvinculados del educando, sino que se produce en la dialéctica entre el ser educando y su mundo, en un espacio y tiempo determinado con un espíritu de entrega y servicio a los demás. Según Ortega (2016): “Desde afuera, se puede lograr, con mayor o menor eficacia, habilidades prácticas, agilidad versátil, comportamiento legal, conocimientos prácticos, etc.; pero la autorrealización implica una ínter e intra comunicación”. En tal sentido la autora propone el “diálogo argumentativo” como vehículo de formación, como método fundamental para la educación personal, para la autorrealización de la persona.

### ***2.3.1.2 Conocimiento del constructivismo de los formadores de formadores***

Partiendo del pensamiento de Arredondo, (2007) “La calidad educativa depende de la capacitación de los docentes, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores” (p. 475). Se puede expresar que es de suma importancia la formación de los formadores para el logro de la calidad educativa, es decir, una educación que responda a las



necesidades actuales del siglo XXI. En este sentido, el conocimiento del constructivismo por los formadores como una de las teorías científicas en que se basa la reforma educativa puede facilitar enormemente los objetivos y las metas que se propone el profesorado de Ciencias Sociales.

#### *2.3.1.2.1 Conocimiento del enfoque constructivista del aprendizaje*

El formador constructivista es un gestor de la información considerando la información como entramado de relaciones en continuo cambio, guía del proceso enseñanza-aprendizaje, mediador y experto que repercute en el aprendizaje significativo de sus alumnos (Sánchez y Ramos, 2012). Es un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirir dichos conocimientos (Vaillant, 2002). Por tanto, él en primer lugar, debe ser un experto constructor de conocimientos.

Según Miranda y Rivera, (2009) el “formador de formadores es el profesional que siendo parte de un colectivo, media en la construcción de conocimientos con otros actores para -en conjunto- aprender y comprender conceptos y prácticas propias del ejercicio profesional docente” (p. 159). En este sentido, “el término formador se refiere a toda persona que de alguna manera tiene relacionada con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción o de la realización de la misma” (Jiménez, 1996, p. 14).

La teoría y la práctica han sido inundadas por las distintas perspectivas del constructivismo en las últimas décadas del siglo XX y las primeras décadas del siglo actual, en donde se plantean procesos de enseñanza-aprendizaje muy diversos. Actualmente algunos autores piensan que el constructivismo es un sello de calidad en la educación. Es importante tener presente y conservar los distintos enfoques del constructivismo, su aplicación dentro de la construcción del conocimiento de la persona y estar siempre abiertos a las críticas y a las nuevas propuestas educativas que se presentan a través del tiempo. El enfoque constructivista tiene un gran impacto en las ciencias y en la actividad educativa, por lo que fundamentalmente considera que el aprendizaje es una construcción personal sobre la base de la experiencia que tienen los educandos (Vera, 2013).

Varios pensadores, psicólogos y pedagogos están inmersos en el constructivismo pedagógico. En esta sección se abordarán los enfoques más representativos de esta teoría pedagógica, dado que subyace en la mayoría de las reformas educativas de los últimos tiempos en los países occidentales.

**El enfoque psicogenético de Piaget.** Para Jean Piaget el ser humano se autoconstruye y se convierte en el centro del proceso educativo a partir de sus necesidades e intereses personales. La psicología genética se ocupa de conocer las formas y modos de cómo el ser humano desde muy temprana edad, al desarrollarse aprende construyendo conocimientos. Piaget no fue un pedagogo en sentido estricto pero sabía que sus investigaciones podrían servir mucho a los docentes, si los docentes actuaran con creatividad, ayudarán a los alumnos a enfrentar situaciones problemáticas para construir su inteligencia y así también su autonomía.

Según Piaget (Calero, 2008) la psicología del aprendizaje se debe articular al del desarrollo para que se pueda explicar cómo la mente del niño empieza a conocer desde unas estructuras elementales como esquemas motrices y sensoriales, y gracias a la experiencia logra construir nociones de clasificación, relación, número, espacio, tiempo, velocidad o ritmo, etc.

El constructivismo psicológico sostiene que los conocimientos se originan y se desarrollan a partir de las construcciones internas que el ser humano va realizando en la mente partiendo del entorno social en la cual está inmerso. El aprendizaje es la construcción personal que cada alumno realiza a partir de la modificación de su estructura mental alcanzando un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración. El aprendizaje es el cambio cuantitativo y cualitativo que surge a partir de un proceso de modificación interna del educando, es el resultado que surge de la interacción entre la información que viene del entorno y el sujeto activo que está aprendiendo.

Para Piaget (Boggino, 2007) el conocimiento es imposible como resultante simplemente del registro de observaciones sin que éstas estén mediatizadas por estructuras cognoscitivas. En el aprendizaje siempre opera formas de organización activas de los sucesos y situaciones. La inteligencia

tiene la función estructurante del conocimiento y con ella, la introducción de la noción del sujeto cognoscente.

Para que los hechos y las acciones sean significativos para los educandos, necesariamente deben poseer esquemas y estructuras previas adquiridas o heredadas de la realidad social. Esto no significa una negación de la experiencia como factor de aprendizaje sino que muestra que es insuficiente el postulado del empirismo para explicar el origen del conocimiento. Un mero estímulo no genera ningún aprendizaje, el conocimiento está enmarcado a partir de esquemas de acción o en estructuras cognoscitivas previas. No tendría ningún sentido querer enseñar a un niño de 5 años una división de polinomios, por más paciencia, amor y creatividad que ponga el docente hacia sus alumnos, su labor resultaría inútil, por la falta de esquemas y estructuras adecuadas de parte del niño para que se produzca dicho aprendizaje. El estímulo es significativo para el alumno cuando ya es capaz de asimilar dentro de su estructura cognoscitiva dichos conocimientos.

Es a través de la acción significativa que los alumnos entran en contacto con los objetos de conocimiento y pueden aprenderlos, asimilándolos a sus esquemas y conocimientos previos. Por su parte, en el mismo proceso y gracias a la experimentación con sus propios esquemas, construyen estructuras cognoscitivas. Estructuras que marcarán los límites entre lo que un alumno puede aprender y aquello que no puede aprender. Por ello, el docente tendrá que evaluar la distancia cognoscitiva entre la complejidad de los contenidos, de modos de enseñar del docente y las reales posibilidades de aprender de los alumnos. Cada estructura cognoscitiva: sensorio-motriz, lógico-concreta, lógico-formal, posibilita determinados modos de relacionarse con lo real, de actuar sobre los objetos y modos de conocer; a la vez que pauta los límites de los aprendizajes posibles (Boggino, 2007, p. 26).

Ante esta realidad, es importante tener en cuenta que el rol de la educación es facilitar al educando a construir el pensamiento operatorio, primero concreto y luego formal, y a desarrollar las competencias que requiere este nivel de pensamiento, que se obtiene por medio de continuas asimilaciones y

acomodaciones de lo nuevo, sin perder de vista lo que trae el alumno en el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el constructivismo es esencial el pensamiento racional, privilegia la categoría acción o actividad desde la cognición y no desde el practicismo (Calero, 2008).

Actualmente muchas de las sociedades contemporáneas han comenzado a realizar transformaciones educativas con el fin de acortar distancia entre los que los alumnos pueden y tienen interés por aprender, y los que les presentan las instituciones educativas. Para dar soluciones a este problema se recurre a la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos de transformación educativa. Siguiendo en esta línea de pensamiento, Carretero, (2009) en su libro *Constructivismo y Educación* dice:

Cualquier profesor que haya consultado el diseño curricular actual de España, la Argentina, el Brasil, Chile y otros países latinoamericanos, habrá podido comprobar que en las propuestas de renovación se intenta explicitar los principios generales que dan fundamento a lo que suele denominarse “fuente psicológica del currículo”, es decir los aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar, elaborar y concretar una serie de actividades que conciernen a las capacidades y disposiciones del individuo que aprende. Dichos principios, tienen como base los conocimientos y los resultados hallados en las investigaciones de la psicología evolutiva, a saber:

- a) Partir del nivel del desarrollo del alumno.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- d) Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- e) Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes (pp. 19-20).

Es innegable la influencia de Piaget no sólo en la Psicología sino también en la Pedagogía dado que sus pensamientos y reflexiones iluminan el quehacer educativo de los docentes. Con los aportes piagetanos (la autoconstrucción del aprendizaje, la creatividad del docente para construir la inteligencia y generar la autonomía de los alumnos, el valor de los esquemas mentales previos, la nueva concepción del sujeto de aprendizaje, etc) la pedagogía toma un rumbo diferente dando un super protagonismo a los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la autoconstrucción del aprendizaje de los alumnos a partir de sus necesidades los convierte en el centro de la acción educativa. Por otro lado, Piaget hace una conjunción entre lo psicogenético y el entorno social teniendo en cuenta los esquemas mentales, las estructuras adquiridas previamente o heredadas de la realidad social durante la construcción del aprendizaje del ser humano.

**El enfoque cognitivo de Ausubel.** Según el constructivismo el profesor es un facilitador de aprendizaje del alumno y considera el aprendizaje del ser humano siempre como construcción interior. Los conceptos utilizados por los docentes deben encajar en los conceptos previos de los alumnos para que sea significativa, de lo contrario las clases les resultarán aburrida y tediosa. El alumno debe encontrar significatividad lógica a los contenidos que se le enseña y a su vez una correlación con su estructura cognoscitiva que le permita relacionarlos con los conocimientos previos y le resulte interesante. Si la enseñanza no despierta interés y no genera motivación no hay aprendizaje. Los docentes no pueden descuidar en ningún momento los aspectos motivacionales del alumno para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe o puede saber y de esta manera ir construyendo día a día como un peldaño los conocimientos uno tras otro.

El profesor frente al aprendizaje significativo debe ayudar al niño a descubrir qué contenidos son significativos o importantes para él, por qué le son útiles o funcionales, y de esta manera hacer efectiva un actividad interna cognitiva y también externa o conductual, que deben ser complementados y/o reforzados con la metodología que se trabaja en la escuela. Como afecto de este esfuerzo se acentúa la motivación de logro

y la autoestima para aprender, convirtiéndola en una actividad agradable (Calero, 2008, p. 104).

El ser humano aprende mejor lo que es importante y significativo para él en función de su personalidad, su nivel de desarrollo psicológico y emocional, sus intereses, sus gustos, sus proyectos, etc. El docente debe explorar y descubrir los intereses de sus alumnos para que su labor sea más efectiva y de mucho provecho para los mismos. El constructivismo promueve el aprendizaje significativo y hace un llamado a la actividad real, al trabajo espontáneo que se basa en la necesidad y el interés individual de cada uno de los educandos.

La construcción de significados requiere la conexión entre lo que el alumno sabe previamente con los nuevos conocimientos, pues para lograr que el saber sea de utilidad debemos asegurar la auto estructuración significativa. Lo importante es que los alumnos aprendan a aprender por sí solos, sepan resolver sus problemas personales en forma independiente y cubrir sus necesidades básicas de la vida sin pedir ayuda a nadie. El aprendizaje significativo modifica necesariamente los esquemas del sujeto porque amplía su estructura mental debida a las disonancias o conflictos cognitivos que generan y las actividades que realizan los alumnos para superar esas disonancias y reconstruir nuevamente el conocimiento.

Lo que se sugiere es la participación activa del sujeto, su actividad autoestructurante, lo que supone la implicación personal del aprendiz en la adquisición de conocimientos, de modo que estos no sean una repetición o copia de los planteados por el profesor o el libro de texto, sino una reelaboración personal (Aznar et al., 1992, p. 121).

**El enfoque sociocultural de Vygotsky.** El ser humano desde su nacimiento está dotado de capacidades naturales o innatas de desarrollo ya sea en lo biológico, físico y psicológico. A esto se suma la influencia de la cultura en donde vive, estableciendo una relación necesaria con otras personas con su ambiente social, cultural y natural que le orientará hacia ciertas actitudes, valores y determinadas conductas.

El ser humano es el ser más débil de la naturaleza, pero es lo más grande en dignidad, porque está dotado de razón, conciencia, libertad y voluntad. La grandeza del hombre se encuentra en la conciencia de su pequeñez. El hombre es pequeño, finito, limitado y miserable, pero lo hace grande por saberse pequeño y miserable. El ser humano tiene la necesidad de aprender casi todo para sobrevivir a diferencia de los animales que ya están preparados para tal menester desde el nacimiento. El aprendizaje de los animales es mínimo y reciben todo por herencia las habilidades que requieren para poder adaptarse a la naturaleza y lograr la supervivencia. Blas Pascal (Schujman, 2006, p. 108) decía: "Puedo concebir perfectamente a un hombre sin manos, sin pies, (...). Pero no puedo concebir al hombre sin pensamiento. Sería una piedra o un animal". Continúa diciendo que:

El hombre no es más que una caña, la más frágil de la naturaleza, pero es una caña pensante. No hace falta que el universo entero se arme para destruirla; un vapor, una gota de agua es suficiente para matarlo. Pero, aun cuando el universo lo aplastase, el hombre sería más noble que lo que lo mata, puesto que él sabe que muere y la ventaja que el universo tiene sobre él. El universo no sabe nada. Toda nuestra dignidad consiste, pues, en el pensamiento (p.108).

En el ser humano se conjuga dos elementos fundamentales en el desarrollo de su aprendizaje: por un lado su capacidad natural y por el otro su entorno cultural.

El aprendizaje es un proceso social donde se desarrollan procesos psicológicos fundamentales: la comunicación, el lenguaje, el razonamiento y otros. La educación es un proceso de socialización en que el individuo se convierte en persona humana y se integra a una comunidad asimilando, sus formas culturales, lenguaje y características; al mismo tiempo que debe adquirir valores humanos que le permiten desarrollar actitudes básicas de ser humano potencialmente preparados para convertirse en personas, capaces de tener un proyecto de vida (Calero, 2008, pp.79-80).

La relación entre el educando y su cultura son inseparables. La cultura modela y regula la vida del ser humano desde el nacimiento hasta su muerte, le somete constantemente a seguir ciertos tipos de conducta que otros hombres han creado para ellos. La teoría culturalista reconoce la herencia biológica del individuo y su influencia en la formación del ser humano, pero afirma que los factores culturales tienen un predominio fundamental y son determinantes en el desarrollo de la personalidad. Para conocer y comprender al hombre es necesario zambullirse en su cultura y analizar las relaciones sociales en las que ese sujeto vive. Ningún ser humano puede ser explicado ni comprendido fuera de su cultura, si se quiere conocer al hombre hay que estudiar su cultura y su entorno. El hombre es el artífice de la cultura pero al mismo tiempo es hechura de su propia creación ya que vive inmerso en ella.

El hombre es un animal de cultura, es producto y productor de cultura. El ser humano tiene una relación íntima con su cultura: hombre-cultura-educación es una trilogía inseparable. Para Vygotsky el desarrollo del hombre no es posible si sólo se vale del cerebro y las manos sin tener en cuenta los instrumentos que son un producto social. El lenguaje es el instrumento social por excelencia de transmisión de conocimientos y de la cultura. Para este psicólogo las funciones mentales surgen a través de las prácticas comunicativas que se van dando en el entorno cultural, de donde se deduce dos ideas fundamentales:

- El conocimiento se construye en las distintas interacciones de los seres humanos entre sí.
- El conocimiento no es fruto directo de la mente sin relación con el entorno cultural. La mente no genera conocimientos por sí misma.

La estructuración del pensamiento no se produce debido a una maduración interna del ser humano sino a través del desarrollo del lenguaje y el intercambio intercomunicacional. Por medio del lenguaje el educando se apropia de los distintos signos y símbolos que las culturas poseen y elaboran y hacen posible la comunicación y la convivencia armónica.



Para el constructivismo el conocimiento no es algo impuesto al educando por un agente transmisor sino que es una construcción que se va elaborando socialmente por medio de las distintas interacciones que cada uno van teniendo entre sí. Según el documento de la Reforma Educativa:

Para la selección de los componentes organizadores y de los contenidos se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- El conocimiento como producto social y construcción personal.
- Pertinencia de los temas: contenidos actuales, significativos, coherentes e integradores, de los saberes de cada una de las disciplinas que componen el área (MEC, 2004, p. 25).

Vygotsky propone que los conocimientos se construyen primero en un proceso de interacción social (adulto-niño, niño-niño), luego ese proceso se interioriza gracias a la mediación semiótica del lenguaje, lo cual permite a los interlocutores maximizar la información recepcionada. El aprendizaje se da en un proceso de construcción interactivo de significados que asegura la apropiación de conocimientos que se encuentran en el contexto social (Calero, 2008, p. 82).

Para la adquisición del conocimiento el diálogo es fundamental ya que las estructuras cognitivas tiene su origen en la interacción social. El educando para comparar y apropiarse de los nuevos conocimientos necesita relacionarse con los demás, interaccionarse, compartir, porque el aprendizaje no sólo es un fenómeno individual sino más bien es un fenómeno social. El docente debe integrarse a la comunidad viviendo y participando de las actividades sociales. La presencia de los mismos contribuye al desarrollo de las potencialidades de los grupos y de la comunidad favoreciendo la seguridad y la autoestima comunitaria, el rescate, la valoración y el cuidado del patrimonio cultural.

La educación es un proceso social que se puede comprender solamente observando desde la multiplicidad y la diversidad de las distintas instituciones que existen en dicha sociedad. Por lo tanto, existe un acervo acumulativo que se va ensanchando y enriqueciendo constantemente a través del tiempo con las

conquistas científicas y tecnológicas, que logra el ser humano a través de su inteligencia.

Para los constructivistas culturalistas cualquier conocimiento se genera en un contexto social y culturalmente organizado. La psicología culturalista de Vygotsky plantea un modelo psicológico en donde la cultura tiene una función esencial. El aprendizaje se produce por medio de los procesos sociales y es producto de las interacciones entre el maestro y los alumnos y los alumnos entre sí. Rescata el elemento social del aprendizaje, dando importancia al entorno social y cultural (Calero, 2008).

#### *2.3.1.2.2 Conocimiento del estilo de enseñanza del formador constructivista*

En el constructivismo se toman como ideas rectoras la concepción del profesor como un profesional reflexivo, la reivindicación de su valor como intelectual de la docencia, así como la afirmación de que el docente ejerce una importante función de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante (Díaz-Barriga, 2002). Partiendo de la idea de este autor, que el profesor es un profesional reflexivo e intelectual de la docencia, el formador constructivista debe poseer ciertas características en su estilo de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se considera en esta investigación y son los siguientes:

1º) La formación para la competencia. El formador constructivista es un profesional que enseña para competir en la sociedad del conocimiento, le prepara a los alumnos para un saber hacer y con conciencia de lo que van a hacer. Busca preparar personas competentes, es decir, personas que puedan aplicar sus conocimientos en circunstancias prácticas de la vida. Lo esencial en el mundo de hoy es el ser competente, es decir, saber hacer cosas, resolver conflictos, plantear propuestas, generar ideas iluminadoras que puedan responder a las situaciones cada vez más complejas del mundo globalizado. La competencia se asocia por un lado a un saber profundo entre lo teórico y lo práctico, y por otro, de mucha imaginación y creatividad.

2°) La formación del maestro práctico-reflexivo. El formador constructivista debe enseñar a los futuros docentes a que sean “capaces de adaptarse a todas las situaciones a partir del análisis de su propio trabajo y de sus resultados” (Viaud, 2007, p. 581). El formador constructivista tiene la enorme responsabilidad de dar respuestas a las enormes exigencias del mundo actual, ya no bastan las experiencias que se tienen durante siglos de la forma de encarar la formación de los futuros docentes, que muchas veces ya están obsoletos dichos conocimientos y experiencias para satisfacer las necesidades del alumnado y de la sociedad en general. Por lo tanto, ofrecer calidad de enseñanza de parte de los formadores implica que los educandos tengan la capacidad de diagnosticar problemas y encontrar las soluciones por sí mismos. Así mismo de poder fortalecer la autonomía y la responsabilidad individual y social de los formandos para la realización eficiente de las tareas que les tocan ejecutar en su vida práctica profesional delante de sus alumnos. “La reflexión es una actividad serena de pensamiento que trasciende y supera el pensamiento interior ordinario, cotidiano, suponiendo la entrada en un proceso de revisión permanente, crítico y autocrítico” (Álvarez, 2013, p. 57). El formador constructivista reflexiona constantemente sobre su práctica docente. Tiene como idea clave en su actuar educativo el romper las barreras existentes entre la teoría y la práctica, como así también de una revisión crítica constante no sólo sobre las tareas que van realizando los alumnos sino la autocrítica de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje para superar las debilidades y fortalecer los aciertos que van surgiendo en su práctica diaria. Además es una persona que despierta y motiva la creatividad, es decir, promover la “espontaneidad, sentido del humor, curiosidad intelectual, iniciativa, intuición, independencia, persistencia, constancia y constituye un aspecto importante de la solución de problemas” (Blanquiz y Flor, 2018, p. 366) de los educandos. Así también, el constructivista debe desarrollar su pensamiento creativo, considerando las necesidades reales de los alumnos y de sí mismo, fomentando la participación y la innovación de ideas, actividades, proyectos, afines con la comunidad escolar, con el fin de armonizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

3°) La formación del docente-investigador. Teniendo en cuenta los dos puntos anteriores el formador constructivista, desde el deber ser de su actuación

profesional es un mediador y facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje que reflexiona sobre su actuar, con el fin de fortalecer los conocimientos y desde esa instancia generar otros conocimientos que puedan responder a nuevas situaciones que se pueden presentar en el quehacer áulico en la vida práctica de los docentes. La formación de la conciencia investigativa en los estudiantes-docentes desde los primeros días de su formación académica y personal es una tarea que implica mucha responsabilidad en los formadores de los futuros docentes. La primera condición para realizar la investigación es querer hacerlo y saber con quién compartir esa actividad. Por lo tanto, “la única manera de aprender a investigar es investigando” (Díaz Quero, 2006, p. 89), es decir, que los formadores deben participar constantemente en núcleos o grupos de investigación en las instituciones educativas, promoviendo los círculos de estudio, centros de discusión, de reflexión y de análisis en forma conjunta con los estudiantes-docentes. El actuar docente no debe ser sólo para consumir conocimientos que se hayan producido por otras personas, sino que en su actuación debe enfatizar la condición de ser un generador de teorías, de productor de nuevos conocimientos que van a ser socializados con las demás personas y ser útiles a la sociedad en la cual están inmersa.

#### *2.3.1.2.3 Conocimiento de la relación teoría-práctica*

El docente constructivista debe relacionar constantemente la teoría y la práctica en su quehacer cotidiano en el aula y conocer la realidad donde está desarrollando su actividad pedagógica (Álvarez, 2013). Siguiendo esta línea, Tamir, (2005) hace un análisis entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. El conocimiento teórico es aquella información que constituye la estructura cognitiva de una persona y que la transición de dicho conocimiento a la práctica depende de las experiencias particulares de cada sujeto en formación. “El conocimiento práctico personal es un término para captar la idea de experiencia en una forma que nos permita hablar sobre los profesores como personas informadas e instruidas” (p. 4).

El constructivismo requiere de coherencia pedagógica en el actuar educativo en el aula, es decir, que el docente debe establecer puentes entre la

teoría y la práctica, una correspondencia entre el decir, pensar y hacer. La relación entre la teoría y la práctica no es una problemática reciente en la educación, dado que siempre hubo discordancia entre los teóricos de la Universidad y la práctica profesional del docente en el aula, que habitualmente se encuentran enfrentados. Para Álvarez, (2013) “la comunicación entre universidad y escuela como todos lo sabemos es escasa. Los de un mundo acuden al otro solo cuando les interesa, pero hay más enemistad entre ellos que relaciones cordiales” (p. 12). La relación entre estos dos estamentos de la educación, suelen ser de rivalidad y de recelo mutuo. Por un lado los docentes miran con recelos a los investigadores universitarios y por otro lado estos le dan poco valor a los trabajos de los docentes. En este contexto el formador docente constructivista debe actuar como un transformador constante del quehacer educativo y promover una relación armónica entre las teorías y las prácticas de las mismas, construyendo cada día mejores puentes entre el mundo del conocimiento y la acción cotidiana en el aula.

Muchas discordancias existe en la relación teoría y práctica, pero lo más importante que puede hacer un formador constructivista es la de utilizar la teoría como iluminador de su práctica educativa, que le ayude a explicar y a esclarecer los fenómenos educativos, a tener un punto de vista propio, consistente y consecuente, que pueda traducirse en actos concretos y poder rectificar constantemente los errores en el aula. Un formador docente profesional es un agente unificador de la teoría y la práctica, es capaz de pensar y utilizar constantemente las ideas más interesantes del pensamiento académico de la educación y proponer mejoras en su actuar en el aula adecuados a la realidad. Otra de las ideas que parece interesante en el constructivismo pedagógico es la concepción de la práctica como la manera concreta de hacer realidad las teorías abstractas universales, es decir la teoría se ocupa de conocimientos universales y la práctica es la misma teoría aplicada a actividades concretas y singulares acordes al tiempo y al espacio del mundo escolar.

El presupuesto constructivista de enseñar desde la práctica se hace cada día más fuerte en el ámbito educativo, por lo que cada vez más urge la relación intrínseca entre la teoría y la práctica. Una enseñanza que no responde a las

necesidades del entorno del educando es un trabajo superfluo, que no implica efectividad en el aprendizaje de los alumnos. El constructivismo busca un aprendizaje que sea significativo e interesante para el educando, para esto necesariamente debe responder a las necesidades y realidades del mismo. La idea de acortar la distancia entre la teoría y la práctica es esencial desde los primeros días de la formación de los futuros docentes, ya que ellos son los que van a implementar en su labor profesional una enseñanza práctica fundamentada en las teorías. Según Aguerrondo, (2002) “tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales, consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de que se pueda realizar una adecuada formación para la práctica” (p. 109). La ruptura de la relación entre la teoría y la práctica ya no responden a las necesidades educativas que se presentan en la actualidad, la cuestión fundamental ya no es qué es lo más importante en la actividad educativa, si es la teoría o la práctica sino que los actores educativos sepan relacionar estos dos elementos fundamentales de acuerdo a las circunstancias y a los problemas que se van presentando durante la práctica profesional.

El enfoque realista en la formación del profesorado es considerado como un tercer enfoque en el actuar educativo, que hace una interrelación profunda entre la teoría y la práctica sin dar preeminencia a ninguno de los dos enfoques. Este enfoque parte de las situaciones reales del entorno del futuro profesor, con una intervención guiada y reflexiva de parte de los formadores, que muestra mucha efectividad en el campo educativo por generar puentes entre la teoría y la práctica. En esta línea de pensamiento Korthagen, (2010) manifiesta lo siguiente:

Si queremos alumnos en las escuelas que confíen en su capacidad para construir su propio conocimiento, para reflexionar sobre sus propias visiones del mundo y para desarrollar su identidad personal y misión de la vida, creo que los formadores de profesores deben tomarlo como modelo para hacer hincapié en las mismas cuestiones en el aprendizaje de nuestros futuros profesores (p. 92).

### **2.3.2 Aplicación didáctica de las teorías de la reforma por parte de los formadores de formadores**

El punto de partida para una buena aplicación didáctica de las teorías de la reforma es el conocimiento de la misma; por lo tanto los formadores de formadores deben conocer a profundidad dichas teorías para una aplicación eficiente en el aula. El conocimiento de la teoría tiene una relación intrínseca con la aplicación exitosa, por lo que el conocimiento de dichas teorías debe orientar las prácticas de la enseñanza en el actuar cotidiano de los formadores. “Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción.” (De Camilloni, 2008, p. 42). Por otro lado, los estudiantes-docentes “deben aprender a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento de raíz esencialmente académica que se les presenta a lo largo de su formación inicial y los contextos y situaciones prácticas” (Onrubia, Colomina, Mauri, y Clara, 2015, p. 3) con el fin de aplicar a sus alumnos cuando se encuentren en las instituciones educativas para desarrollar su labor. Una buena práctica requiere de buenas teorías como así también las solas teorías no favorece el proceso enseñanza-aprendizaje. Entre la teoría y la práctica debe haber coherencia y retroalimentación constante (MEC, 1992).

Además es importante tener en cuenta que la formación de los docentes y la propuesta educativa y curricular deben enmarcarse en los fines, en los objetivos y las expectativas del sistema educativo nacional, que exige esta reforma educativa y lograr un aprendizaje exitoso que lleva al camino de la calidad educativa (MEC, s.f.).

Teniendo en cuenta estos pensamientos, se puede afirmar que una buena aplicación didáctica de las teorías de la reforma depende del conocimiento que poseen los formadores sobre dichas teorías educativas. Por lo tanto, se requiere de una buena coordinación entre los contenidos teóricos y la puesta en práctica de los mismos con los alumnos, para el logro de una efectividad en el aprendizaje.

### ***2.3.2.1 Aplicación didáctica del personalismo por parte de los formadores***

Los formadores de docentes deben ser capaces de lograr que sus estudiantes sean ingenieros en el saber hacer: sujetos activos y creativos con capacidades complejas para actuar con eficiencia en cualquier situación de la vida profesional y cotidiana. Por lo que “exige la utilización de las estrategias creativas, variadas y atractivas” (MEC, 2008, p. 114), centrada en el aprendizaje de sus formandos. Los formadores más apreciados se distinguen por su personalidad como formador (autoridad que inspira confianza) y por su competencia profesional, que demuestran día tras día en su práctica docente (Jiménez, 1996).

La actitud de los formadores en cualquier acción educativa deben ser la apertura y la reflexión sin perder de vista la seriedad y la firmeza en frente de los estudiantes-docentes. En consecuencia, se podrá identificar los aspectos en que deben centrar la atención con el fin de mejorar progresivamente el desempeño profesional (MEC, 2008).

La aplicación didáctica del personalismo en el aula exige a los formadores docentes ser una autoridad inspirador de confianza a los educandos con unos conocimientos sólidos de los valores fundamentales que deben ser visualizados constantemente en sus quehaceres cotidianos en el aula. Por otro lado, implica formadores con alta capacidad racional en sus labores profesionales dentro y fuera del aula, como así también de poseer la capacidad de escucha y de apertura ante las diversidades individuales que existen en el entorno escolar.

#### ***2.3.2.1.1 El formador personalista parte de los problemas reales y cotidianos del entorno en el proceso enseñanza-aprendizaje***

Los problemas reales y cotidianos del entorno son los insumos más interesantes que tiene el formador personalista para el proceso enseñanza-aprendizaje, punto de partida de su praxis educativa. En la propuesta filosófica del personalismo donde se toma al educando como centro de todas las acciones educativas, el formador personalista se pregunta constantemente cuál es el



valor o pilar fundamental del proyecto educativo que justifica o fundamenta diariamente su acción, que es el compromiso con los demás. El educador personalista es un atento observador de la situación concreta de su entorno, por lo que el compromiso y la acción a favor del semejante, es su sello distintivo que lo caracteriza no solamente en su mundo profesional en el aula, sino en la construcción y la búsqueda constante del bien común en todo momento de su vida en la construcción de una nueva sociedad. Como enfatiza Ortega, (2016) “en la pedagogía personalista se parte de los problemas reales y cotidianos de la praxis educativa” (p. 17).

El eje central de la pedagogía personalista es la formación de la persona como un ser comprometido y consciente de la problemática de su realidad social, por lo que el formador de tinte personalista es un verdadero luchador y promotor del bien común con sus alumnos en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria.

La palabra clave dentro de la pedagogía personalista es el término “compromiso”, que implica presencia, acción, responsabilidad, participación, transformación, críticas y propuestas concretas (Mounier, 2002). Mounier (1962) el fundador del personalismo manifiesta que “sólo en la medida de nuestra contestación y nuestro compromiso, podremos calibrar honestamente y sin pretensiones dogmáticas, la posición de nuestros semejantes” (p. 8). Teniendo en cuenta este pensamiento el formador personalista rechaza el auto-abandono, el dejarse estar, el automatismo impersonal del instinto o del hábito, la dispersión, el egocentrismo, la indiferencia, la ceguera moral y el comodismo. Por eso, se puede expresar que la persona del educador debe ser un ser que afronta, que protesta, que se adhiere, que rechaza un misticismo espiritualizado desconectado de la realidad. La persona siempre debe tomar posición, participar en la vida cotidiana, darse o negarse, pero nunca esconderse de las necesidades ajenas. Por lo tanto un formador personalista es una persona de postura, de lucha, que participa y consciente de la sociedad en la cual está inmersa.

A este respecto, vale la pena destacar que el formador personalista siempre propone algo nuevo a favor de los demás y se incomoda ante las

injusticias y el comodismo individualista ante cualquier situación social. En este sentido es un profesional que forma personas solidarias, preocupadas y ocupadas en la construcción de un mundo más humano y fraternal, que pretende transformar la sociedad con el ejemplo y el compromiso en la búsqueda de una resurrección social verdadera a favor de los demás.

Para el personalista, el amor es lucha, la vida es lucha contra la muerte, contra la injusticia, contra la impunidad, contra la indiferencia y el conformismo. La persona toma conciencia de sí misma no en una situación placentera emocional, sino en una lucha de fuerzas contra los vicios de uno mismo. La fuerza contra la tentación de la vida cómoda individualista debe ser de sus principales atributos del formador. “No la fuerza bruta del poder o de la agresividad, en que el hombre renuncia a sí mismo para imitar el choque material, sino la fuerza humana, a la vez interior y eficaz, espiritual y manifiesta” (Mounier, 1974, p. 33).

De ahí que se concibe al personalista como una persona de acción, que reintegra el conocimiento al conjunto de la actividad humana. Además, es importante tener en cuenta que el personalismo no es una filosofía de pura acción, sino que se da en conjunción la dualidad razón-acción. Por lo que se puede decir no es una acción sin reflexión sin norte definido. “Quien por impaciencia, pereza, o inercia pretende evitar el lento y penoso ejercicio del pensar, tampoco es buen personalista, por mucha fe de carbonero que ponga en el personalismo” (Díaz, 2005, p. 48). El personalismo es un símbolo, unas voces de reclamo de una sociedad mejor, una esperanza social que surge en el corazón de lo humano, que no es para perezosos ni incoherentes desvinculados del sufrimiento de los demás.

El formador personalista rechaza el destino como algo ya decidido, el rendirse ante la contingencia, está convencido que el azar no es responsable de nada en la existencia, la vida se hace más profunda e intensa en quien la trabaja diariamente pensando en los demás. Además acepta plenamente el protagonismo constante de los educandos en la construcción de la imagen de su propio destino, de su propio rostro, y cree en la responsabilidad de la persona ante sus propias acciones y decisiones ante sí mismo, y ante la sociedad. Por

eso, Díaz, (2005) sostiene que el destino se esculpe, y quien no esculpe es esculpido por la desgracia, porque el destino es lo que uno decide hacer. La vida es para afrontar, no para evadir. La evasión genera el inmovilismo, la quietud, el todo mantenerse igual, sin la mínima posibilidad de transformación personal ni social. El ser personal se experimenta por las acciones que se realiza. Una vida sin compromiso es como un cuerpo sin alma, pierde su sentido y su sabor. La persona se construye así misma haciendo, luchando, sacrificando, aportando ideas concretas a favor de los demás en pos de una humanización universal.

El alcance del compromiso no termina en puras palabrerías, sino en una vivencia comunitaria, en pro de un mundo nuevo y mejor, para el cual los seres humanos se sienten enviados. Cada uno como ser humano tiene su obligación y responsabilidad, lo cual no es delegable a otra persona, sino realizado por sí mismo; de lo contrario sería una vida impersonal. La persona se realiza en su forma de tomar partido, dando testimonio sensibilizando con su entorno no escondiendo de la realidad. "La persona se da o se niega, pero no se esconde. Quien no toma partido lo único que hace es creer que no toma partido, porque vivir es tomar partido, testificar" (Díaz, 2005, p. 112). En la vida tenemos mucho que hacer, el compromiso de la acción no se reduce al esencialismo de las ideas, ni a la inmanencia, ni a un mero actualismo. El compromiso es una vivencia comunitaria, a favor de un nuevo mundo, hacia el que nos sentimos enviados como misioneros, y sólo es responsable cuando la palabra se convierte en respuesta al otro, y éste a su vez únicamente cuando se traduce en responsabilidad para el otro.

No es palabra si no responde a las exigencias reales, y no meramente verbales, de otra persona, de un tú, pues la palabra no es monológica, sino dialógica. Yo soy responsable de todo y de todos, y yo más que nadie en lo que yo tengo que hacer. Si opto por delegar en otro lo que me toca, sin ejercer lo que yo tengo que ejercer, elijo una vida impersonal. La palabra que no es respuesta y la respuesta que no es responsabilidad no es palabra humana, sino una mera palabrería (Díaz, 2005, p.136).

Analizando estos pensamientos de donde parte la pedagogía personalista se visualizan en todos los autores el compromiso con la realidad

social del entorno, una visión optimista y esperanzadora de un cambio social efectivo, a través de una responsabilidad ineludible en relación a los demás. La pedagogía personalista convierte la palabra en acción a favor de los educandos, partiendo y reconociendo su realidad social del cual proviene. Los formadores personalistas tienen la obligación de convertir las puras palabras o el discurso ciego en respuestas concretas que puedan servir a los seres humanos en su convivencia comunitaria, con una postura firme y racional ante la problemática del entorno social en la cual están inmersos.

*2.3.2.1.2 Para el formador personalista los estudiantes son protagonistas activos y creativos de su proceso formativo*

El formador personalista proporciona elementos claves para fundamentar acciones que puedan transformar la educación y superar la tendencia individualista característica de la sociedad actual (Ortega, 2016). Además del compromiso, otro de los valores fundamentales que promueve la pedagogía personalista, es la acción. El educando es el protagonista activo y creativo durante todo su proceso educativo. Para el personalismo compromiso y acción son dos valores inseparables que debería de estar durante todo el desarrollo y vivencia del ser humano. En la pedagogía personalista no hay conocimiento sin acción, pero una acción comprometida, que aprende haciendo, comprometiéndose con los demás. “La acción es medio de conocimiento, y que la verdad se da a quien la ha reconocido y ejercido, aunque sea en el espesor de un cabello” (Mounier, 1974, p. 54).

Según Díaz, (2005), Wojtyla concibe al ser persona como la capacidad de realizar acciones reflexivas. La conciencia de realizar un determinado acto, de ser actor de ese acto, lleva consigo el sentido de responsabilidad por el valor moral de ese acto (p. 67). Para Mounier (1974), la existencia es acción, decía “la existencia más perfecta acción más perfecta, pero acción de todos modos (...) lo que no obra no es” (p. 49).

Por lo tanto, *la teoría de la acción* es el punto central de la filosofía personalista. Para el formador personalista es inaceptable la pasividad del ser

humano y por ende la falta de protagonismo activo de los educandos en su formación y construcción personal. No acepta la indiferencia ante la realidad del mundo, ante las injusticias, ante el conformismo y el acomodamiento de las personas por no molestar simplemente sus intereses personales. En el personalismo no hay espacio para los deterministas, para los estoicos ni para Spinoza, debido a que si todo ya está decidido de ante mano ¿qué más podemos hacer para cambiar este mundo tan inhumano y cosificante? ¿Qué esperanza se puede tener en el trabajo de los docentes y en el protagonismo de los alumnos en una concepción fatalista de la historia y de la realidad? El fatalismo se opone a la libertad y justifica el conformismo y la estructura alienante para no luchar en contra de la misma y mantener el *Stato quo*, situación inconcebible para los que luchan, buscan y pretenden la construcción de un mundo más coherente en donde reina la paz y la armonía social.

El personalista actúa aquí y ahora, su obligación es con el mundo presente tal cual como es, este mundo imperfecto lleno de injusticias y de explotaciones del hombre por el hombre. Su existencia se justifica por sus acciones en pro de una sociedad mejor, el compromiso es inseparable de su misma condición como ser humano. “Una filosofía para la cual existen valores absolutos siente la tentación de esperar, para actuar, causas perfectas y medios irreprochables. Esto equivale a renunciar a actuar. Lo absoluto no es de este mundo y no es conmensurable con este mundo. Nosotros nos empeñamos en combates discutibles sobre causas imperfectas” (Mounier, 1974, p. 53).

El hombre no es un ser solitario, vive en relación con los demás, con los valores personales, somos lo que somos porque vivimos desarrollando una escala de valores libremente adoptadas. Las justificaciones de las acciones del hombre se deben a su adhesión natural a la libertad. La adhesión a una jerarquía de valores la persona vive en un compromiso responsable con los demás, y su realidad personal es fruto de lo que hace o deja de hacer.

La pedagogía personalista justifica todas las acciones del quehacer educativo, promueve la transformación social, cree en la libertad de los protagonistas educativos (docentes y alumnos) y que el educando es el constructor de su propia formación. Por ende, rechaza todo tipo de determinismo

y pensamiento fatalista que lleva a la inacción ante cualquier realidad (no solo la educativa), dado que ya nada se puede cambiar, porque las cosas ya están decididas de antemano.

Analizando y recreando el pensamiento personalista en la mencionada reforma educativa paraguaya se pretende formar un nuevo tipo de hombre y de sociedad, por lo tanto es responsabilidad en forma especial de los formadores de los futuros docentes de Ciencias Sociales crear el espacio para que se pueda hacer realidad este pensamiento dentro del aula y posteriormente con los alumnos en la vida práctica profesional. Se espera que los docentes posean suficientemente las herramientas intelectuales, filosóficas, científicas y didácticas para la implementación efectiva de este pensamiento. Por lo tanto, los formadores de los futuros docentes de Ciencias Sociales deberán exigir y generar el ambiente propicio para una buena formación de los futuros ejecutores del pensamiento personalista en la educación. “El docente deberá exigir sus acciones sobre planteamientos y desafíos para que el alumno sea capaz de construir, observar y determinar los componentes que coadyuvan en el proceso analítico sistemático” (MEC, 2008, p. 122) no sólo de la realidad del presente sino generar con los alumnos espacios de proyecciones futuras para la construcción continua de sí mismo en la búsqueda de un nuevo tipo de hombre y de la formación de una nueva sociedad, caracterizada por el compromiso, la acción responsable, el protagonismo consciente y libre del ser humano y otros valores que promueve la filosofía personalista.

#### *2.3.2.1.3 El formador personalista se ocupa de crear un clima y entorno afectivo favorables para el aprendizaje de sus estudiantes*

En la pedagogía personalista “el docente debe ser un creador de un clima favorable para el aprendizaje y de un entorno afectivo que sirva de soporte emocional para el proceso de la enseñanza –aprendizaje” (MEC, 2008, p. 99). Esto se puede dar cuando el docente se ocupa de generar un ambiente en donde se siente la confianza, el amor, el respeto y la cooperación entre los educandos. El formador debe potenciar constantemente la implicancia mutua entre la cognición y la motivación despertando en los estudiantes el amor al

conocimiento, al saber y a la ilustración, y por sobre todo el reconocimiento del otro como cuestión fundamental para el aprendizaje efectivo.

En la sala de clase se espera no solo las relaciones personales, sino que esas relaciones sea de sentido, que sea de encuentro, de vivencias compartidas entre los que piensan los unos y los otros, las experiencias personales, saberes, sentimientos, un espacio donde los docentes y estudiantes-docentes se pongan de acuerdo en las decisiones y en las futuras acciones. El ambiente escolar debe ser “un lugar para relacionar ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para relacionarse cada cual como quien es, sin ser juzgado” (Contreras, 2010, p. 78). En la Pedagogía personalista el reconocimiento del otro es el punto de partida del relacionamiento que el formador debe inculcar a los futuros docentes en su actuar cotidiano delante de sus alumnos. Ante todo, el individualismo, el egoísmo y la indiferencia son los primeros antivalores que trata de superar un educador personalista con sus alumnos. “Lo que asume la doctrina personalista es ubicar al ser humano con dignidad inviolable, conciencia, comunicabilidad con otros e intimidad (...) una articulación en cuanto a la alteridad y a la mismidad” (Espinoza, 2014, p. 2). La inculcación del reconocimiento del otro desde los primeros días de formación de los futuros docentes en las clases, hace que este pensamiento, “busque hacer comprender que el verdadero logro del destino del ser humano consiste justamente en el reconocimiento del otro como un compañero de ruta” (p.2), de lucha, de esperanza o de cambios que se espera obtener con la nueva filosofía del relacionamiento escolar.

En este sentido es importante entender que un ambiente agradable y armónico en las aulas educativas parte de la importancia que se les dan a los estudiantes-docentes en su relacionamiento con los demás actores educativos. Un ambiente de autoritarismo, de amenazas irracionales sin sentido, en donde se coartan la libertad es imposible hablar de un entorno afectivo favorable para el aprendizaje. Por lo tanto la promoción de la libertad, el respeto a la intimidad y a la individualidad, la dialogicidad, y la capacidad de amar al semejante son los ingredientes más importantes que requiere la pedagogía personalista, para el logro de la victoria contra el individualismo que se vive en el mundo actual y

cambiar este paradigma egoísta a favor de personas con capacidad de amar y ser amado por sus semejantes. Muchos planteamientos se pueden hacer en relación a la generación de un clima y entorno favorable para el aprendizaje, pero si no existe el reconocimiento del otro como persona y la convicción de que los alumnos ocupan el centro de las acciones educativas para los distintos actores, es imposible de hablar de un ambiente agradable de aprendizaje de los estudiantes.

### ***2.3.2.2 Aplicación didáctica del constructivismo por parte de los formadores***

“La metodología constructivista potencia el aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que les permiten el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.)” (Belloch, 2016, p. 4). Se recomienda a los formadores, para lograr un aprendizaje sin límites, diversificar las tareas de aprendizaje cambiando el formato e implicando a los estudiantes en la ejecución de las tareas, que no sólo va a favorecer el mantenimiento de la atención por parte de los estudiantes, sino generar condiciones más efectivas para la recuperación y transferencia de lo aprendido (Calero, 2009).

Los formadores constructivistas son conscientes de que sus estudiantes necesitan una “formación que lo dote de habilidades específicas que le permiten articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, así como movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la práctica del estudiante” (Torres et al., 2014, p. 141).

Por lo tanto, la aplicación didáctica del constructivismo requiere de una metodología colaborativa utilizando las herramientas tecnológicas y las redes sociales que ofrece el mundo actual para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, promoviendo la diversificación de tareas en un ambiente efectivo para el aprendizaje y la transferencia de dichos conocimientos en nuevos contextos de la vida cotidiana.



### *2.3.2.2.1 El formador constructivista promueve el aprendizaje por medio actividades significativas subjetivas e intersubjetivas*

En el enfoque constructivista el formador “enseña a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz y Hernández, 1999, p. 16). El punto de partida del aprendizaje efectivo es la significatividad de lo que se va aprender, es decir, un aprendizaje que se encaja en los conceptos previos de los aprendientes, que tenga sentido y aplicabilidad en relación al medio en que vive. Para esto los formadores deberán generar y promover actividades subjetivas e intersubjetivas que respondan a estos requerimientos con experiencias interesantes de acuerdo a las necesidades y condiciones cognoscitivas, afectivas, y sociales de sus formandos. El constructivista enseña a pensar a los formandos por sí mismos, propicia que los estudiantes piensen de manera autónoma, que traten de comprender su mundo y actuar en consecuencia, en donde lo importante no es el contenido establecido en los programas de estudios sino en el desarrollo y afianzamiento de las estructuras mentales para aprender a aprender cada día de acuerdo a las necesidades, situaciones particulares y sociales de la vida. La significatividad del aprendizaje requiere de momentos de interacción de los educandos entre sí, que le ayude a actuar en la zona del desarrollo potencial, es decir, desarrollar actividades que puedan despertar sus capacidades a través de la ayuda de los demás integrantes de la comunidad escolar. En este sentido es importante resaltar que el aprendizaje se produce cuando los estudiantes tienen la oportunidad de construir o redescubrir el contenido de la enseñanza, cuando se confronte e interactúa con la realidad y no cuando se le ofrece ya todo hecho o consumado, sin la posibilidad de construir ni interactuar con los demás. Para la psicología culturalista el aprendizaje se realiza en la intersubjetividad y desde esta perspectiva es mejor hablar de enseñanza-aprendizaje porque el aprendizaje y el conocimiento se producen en las actividades intersubjetivas, en relación con los demás actores educativos, en la reciprocidad de los seres humanos entre sí. Para Herrera, (2015) es necesaria la confrontación individual para el logro del aprendizaje y “para alcanzar aprendizajes significativos se necesita de momentos de interacción con los otros educandos que le ayuden a moverse en su zona de desarrollo potencial” (p. 33).

La tarea docente del siglo XXI cambia radicalmente en relación a la visión que se tenía anteriormente sobre la función docente. Esta ya no se entiende como una mera transmisión de información o el simple dominio de una disciplina para enseñar. Es importante tener presente que la acción educativa implica interacciones activas con los distintos estamentos de la comunidad escolar. El profesional de la docencia debe ayudar a sus semejantes a aprender por sí mismos, a pensar con criterios propios, a saber interactuar con los demás, a poseer un sentido de pertenencia en su comunidad y a comprometerse con la misma. Esto no significa la negación del aprendizaje individual, sino que se sitúa en el mismo plano de la actividad social y la experiencia con los demás. Lo que se busca en los formadores es un conocimiento didáctico que sepa integrar los distintos saberes y acervos culturales que poseen los alumnos, que permitan realizar propuestas concretas y realizables, dejando de lado las abstracciones descontextualizadas que no ayuda a la significatividad del aprendizaje.

Por lo expuesto es evidente que enseñar en la actualidad no es solo proporcionar información, sino facilitar el aprendizaje. Para esto es necesario que los docentes conozcan el campo de acción para poder actuar con efectividad, es decir deben conocer las ideas y conocimientos previos de sus alumnos, qué son capaces de aprender y de hacer, los motivos que poseen en la vida, los factores que los animan y los desalientan, los hábitos y actitudes que poseen como así también los valores adquiridos en el entorno familiar y social. La significatividad de la enseñanza-aprendizaje va más allá del simple actuar de los alumnos porque requiere de mucha reflexión previa de los docentes para que puedan tener sentido las actividades propuestas a los alumnos y lograr el aprendizaje significativo.

Otro punto importante en las interrelaciones educativas es el respeto a las diferencias individuales que poseen los alumnos por lo que “cabe señalar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y otros no” (Díaz y Hernández, 2004, p. 6). En este sentido, es digno tener presente que el éxito del formador constructivista se encuentra en la planificación intencional

y cuidadosa del ambiente de aprendizaje con sus alumnos, es decir, la preparación de las distintas actividades subjetivas e intersubjetivas para cada una de las situaciones es el punto de partida para el logro de un aprendizaje efectivo en el campo escolar. Por lo tanto, la planificación minuciosa y atenta debe ser una tarea prioritaria de cada uno de los docentes (Martín, 2000).

#### *2.3.2.2.2 El formador constructivista fomenta el aprendizaje colaborativo por medio del trabajo en grupo*

El alumno aprende mucho más y de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración con sus compañeros (Carretero, 2009). Para la mayoría de las teorías de tinte constructivista (constructivismo moderado) el aprendizaje se produce en un contexto de relacionamiento con los demás, compartiendo juntos, realizando tareas comunes, siendo partícipes de las actividades emprendidas en la institución. La concepción constructivista del aprendizaje se fundamenta en la idea de que la finalidad de la educación impartida en las instituciones escolares es la de promover el crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura de grupo, en las actividades conjuntas conectadas con su entorno social. La cultura de la colaboración promovida por el constructivismo educativo hace entender y vivenciar la importancia de la presencia de los demás en la formación y el desarrollo personal durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde esta postura se rechaza la concepción del alumno como mero receptor pasivo del aprendizaje como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. Esto implica para las instituciones educativas de promover el doble proceso de socialización y de individualización, para que el educando pueda construir su identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. La función docente es la de unir el proceso de construcción del alumno con el conocimiento cultural del entorno (Díaz y Hernández, 1999).

Uno de los aportes más resaltantes de la teoría constructivista en educación es el aprendizaje colaborativo (Vargas y Jiménez, 2013) razón que lo lleva a sobrevalorar la presencia de los compañeros durante el proceso

enseñanza-aprendizaje. En este sentido también la interacción es un factor fundamental para la construcción del aprendizaje. Como dice Martín, (2000) “los docentes saben que la interacción –profesor alumno; profesor grupo de alumnos; alumnos entre sí - es un factor clave para la construcción del conocimiento” (p. 44).

El aprendizaje colaborativo es un proceso socio constructivo que parte de un trabajo en equipo en donde los alumnos aprenden unos de otros, y unos con otros, respetando siempre los principios de diversidad, tolerancia, empatía, colaboración, cooperación, diálogo y la toma de decisiones se realizan en forma conjunta, buscando siempre el bien común de la mayoría de los integrantes del grupo (Alvarado, 2014). En esta forma de aprendizaje son muy importantes las buenas comunicaciones entre los protagonistas educativos para que haya confianza, sentido de pertenencia, autoestima y seguridad en sus relaciones con los demás.

#### *2.3.2.2.3 Los formadores constructivistas movilizan constantemente en su proceso enseñanza-aprendizaje la reflexión sobre la práctica*

La pedagogía constructivista ofrece al docente un marco para analizar, meditar y fundamentar muchas de las decisiones que toma para planificar, definir y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 2011). Uno de los principios curriculares y psicopedagógicos que sustentan la formación docente del sistema educativo paraguayo es la investigación, el análisis, la reflexión sobre la relación entre la teoría y la práctica, es decir, busca que el docente se prepare para actuar como verdadero investigador de su propia práctica, para que su rol docente se vea enriquecido y retroalimentado de los nuevos conocimientos que se están generando en el campo académico de la ciencias de la educación, poseer nueva información a la luz del análisis cotidiano de su propia realidad (MEC, s.f.).

Según Ortiz, (2015) “es necesario que el docente tenga una continua práctica reflexiva sobre su discurso y sus propias acciones, siendo ejemplo con su propia vida, de que es posible siempre mejorar en credibilidad y así,

convertirse en una persona en la cual, los estudiantes puedan confiar” (p. 99). La reforma educativa propone un nuevo rol a los formadores de docentes, busca un educador que difiera profundamente del modelo tradicional que promovía la enseñanza pasiva, sin reflexión crítica sino que busca un educador que propicie la reflexión durante la praxis educativa y sobre el resultado de la misma práctica educativa. Los formadores docentes deben ser capaz de reproducir la tradición de la cultura, pero sin olvidar de generar contradicciones, alternativas y propuestas constantes a los estudiantes-docentes, como así también de diseñar, organizar y ejecutar trabajos disciplinares e interdisciplinares con los mismos, haciendo que la experiencia diaria de la clase sea de carácter individual y la vez social, ofreciendo mejoras a la problemática social a partir de la reflexión sobre la práctica. Se pretende constituir una propuesta pedagógica que “desde el ingreso al sistema experimenten el conocimiento como algo permeable; que se reconozcan como sujetos que tienen responsabilidad de construir nuevos conocimientos, en función de su práctica pedagógica” (MEC, s.f., p. 618)

El aprendizaje de los educandos no sólo depende del desempeño de los docentes sino que es el resultado de múltiples factores, pero la función del formador es fundamental en cualquier nivel educativo, y por ende el éxito en el aula depende de la planeación, de la metodología, de las estrategias planteadas y aplicadas, del discurso y el convencimiento del docente, de las relaciones armónicas en el aula, de la evaluación del aprendizaje, de la retroalimentación constante, y por sobre todo de la reflexión del formador sobre los distintos aspectos intelectuales y afectivos sobre sí mismo y de sus estudiantes. Esta realidad le convierte en objeto de estudio de sí mismo y de la realidad estudiantil en múltiples dimensiones: política, social, didáctica, interpersonal, personal, etc. En este sentido, “el estudio de la enseñanza, desde la perspectiva teórica del pensamiento del profesor supone, que enseñar no se reduce al aspecto didáctico o a lo que se realiza en clase, sino que el profesor reflexiona, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de sus estudiantes” (Cañedo y Figueroa, 2013, p. 2).

### **2.3.3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógico de los estudiantes-docentes**

“Una de las responsabilidades medulares del profesional que ejerce la docencia es la de asumir y mantener una conciencia crítica, sobre la importancia que tiene para el futuro de los estudiantes-docentes, es colaborar para que estos reciban una educación de calidad” (Rojas, Urdaneta y Beltrán, 2014, p. 93). La calidad del aprendizaje busca que los estudiantes-docentes se preparen adecuadamente para enfrentar, una vez incorporados en el mundo laboral, la aplicación de sus conocimientos, destrezas y habilidades con efectividad, así como de poseer actitudes personales y profesionales de acuerdo con las exigencias de las circunstancias y del mundo laboral áulico (p. 94).

Hablar de calidad educativa no es una tarea sencilla por la multidimensionalidad que tiene esta expresión. La calidad educativa en este contexto implica que los educandos posean las capacidades, las habilidades, los valores y las herramientas tecnológicas que puedan satisfacer las necesidades más importantes que conlleva la convivencia armónica con las demás personas en su ambiente educativo, natural y social. La promoción y la conquista de la calidad educativa es una tarea de toda la sociedad, que no se reduce necesariamente en el ámbito escolar sino que recae sobre la formación, la acción y la conciencia de la misma sociedad en la cual se está desarrollando la educación.

#### ***2.3.3.1 Aprendizaje personalista***

Partiendo de que la educación es la razón de ser de una institución educativa y que la enseñanza, aprendizaje, conocimiento y medio social son los elementos para que se produzca la misma, es de esperar que el aprendizaje de conocimientos declarativos y procedimentales en la escuela sean significativos y que la enseñanza tenga como finalidad promover y facilitar el aprendizaje (Moreira, 2017). En este sentido, el aprendizaje personalista en la pedagogía actual implica varios elementos a ser tenidos en cuenta como, por ejemplo, la dialogicidad en la relación educativa, la autonomía como propósito de aprendizaje y la argumentación como medio de aprendizaje entre otros.

### 2.3.3.1.1 *La dialogicidad como método del aprendizaje personalista*

Para el personalismo educativo la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad, en donde el educando se asuma como sujeto de aprendizaje, responsable constructor de su propio destino, con una postura crítica, continua y sistemática de su realidad. Este acto educativo implica dinamicidad, acción, interacción, reciprocidad en la relación educativa y por sobre todas las cosas el espíritu de diálogo constante entre los actores principales del quehacer educativo áulico. “La relación educativa es dinamicidad y actividad, interacción y diálogo, reciprocidad e influencia, compañía y ayuda, dirección y guía, palabra y respuesta” (Fermoso, 1997, p. 255).

La dialogicidad es imprescindible en la relación educativa. “La educación auténtica no se realiza del educador hacia el estudiante o del educando hacia el educador, sino del educador con el educando. La educación debe ser dialógica” (Moreira, 2017, p. 9). En el método dialógico se requiere de la apropiación de los contenidos de estudio, las relaciones que tienen estos contenidos entre sí entre los cuales están los aspectos históricos, sociales y culturales de un espacio y tiempo determinado. En la pedagogía personalista se detenta la posición del poseedor del saber del educador hacia el educando, pero esto no significa que el educador sea igual que el educando. El maestro es diferente al aprendiente, pero esa diferencia no implica antagonismo sino que complementa la relación educativa. “El educador debe orientar al educando, sin autoritarismo y sin una conducta licenciosa por parte de los educandos” (p. 9). El método dialógico despierta la conciencia del educando que lo vuelve crítico y conocedor profundo de la realidad con el fin de evitar todo tipo de manipulación y domesticación en cualquier relación educativa. El educador dialógico es un educador libre, despertador de la mente y el sentido de la existencia de los educandos, promotor de la investigación racional y del conocimiento crítico. En la educación dialógica el alumno es el que se pregunta y se cuestiona ante los distintos hechos que ocurren en la realidad, y no el educador como se hacía en la educación tradicional que exigía respuesta memorística de cada uno de los educandos. La teoría de la relación educativa se fundamenta en la riqueza inagotable del ser humano, que no se agota en sí mismo y pide entrar en contacto con los demás,



para enriquecerse y donar, pero por sobre todo, lo necesita para su realización personal, ya que su propia esencia exige esa relación y el compartir con sus semejantes, es decir, haciendo realidad el pensamiento “dando se recibe”. El punto de partida de la relación dialógica es el reconocimiento del otro como otro ser humano, como un ser fin en sí mismo, destinado a realizar su propia realización, respetando sus peculiaridades y diferencias físicas y psicológicas individuales. La realización dialógica en el quehacer educativo se establece mediante el afecto, la comprensión, la tolerancia, el respeto, el reconocimiento recíproco entre los actores educativos. Es decir, aceptar es reconocer al otro tal cual es, asumiendo sus diferencias individuales, sus limitaciones, sus peculiaridades, con sus luces y sombras en la vida práctica.

La realidad dialógica del ser humano va más allá de la relación educativa sino que la trasciende, como dice Feroso,(1997) ser dialógico es sinónimo de ser trascendental, de ser referido, de ser en compañía, de ser con Dios, de superarse a sí mismo. La dialogicidad de la existencia humana se revela en el encuentro y en el diálogo con el prójimo, escuchando, expresando sentimientos, devolviendo palabras, preocupando y ocupando del bienestar del semejante.

Los pensadores dialogistas o los filósofos de la intersubjetividad proclaman la trascendencia del “tú”, o del reconocimiento del otro para la existencia humana. La verdad más profunda del ser humano se encuentra en su relación con los demás. “El hombre es un ser para el encuentro, sólo comprende su misterio cuando encuentra al otro hombre y crea con él una relación interpersonal” (Gastaldi, 1990, p. 90). Para el dialogismo especialmente de Buber, la relación “yo-tú” es encuentro directo, es aquí y ahora, es diálogo, es comunión, es compartir, es reciprocidad con el otro, es tratar al otro como otro yo, sin disponer de él y tratarle como objeto (p. 91).

La pedagogía dialógica pone de relieve la condición social del educando, considerando en primer lugar la relación con los demás como hecho fundamental para el aprendizaje y la imposibilidad de construir un conocimiento objetivo para todos, dado que destruye la humanidad del hombre, desconociendo la primacía y la singularidad del otro. Esto no significa un relativismo del conocimiento sino que cada educando va construyendo día tras



día sus conocimientos en relación con los demás. Para la pedagogía dialogal la presencia del otro durante el proceso enseñanza-aprendizaje despierta la originalidad y la creatividad en el sujeto aprendiente, de ahí la importancia de la relación entre los actores educativos durante el proceso del desarrollo del aprendizaje del educando. En esta línea de pensamiento es digno de mencionar a Freire que la educación no es propiedad exclusiva de los educandos en forma egoísta sino que nos educamos los unos a los otros, nadie educa a nadie sino que nos educamos, en una relación de escucha y de comprensión entre los seres humanos.

“La afirmación de que el hombre es un ser dialógico es una alusión a las capacidades expresivas” (Fermoso, 1990, p. 250) que posee el sujeto humano, entre las que cuenta el lenguaje hablado y el lenguaje de los gestos. El hombre por naturaleza es un ser social, es un ser relacionado con otro, un acompañado y nacido para acompañar, un referido y comunicante. La capacidad dialógica de la persona humana se expresa con la apertura hacia el otro, de la apertura de los educadores hacia los educandos, de la disponibilidad de uno hacia el otro, en la complementariedad del enseñante y del aprendiente durante el proceso educativo. Otro elemento importante en la relación dialógica es la corporeidad, que indica presencia, expresión, revelación de un sujeto al otro, un llamado para el encuentro con el semejante, para el reconocimiento continuo en todos los quehaceres del acto educativo.

En la pedagogía personalista, el método dialógico en la relación educativa rechaza el individualismo, y la persona desde su origen se mueve hacia el otro, hacia el tú, tiene una visión de la segunda persona, es relación dialógica. El individualismo característica central del mundo actual, niega y anula la presencia del otro como elemento fundamental de la realización del hombre. En esta época se proclama un solipsismo encerrado en sí mismo despreocupado de su entorno, en donde se desvaloriza la comunicación, la afectividad, el compartir, la humanización, el despertar colectivo, aspectos que al individualismo no le interesa, o más bien le interesa de acuerdo a sus utilidades y satisfacciones personales. La dialogicidad es un hecho primitivo, es un factor trascendente en las relaciones educativas entre dos o más personas, es aquel que permite el

reconocimiento del otro como sujeto humano en formación. La persona es un sujeto de relaciones, como expresa Mounier (1974), es una presencia dirigida hacia los otros, “las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse, ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros” (p. 20). Este enfoque personalista de la relación humana desvaloriza todas las afirmaciones que le ve a las relaciones humanas y la presencia del otro como un obstáculo como Sartre por ejemplo, sino que totalmente lo contrario, ayuda y fortalece el desarrollo del ser personal.

#### *2.3.3.1.2 La autonomía como propósito del aprendizaje personalista*

La educación personalista tiene que tender a la superación de estudiantes sumisos, dependientes, y preparar al educando para la autonomía, es decir, la capacidad para decidir, tomar la vida en sus manos y gobernarla para su propio bien y el de los demás (MEC, 2002). “Es fundamental que se logre en los educandos aprendizajes que faciliten la autonomía y la independencia. Solamente si un estudiante aprende, es capaz de leer e interpretar la realidad para transformarla” (p. 61).

La sociedad del siglo XXI exige cada vez más personas autónomas, independientes, visionarias, hábiles para negociar y sobrellevar los distintos conflictos que puedan surgir en la vida, buscando el bien común y la convivencia pacífica. Vemos que muchos adolescentes y jóvenes se dejan llevar por la moda, por la superficialidad, por el placer momentáneo, por la materia, por el dinero y están atados por la astucia de los dirigentes demagogos y publicistas comerciales con el fin de utilizarles y sacarles provecho. Estos embaucadores, una vez logrados sus objetivos desechan a las personas como si fueran cosas, sin importarles las consecuencias que puedan ocasionar estas acciones a las personas y a la sociedad en general. Hoy en día se necesita personas autónomas, capaces, competentes, solidarias, comprometidas con su entorno natural y social y no seres sumisos y dependientes, objetos de decisiones de otras personas, para que puedan gobernarse y ser útil a sí mismos y a los demás.

Es triste ver que muchos jóvenes son ejecutores del guión escrito por otros. Es importante que el joven reflexione sobre sus ataduras y caprichos; logre superar sus confusiones, su dependencia y aprenda a elegir y apostar por su bien y por el de los demás (MEC, 2002, p. 60).

Los docentes tienen que enseñar a los alumnos a aprender a aprender, a valerse por sí mismo, a organizarse, a resolver los problemas, generar propuestas e iniciativas para lograr un mejor nivel de calidad de vida y una sociedad más justa y democrática, asumiendo los retos del desarrollo y la tecnología y tener los instrumentos necesarios para no ser absorbidos por ellos. Los docentes deben “impulsar la autonomía e iniciativa del alumno, utilizar materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables (...) promover la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas” (Cartuche et al, 2015, p. 210). Para Quiles, (1984) educar es ayudar a la formación del educando, es tratar de que desarrolle su centro interior, que sea cada vez más sí mismo y decida más desde sí mismo de cómo debe actuar en cada situación de la vida. “La esencia de la persona, su última y más profunda estructura óptica, es el ser en sí, el centro interior, que desde sí se autoconoce y actúa desde sí mismo” (p. X).

Actualmente el magistrocentrismo ya no responde a las necesidades educativas del ser humano, porque se busca la formación de seres autónomos que actúan desde sí mismos y no ejecutores de otros planes, ajenos a su voluntad y a su proyecto personal de vida. El “magister dixit” de la época medieval que daba importancia extraordinaria al educador en desmedro y menoscabo del educando, ya se queda en la historia de la educación universal. Hoy en día se tiene una filosofía educativa totalmente opuesta al anterior, que es el puerocentrismo en donde se opaca la figura del docente para exaltar la iniciativa del alumno con una visión autónoma de la educación. Con esto no se está diciendo que la función docente ya no tiene valor o ya no tienen sentido, sino que simplemente se cambia la visión de la filosofía de la educación. El buen docente es una persona que acompaña y orienta en todos sus quehaceres a sus alumnos, comparte, dialoga, escucha, es amigo, es padre, despierta la creatividad y la originalidad durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje,

porque el centro de las actividades educativas son los alumnos, principal beneficiado de todo el proceso.

En esta nueva visión de la filosofía de la educación, del paso del magistrocentrismo al puerocentrismo, se espera y se exige un nuevo modelo de educación, un nuevo modelo de ser humano como es la formación de la autonomía, la independencia, la promoción de la dignidad, el respeto a la identidad, la coherencia y otros valores que hacen a la promoción del ser humano. Freire, (2008) en su obra *Pedagogía de la autonomía* manifiesta lo siguiente:

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber me llevan inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante. No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipotético del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro (p. 60).

Unas de las virtudes que se necesita para la educación del mundo de hoy es el despertar del buen juicio, es decir, despertar la curiosidad, la capacidad de analizar, de descubrir, de comparar, de saber dudar, de discernir la esencia de lo superfluo y ser crítico-racional de los hechos que acontecen en el entorno. La indiscutibilidad de las enseñanzas del maestro, característica del magistrocentrismo medieval, de formar seres dependientes y sumisos, choca con los principios de la nueva era pedagógica del puerocentrismo del siglo XXI, que busca la formación de la persona para la autonomía, la autodecisión y el compromiso responsable ante los demás.

#### *2.3.3.1.3 La argumentación como medio de aprendizaje*

La adquisición de la capacidad argumentativa ante los hechos que acontecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es un buen inicio de la efectividad del aprendizaje. Las acciones y reflexiones sobre lo acontecido deben ser promovidas constantemente por los enseñantes para que los

educandos no sean consumidores pasivos de las informaciones provenientes del entorno socio cultural y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La capacidad de depurar y curar contenidos provenientes de las distintas fuentes de información es una de las necesidades más urgentes que requiere la educación del siglo XXI, dado que muchas veces no se discierne los contenidos esenciales de los superfluos, no sólo de parte de los estudiantes sino de los mismos docentes. Por lo tanto, el nivel de aprendizaje en la educación se mide por la argumentación racional y consistente que puede ofrecer el educando ante los fenómenos que acontecen y por la capacidad que tienen para curar las miles de informaciones provenientes de las distintas fuentes de conocimientos. Por otro lado, las actividades sociales, las discusiones en grupo, la argumentación ante las discrepancias que provienen de los demás favorecen enormemente el aprendizaje. “Los mecanismos de carácter social estimulan y favorecen el aprendizaje, como las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimientos sobre un tema” (Carretero, 2009, p. 30). Dada esta realidad se recomienda a los docentes la generación ambiental de oportunidades para el aprendizaje en el aula, utilizando el diálogo, las discusiones grupales, las confrontaciones de ideas, argumentando y defendiendo posiciones a favor o en contra, de posturas antagónicas, respecto a un tema que se plantea durante el desarrollo de las clases. (Rojas, Urdaneta y Beltrán, 2014). En este contexto el docente debe garantizar un desafío constante para que el educando construya nuevas estructuras intelectuales sólidas, en donde es posible el pensamiento divergente, el análisis argumentativo y las tomas de decisiones responsables ante los distintos acontecimientos de la vida personal y social. Además de la promoción de la autonomía, la interacción entre los actores educativos, debe fomentar el espíritu de tolerancia a lo diverso y heterogéneo, el diálogo y la colaboración permanente entre los mismos como elementos imprescindibles para el logro de un aprendizaje significativo. La función del educador es muy importante en el ámbito educativo, dado que tiene que “esforzarse de promover en el alumno una conciencia crítica, de compromiso social, a través del diálogo, fomentando el debate, la creatividad, la interrelación y la diferencia, la responsabilidad y la

libertad” (Vera, 2013, p. 144) con el fin de formar personas preparadas para la convivencia armónica en un mundo líquido, heterogéneo y divergente.

La participación de los estudiantes en actividades grupales da la oportunidad a los mismos a llevar a cabo un aprendizaje de manera más exitosa que haciendo en forma personal. Tener en cuenta el componente social del aprendizaje es de suma importancia dada por la misma esencia de la sociabilidad del ser humano. Llevar a cabo tareas en grupo de estudiantes no ayuda a comprender y adoptar ideas de los demás sino que promueven las argumentaciones, las discusiones, la toma de posturas y las defensa de las mismas con reflexiones sólidas y coherentes, y hacen que los pensamientos de los alumnos sean más visibles, conocidas y compartidas por los demás miembros del grupo. “A través de las conversaciones sociales y los gestos, los estudiantes y profesores pueden proporcionar consejos explícitos, resolver confusiones y asegurar que sus errores sean corregidos” (Hernández, 2008, p. 32).

### ***2.3.3.2 Aprendizaje constructivista***

Una frase casi simbólica del constructivismo es el aprendizaje significativo. Esto se refiere a la adquisición de parte de los educandos de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad, con las posibilidades de ser transferidos esos nuevos conocimientos en otras circunstancias de la vida personal, profesional y social. Para la significatividad del aprendizaje se requiere de una conexión intrínseca entre los conocimientos que ya poseen los educandos con los nuevos contenidos a ser aprendidos. Lo importante para el aprendizaje significativo no es el descubrimiento de nuevos conocimientos de parte del estudiante en forma independiente a partir de lo desconocido sino aprender a distribuir significados a los conocimientos que recibe durante el proceso formal de la enseñanza-aprendizaje (Moreira, 2017). El conocimiento tiene una conexión íntima con el contexto cultural en la cual está inmerso. “Todo conocimiento se construye en estrecha interrelación con los contextos culturales en los que se usa; así pues, es imposible separarlo” (Ferreiro, 2012, p. 49). “Para que se logre el aprendizaje significativo es

necesario que cumplan ciertas condiciones referidas tanto al sujeto que aprende como el material de trabajo que se utilice” (Arriasscq, 2017, p. 4). Es decir, por un lado requiere de actitud de parte del aprendiz, tener voluntad, de querer aprender y saber los conocimientos, y por otro lado, que esos contenidos de conocimientos o materiales a ser estudiados sean significativos o interesantes para él.

Por ende, para lograr un aprendizaje efectivo en el constructivismo pedagógico se requiere de ciertos elementos fundamentales como por ejemplo, un ambiente favorable de interrelaciones sociales, el uso de la tecnología como recurso y la criticidad como resultado de un aprendizaje sólido entre otros.

#### *2.3.3.2.1 El aprendizaje por medio de las interacciones sociales*

Partiendo de la idea de que el aprendizaje constructivista se sostiene en las distintas relaciones e interacciones que se realizan en el ámbito escolar, es importante que los estudiantes–docentes tengan en cuenta que la pedagogía constructivista no enseña un modo particular de relación que debe ser implementado por los docentes en su quehacer educativo, ni puede programarla, tampoco tecnificarla, sino que el saber pedagógico adquirido por los estudiantes-docentes durante su formación debe ayudar a tener una relación de primera mano en el día de mañana en el campo laboral con sus educandos y poder construir juntos pensamientos, ideas, proyectos, experiencias, propuestas acordes a las necesidades más acuciantes del momento en el entorno que les toca vivir. Lo que se espera es que las instituciones educativas sea “un espacio para relacionarse cada cual como quien es, sin ser juzgado” (Contreras, 2010, p. 78), es decir, que sea un ambiente democrático y participativo en donde los alumnos puedan manifestarse libremente sin ningún tipo de condicionamientos externos ni internos.

El auténtico lugar educativo de aprendizaje es el de la relación, el de las múltiples relaciones, es del encuentro en el aula. En donde no solo existen relaciones personales sino relaciones de sentido en esas relaciones personales consigo mismo y con los demás. Debe haber una relación de quien comunica y

la de quien escucha, del maestro y de los alumnos, por lo que el espacio de la vida cotidiana en el aula es tan importante para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Por otro lado, es indudable que las interacciones sociales y el medio socio-histórico cultural son los factores determinantes para mantener una estructura existente o para generar un nuevo campo de aprendizaje, con una nueva estructura y mentalidades diferentes con los nuevos actores educativos. “Las interacciones sociales y la naturaleza del medio socio-histórico son los responsables tanto de las estructuras existentes como la aparición de nuevos objetivos en el campo de la propia experiencia y del aprendizaje” (González, 2002, p. 190).

Para Aznar et al., (1992) cualquier función u operación en el desarrollo de la persona aparece en dos niveles: en la esfera social y en la esfera psicológica; siendo la primera que se realiza entre las distintas personas con quienes se interaccionan, se confrontan y se relacionan como categoría interpsicológica, y la segunda se realiza dentro de cada persona, es decir dentro de sí misma, una relación con su mismidad, con su interioridad, como una categoría intrapsicológica. Es como compenetrarse dentro de sí mismo para encontrarse consigo mismo. En esta línea de pensamiento la pedagogía constructivista hace entender la importancia de las distintas interacciones entre los actores educativos ya sea en forma personal y social en el entorno donde se están desarrollando. Muchos de los estudiosos de la psicología del aprendizaje sostienen que el aprendizaje no es una actividad individual sino social, por lo que se ha probado que la mejor manera de aprender el educando en la vida es relacionando e interactuando con los demás, en un ambiente de participación, colaboración y cooperación (Cartuche et al., 2012).

Para la pedagogía constructivista la persona es una construcción propia que se va formando día a día en sus aspectos cognitivos, sociales y afectivos en interacción con el ambiente, en donde el docente deja de ser el trasmisor de información, para ser un facilitador, mediador, coordinador del aprendizaje de los estudiantes, que asumen un nuevo rol en este proceso enseñanza-aprendizaje que es la de construir su propio aprendizaje.



Para aprender es necesario la confrontación individual con el objeto de aprendizaje o contenido de enseñanza, y además para alcanzar aprendizajes significativos se necesita de momentos de interacción con otros que le ayuden a moverse en su zona de desarrollo potencial (Herrera, 2015, p. 34).

La construcción del conocimiento se realiza en un proceso de interacción entre el sujeto, el medio y la experiencia en él. Siendo el conocimiento un proceso de equilibrio entre las ideas, el sujeto y su medio. La interacción social es fundamental para que se concrete un episodio de enseñanza. Esto ocurre cuando docentes y alumnos comparten significados en relación con los materiales educativos y otros elementos que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Compartir significados es consecuencia de la negociación de significados entre alumno y profesor, que implica un intercambio permanente de preguntas en lugar de respuestas. El conocimiento es producto de respuestas a preguntas hechas anteriormente o “nuevas preguntas sobre viejas preguntas” (Moreira, 2005, p. 88). La enseñanza centrada en las interacciones entre profesores y alumnos genera un aprendizaje crítico, porque se vivencia en esas relaciones el intercambio de preguntas y respuestas, un aprendizaje liberador, crítico, que detecta informaciones superfluas, innecesarias, engañosas, etc., adquiriendo la capacidad de detectarlas falsas verdades de los conocimientos verdaderos.

Las interacciones sociales ayuda al educando a despertar su conciencia, a tener más contactos que le abre el panorama más allá de su entorno familiar y social, como así también facilita la adquisición de competencias para defender o rechazar una postura infundada o no acordes a la situación del momento. Lo esencial es que los protagonistas educativos no tengan barreras para comunicarse entre sí, y que docentes y alumnos se relacionen en un ambiente dialógico, con una actitud abierta, investigativa, curiosa y no aceptar los conocimientos ya elaborados anteriormente sin reflexión alguna, ajenos a la realidad del momento. En las interacciones sociales se generan preguntas y respuestas y nuevas preguntas sobre las respuestas adquiridas y así sucesivamente, descartando todo tipo de conocimiento elaborado por otras personas sin conexión alguna con las necesidades de los educandos.

### *2.3.3.2.2 El uso de las tecnologías como recurso para el aprendizaje significativo*

Actualmente el uso de las tecnologías en educación se asocia con el aprendizaje significativo. Este hecho genera grandes cambios en las prácticas humanas no sólo en el quehacer educativo sino en todos los ámbitos del saber humano y relacional. El uso de las TIC marca pautas de actividad en los actores educativos y orienta el rumbo para los hombres del siglo XXI, que se instala en todas las esferas con un gran impacto social y económico. “Las TIC abren nuevas posibilidades para el acceso a la educación. Las instancias de aprendizaje se amplían ante las múltiples aplicaciones y recursos disponibles en internet” (Arriasscq y Santos, 2017, p. 2). Todas estas herramientas que posee el educando en el mundo de hoy hacen posibles nuevas formas de aprendizaje y aplicaciones específicas en todos los campos de la vida personal y social. Lo que se pretende de los educandos con la inmensa cantidad de informaciones proveídas por el internet, es el uso correcto del mismo, es decir usar las informaciones con un sentido crítico, subversivo y antropológico sin ser arrastrados por él. La nueva didáctica que genera el uso de las TIC en las aulas trae consigo un cambio de paradigma en el sistema de enseñanza-aprendizaje como por ejemplo la elaboración de preguntas en lugar de las respuestas, ser consciente de las incertidumbres del conocimiento que generan las distintas informaciones, prepararse para el desaprendizaje (aprender a desaprender para un nuevo aprendizaje), el abandono del texto único para el aprendizaje por la diversidad de materiales que existen actualmente, que contienen las distintas informaciones para el nuevo aprendizaje. Para la pedagogía actual es más importante aprender a preguntar que a dar respuestas “correctas” elaboradas por otras personas. En cuanto a la cuestión de la incertidumbre del conocimiento que existen actualmente, no significa un relativismo educativo, sino que ya no tiene sentido la enseñanza dogmática, el aprendizaje memorístico y la imposición de ciertos conocimientos que obnubilan el sentido crítico de la persona humana. Lo que es urgente para la educación de hoy es el aprendizaje crítico, que depura contenidos, que sepa discernir los contenidos esenciales de los secundarios o de las basuras informativas que ofrecen los distintos medios en la vida cotidiana de los seres humanos.

El uso de las herramientas que ofrece las TIC implica cambios en las prácticas educativas, en los enfoques didácticos, pedagógicos y psicológicos. La aplicación de esta herramienta puede ser de mucha utilidad para apoyar actividades de aprendizaje, como así también personalizar los aprendizajes de acuerdo a las diferencias individuales de cada alumno. A la tecnología se le da una función transformadora de la educación, por más deficiencias que se tienen hasta el momento por la falta de preparación y convicción de muchos actores educativos para el uso correcto de las mismas. Es indiscutible la enorme potencialidad que tiene la tecnología para “el desarrollo de innovaciones educativas, dado que una de sus funciones primordiales es constituirse en instrumentos cognitivos para auxiliar en el proceso de aprendizaje” (p. 2). Como así también se puede considerar como una extensión de la mente humana, porque facilita el cálculo matemático, amplía la memoria a corto y largo plazo en donde se precisa de mucha información.

Para trabajar con la tecnología durante el proceso didáctico se requiere de tres tipos de conocimientos: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico y el conocimiento tecnológico. La tecnología no se aplica en el aula por el solo hecho de aplicar sino que se requiere de una buena planificación teniendo en cuenta estos tres conocimientos que se mencionan en este párrafo. Por más limitaciones que se pueden encontrar para la implementación de la tecnología en el quehacer educativo, no deja de ser interesante e innovador durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. “Las nuevas tecnologías, si son utilizadas de manera efectiva, habilitan nuevas maneras para enseñar que coinciden mucho más con la manera como las personas aprenden” (Hernández, 2008, p. 31).

#### *2.3.3.2.3 La criticidad como resultado de un aprendizaje sólido*

Más que nunca estamos necesitando en este siglo de la multiculturalidad y de la globalización posmoderna, personas capaces de discernir la esencia de las cosas en medio de la diversidad. Este contexto individualista y consumista requiere la formación de seres humanos hábiles, críticos y reflexivos para que no sean absorbidos, confundidos y sean utilizados como instrumentos de

decisión de otras personas. El pensamiento crítico es un pensamiento analítico que evalúa constantemente las propias acciones y la de los demás, utilizando siempre la racionalidad, el argumento, el decoro y la decencia en todas las tomas de decisiones de la vida práctica. “El pensamiento crítico es el pensamiento que involucra la evaluación analítica de una determinada situación. El pensar críticamente permite mejores desempeños y logros más importantes, a la vez fortalece la creatividad” (Chrobak, 2017, p. 2).

Los docentes a través de la educación, tiene la misión de encaminar y fortalecer a los alumnos para que se responsabilicen de sus acciones, de sus decisiones a lo largo de la vida y fortalezca el pensamiento crítico, que plantee preguntas, cuestionamientos, juicios de valor responsable basados en el conocimiento de la realidad, de su experiencia y su formación personal. “El pensamiento crítico involucra plantearse preguntas, analizar y evaluar o emitir juicios de valor basados en la información presentada” (p. 2). Para que se tenga una sociedad competente y desarrollada es urgente trabajar por la capacidad crítica del estudiante y de esta manera pueda comprender su realidad, las formas de organización social y desarrollar el sentido de la sensibilidad social, la cooperación, el compromiso y la responsabilidad ciudadana. El pensamiento crítico ayuda a comprender la realidad, es una herramienta de argumentación para que el ser humano sea respetado en su identidad y posición personal, y no ser absorbidos por demagogias de las personas más astutas o por culturas foráneas que nos arrasan a través de los distintos medios de comunicación que nos ofrecen el mundo actual.

#### **2.3.4 Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma por parte de los estudiantes-docentes**

La aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas es la forma de asumir, de entender, de interpretar, de influir, y de reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás y de los alumnos en las aulas, teniendo en cuenta los modelos y principios que fundamentan dichas teorías. Esto implica que los futuros docentes actúen sobre escenarios y contextos reales, donde aprenden a educar en valores, a vivir en forma cooperativa procesos auténticos

de innovación educativa, reflexionando sobre la propia práctica, interviniendo en contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el ambiente escolar (Pérez, 2010). En efecto, las prácticas educativas de los estudiantes-docentes en el aula permite afianzar la competencia práctica de los mismos y relacionar constantemente la teoría y la práctica en el quehacer cotidiano de la acción educativa (MEC, s.f. p. 708).

#### ***2.3.4.1 Aplicación práctica del personalismo***

Un estudiante que se está formando en la pedagogía personalista es un ser que tiene como eje de su práctica pedagógica el conocimiento y la transmisión de valores como el amor, la apertura, la adhesión al otro, la comunicación, el diálogo y por sobre todo el compromiso con los demás. Desde esta visión los estudiantes de formación personalista deben considerar que el amor es una actitud radical del ser humano y, por tanto, inherente a toda pedagogía. Asimismo, deben basarse en la comunicación, en la correspondencia e interdependencia; en el encuentro y el diálogo (Morán, 2003). Del mismo modo, el amor y el diálogo son imposibles sin la libertad. “La apertura del hombre exige una preparación para saber elegir entre muchas posibilidades, por eso es necesario educar para la libertad; cuánto más se eduque mayores posibilidades de acierto tendrá en su autorrealización” (Delgado, 2010, p. 491).

Por tanto, tres valores esenciales del personalismo a poner en práctica en el aula son: el amor, el diálogo y la libertad.

##### ***2.3.4.1.1 El amor como experiencia práctica del estudiante-docente para aprender a enseñar personas***

En toda acción educativa el amor es el camino por excelencia para aprender a enseñar personas, “con el amor el hombre alcanza su auténtica estatura de persona” (Melendo, 2001, p. 74), como así también puede ayudar al otro a descubrir su ser personal, su propio yo y a conocerse a sí mismo, es decir, “amar, es definitivamente, enseñar a amar” (p. 82). Vivir y hacer vivir el amor debe ser un estilo de vida de cada docente personalista. En este punto es digno

resaltar la trilogía de la pedagogía salesiana en la que se sostiene la educación: la razón, la religión y el amor. La razón es aquella facultad que le permite al educando a encontrar el motivo para su existencia y el sentido de las cosas desde el sentido común y de la racionalidad; la religión es la manifestación de una fe encarnada, en donde se expresa que vale la pena vivir y luchar por algo, y por último, el amor como la disponibilidad de salir al encuentro del semejante y comprometerse con él en la búsqueda de su realización personal sin esperar nada a cambio. Estos tres pilares deben estar unidos y sostenidos entre sí íntimamente, como base de cualquier acto educativo en el aula. En esta pedagogía se enfatiza y se promueven valores que son bienes imprescindibles para la vida de las personas, como por ejemplo la bondad, la afectividad, la entrega, que tanto necesitan los seres humanos para su desarrollo personal y social en el mundo de hoy (Bosco, 2004). Por lo tanto, es importante que los docentes descubran los valores que poseen cada uno de sus educandos, resaltando la bondad y el amor como ingredientes fundamentales en la formación de las personas. El amor verdadero en el aula es el amor que se vivencia, que se comparte, que se construye, que se adecua buscando constantemente el bienestar de cada uno de los educandos. Para Melendo, (2001) “amar de verdad es volcar todo lo que uno es en beneficio de la persona amada” (p. 80).

En el personalismo pedagógico el amor es la manera de ser de la persona educadora. El amor auténtico genera relación, vínculos, sociabilidad, hace posible el paso del ser del individuo al ser de la persona. Este tipo de amor rechaza el amor cosificante de Sartre, en donde prácticamente el hombre se convierte en una cosa, objeto de mirada de los otros. Lo que propone la pedagogía personalista es la lucha contra la cosificación de las personas, contra el individualismo convirtiendo la acción educativa en una forma de desarrollar y de extraer desde la profundidad, la potencialidad del amor que habita en cada uno de los educandos. La actitud amable, exige de los educadores una proximidad al ser amado, que le vea al educando como otro, que llene el corazón de ellos, que le trate en todo momento como sujeto en las relaciones interpersonales. El educador personalista es un maestro que acompaña, no solo durante el desarrollo de las clases, sino en todo momento del proceso

enseñanza-aprendizaje, fuera y dentro del ámbito escolar. La formación del ser de la persona se crea por el amor del ser otro, en la aceptación del otro en la heterogeneidad y en la diversidad, despertando el sentimiento y el respeto de la dignidad que la hace confiar en sí misma, en orientar al otro, trabajando desinteresadamente en el crecimiento personal y existencial de los demás, teniendo como meta que la verdadera educación tiene como fin orientar al hombre descubriendo el sentido de su propia vida y de la existencia en general (Delgado, 2011).

El amor es el guía del maestro, que ayuda a ver al alumno como su propio hermano o a su propio hijo por los que dan y pueden hacer de todo. Cuanto más ama a los alumnos, tanto más multiplicará sus actividades para hacerlos aprovechar en virtud y en ciencia. Esta acción de parte de los docentes les generará a los alumnos un ambiente de confianza para que puedan sentirse seguros en esa relación educativa. “Sin el amor no hay confianza, y sin la confianza no hay educación” (Turriago, 2014, p. 122). El punto central de la práctica educativa basada en el amor está en prevenir antes que castigar, el verdadero educador previene las fallas antes que realizar un castigo. Lo importante en la pedagogía personalista, es la de hacerte querer por los alumnos, tener la habilidad para convencer, de presentar los contenidos de la clase en forma coherente, lógico y sistemático, generando confianza y respeto durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 122).

“Los docentes pueden aplicar la técnica del amor a través de los espacios de paz como es el reconocimiento, la co-operación, la con-vivencia, la narrativa de vida y el contacto agradable” (Hernández-Hernández, 2016, p. 261). La pedagogía del amor es una propuesta que se pueden aplicar en el aula por los docentes, a través de la ternura, la compasión, la comprensión, el cariño como punto partida de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas estas virtudes encarnadas en el docente personalista hacen posible una relación dialógica muy intensa entre los distintos actores educativos, es decir entre los docentes y estudiantes y los estudiantes entre sí. Ante los problemas de deshumanización, de discriminación y de exclusión que le caracteriza al siglo XXI, es justo la reivindicación de los valores y la puesta en práctica de los mismos. La pedagogía



del amor va generando conciencia en las acciones educativas en el aula para la defensa de los derechos humanos ya que el lugar por excelencia para la formación de las personas con una cultura de paz, que tanto se necesita para la convivencia armónica es la institución educativa y el ambiente familiar. El amor es lo que da consistencia y peso al acto educativo (Ferrer, 2016).

Si llegamos hasta el fondo de la cuestión, habremos de decir que el único procedimiento adecuado para conseguir que alguien mejore es, en fin de cuentas, amarlo más y mejor. De esta suerte, el amor se transforma en motor insustituible de toda tarea de ayuda a otra persona y, hablando más en concreto de la educación (Melendo, 2001, p. 88).

En este sentido el amor hace ver y descubrir toda la grandeza que posee el ser amado, por más defectos que puedan tener a primera vista. Este pensamiento es de suma valía en el mundo educativo especialmente para hablar de una educación inclusiva en donde se debe respetar y valorar a las personas que tienen cualidades diferentes. El amor verdadero hace entender que los sujetos que no aman no pueden percibir la belleza y la grandeza que poseen las otras personas, ni discernir sus riquezas cualitativas. En este punto sería falsa la frase que dice que el “amor es ciego”, sino en definitiva todo lo contrario, el que no ama es el ciego. Y lejos de provocar la ceguera el amor resulta clarividente, porque hace posible conocer la realidad hasta la profundidad de su ser.

En el ambiente escolar las relaciones interpersonales y el contacto continuo con los educandos hacen que surjan sentimientos de estima, amor, respeto, solidaridad y de comprensión entre los compañeros que facilita la labor educativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque el ser personal es capaz de amar porque es un ser de encuentro, capaz de comprender y compartir con los demás. El amor valora a la persona por lo que es y no por lo que tiene, tampoco valora a las personas por sus capacidades individuales sobresalientes sino por su ser persona, por sus peculiaridades únicas. El amor es lo que abre las relaciones profundas y duraderas entre los seres humanos y lo que evita que el otro sea utilizado, con fines extraños a su realización personal. Promociona el bien de la otra persona, como es en sí, quiere el bien



para el otro sin esperar recompensas personales, percibe los valores encerrados en la otra persona y se pone al servicio de esos valores para que se pueda realizar. Esto hace entender que el otro es valioso por sí mismo y no solamente para mí (Gastaldi, 1990, p.94).

El ser humano realiza muchos actos que son naturales de su propia esencia y que es imposible encontrar en otros seres de la naturaleza. Mounier (2002) el fundador de la filosofía personalista distingue cinco actos originales imprescindibles que brota de su mismo ser, que son: salir de sí, comprender, tomar sobre sí, dar y ser fiel. Estos actos originales del ser humano pueden iluminar para poder entenderlo y orientar el actuar docente en su quehacer cotidiano con los alumnos. En esta línea la pedagogía personalista enfatiza en los actores educativos la capacidad de disponerse, de desprenderse de sí mismo a favor del otro para servir al prójimo, tratar de comprenderlo, amar y respetar siempre su singularidad no solo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, sino en todo momento de su actuar personal y profesional. La persona humana tiene que aceptar las fortalezas y las debilidades de la vida asumiendo la condición humana existencial (la alegría, el éxito, salud, la enfermedad, el dolor, el fracaso, la muerte, etc.), es decir, asumir esta condición en cualquiera de las circunstancias que les toca vivir siendo buenas o malas. Por otro lado entender que las riquezas personales se encuentran en la gratuidad, en el darse al otro, en la generosidad, en la lucha por el bienestar del prójimo, siendo fiel a los principios humanos fundamentales como la caridad, el amor al prójimo, la acción y un compromiso firme a favor de la persona humana.

El hecho de que el amor sea sobre todo una tensión ética al otro, es importante realizar acciones precisas y concretas que afecten las relaciones interpersonales. Este es el sentido de los cinco actos originales del amor que manifiesta Mounier (2002) para profundizar y mantener una sólida relación entre los seres humanos y que puede alumbrar con mucha claridad el acto educativo entre los docentes y los estudiantes-docentes en el campo profesional, y son los siguientes:

- Salir de sí. El único ser capaz de salir de sí mismo y autoanalizarse, cuestionarse y ubicarse en el espacio y en el tiempo es la persona humana. Esta

capacidad de disponerse, de desprenderse de sí mismo lo hace disponible para abrirse a los demás y servir al prójimo pudiendo, superar todo tipo de egocentrismo, narcisismo e individualismo.

- Comprender. El hombre es capaz de dejar lo suyo para ponerse en el punto de vista del otro, abrazando esa singularidad con lo mío en un acto de acogimiento, de reflexión, de introspección para tratar de entender la mismidad del otro sujeto que está en frente de mí. Lo importante en esa relación es no perder la identidad, unión pero sin confusión. “Ser todos para todos sin dejar de ser, y de ser yo, pues hay una manera de comprenderlo todo que equivale a no amar y no ser ya nada; disolución en los otros, no comprensión de los otros”.

- Tomar sobre sí. Asumir la condición humana, su finitud, su debilidad, el sufrimiento, la enfermedad, la alegría, la felicidad, el éxito, la tarea de sí y de los demás, sentir el dolor, el fracaso, la muerte. Esta condición natural del hombre debe ser aceptado por todo ser humano, en la vida siempre habrá momentos de alegría y de tristeza, de gozo y de sufrimiento, de éxitos y fracasos, de ganancias y de pérdidas, de salud y de enfermedad, etc., y por último, la ruptura total del ser con los otros seres de la naturaleza y que es la última posibilidad que se llama la muerte.

- Dar. El motor de la fuerza personal se encuentra en la gratuidad, en la donación, en la generosidad, en la solidaridad, en la empatía, en el compartir, en el sentir al otro como otro sujeto necesitado igual que yo. El que más da más recibió, no se puede dar lo que no se tiene. El ser humano no puede amar si nunca recibió amor, si la sociedad no le ofreció por lo menos lo básico para la subsistencia. La generosidad disuelve la opacidad y anula la soledad del sujeto haciendo revivir la fuerza y la esperanza en el prójimo necesitado.

- Ser fiel. La fidelidad del humano es una fidelidad creadora, no se logra de una vez para siempre sino que se conquista y se renueva viviendo todos los días. La entrega, la consagración, la generosidad, la caridad, el amor, la amistad, se cultiva, germina y florece si se riega todos los días con dedicación y esfuerzo.

La grandiosidad y dignidad del ser humano es un imperativo para mí, para atender las necesidades de mis hermanos que clama con urgencia mi presencia generosa. La simple presencia silenciosa del prójimo necesitado es un llamado para mí; en donde se debe encontrar la mano caritativa de cualquier persona.

#### *2.3.4.1.2 El diálogo como experiencia práctica del estudiante-docente en la acción cotidiana del aula*

Para la pedagogía del diálogo la educación debe comenzar por la superación de la contradicción del educador-educando, en la conciliación de sus polos, de tal forma que ambos sean a la vez educadores y educandos (Freire, 2008). Este diálogo es pronunciamiento, no es una mera relación yo-tú sino que implica un compromiso de transformación social y personal. El verdadero diálogo lleva un profundo amor al mundo y a los hombres. “No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda” (p. 101). El diálogo presupone un profundo amor entre las personas, una tarea que hay que construir, en un ambiente en donde uno puede expresarse libremente y no en una relación de dominio y manipulación inconsciente. Otro valor importante de la pedagogía dialógica en la práctica educativa en el aula es la humildad, dado que el diálogo es encuentro de personas para realizar tareas comunes de conocimiento y actuación. Este se rompe si uno de ellos pierde la humildad o se cree superior a los otros sintiéndose el dueño de la verdad o de la situación. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo dado que desconoce o desvaloriza la presencia y el aporte de los demás. En una relación de encuentro verdadero nadie es tan ignorante ni tan sabio que no pueda aprender ni transmitir absolutamente nada. Una persona dialógica es una persona de fe, que cree en los demás, pero no una creencia ciega sino crítica, sensible, transformador que da respuestas a los requerimientos del semejante. “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal” (p. 103) en donde la confianza es una consecuencia natural en esa relación educativa.

La dimensión dialógica y la apertura que tiene el ser humano es lo que posibilita la experiencia del encuentro para compartir las vivencias y

conocimientos entre los distintos actores educativos. En este sentido la experiencia del diálogo entre los docentes y estudiantes-docentes es lo que va a permitir ir construyendo los conocimientos de acuerdo a las realidades del entorno. La visión antropológica que parte del conocimiento objetivo y el dominio del mundo material corre el riesgo de no poder reconocer las otras dimensiones como las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. La antropología que conoce la primacía de la comunión rechaza totalmente la autosuficiencia del ser humano y se siente atraída por la responsabilidad frente al otro y por la necesidad de realizarse en comunión con él. Esta línea antropológica va en contra del pensamiento cartesiano, caracterizada por la absolutización y la pérdida del yo, que parte del individuo cerrado, aislado de los demás y orientado primordialmente hacia el mundo, imposibilita la comprensión y la afirmación del yo personal. Bajo el influjo de Buber y Levinas se ha generado el pensamiento dialógico personalista que confiere a los demás la primacía del pensamiento en las relaciones con los demás.

En la relación educativa no se da una relación de posesión, sino de encuentro, de espera, de aceptación, que según la filosofía del diálogo parte de la misma dimensión religiosa o trascendente, que es el reflejo mismo del encuentro de la persona humana con Dios. En la relación yo-tú la relación es de persona a persona, docente a alumno, la iniciativa no viene ahora del yo, sino del tú, que dice algo para mí, que llama a su encuentro. Esta relación implica presencia pura, reciprocidad, interés por el otro, en donde se compromete todo el ser de quien la vive. La relación dialógica es volverse hacia el otro. Aquí se ve a la persona humana como un “ser ambital, un ser abierto y relacionado con otras realidades, para crear en ellas relaciones de encuentro que le permiten vivir creativamente y dotar de pleno sentido a su existencia” (Delgado, 2010, p. 486).

La acción educativa debe fomentar la creación de relaciones de encuentro como la mejor vía para vivir de forma creativa y dotar a la vida de pleno sentido y debe crear la convicción de que la realización personal es inseparable de la dimensión dialógica (p. 488).

El ambiente escolar debe ser un espacio primordial para el encuentro de personas entre sí, que se facilita a través de ella en una relación dialógica entre los docentes y los estudiantes con los saberes e intercambios culturales, multiculturales e interculturales que se deben de fortalecer en las relaciones sociales y con el compromiso con los demás. Y desde ahí ir construyendo las diferentes identidades permitiendo la convivencia entre los otros con sus discrepancias y similitudes tratando de comprenderse asimismo y a los demás al mismo tiempo (Hernández-Hernández, 2016). En la educación dialógica liberadora se destaca la reciprocidad en el acto educativo, es decir, se da de todos con todos. Esto presupone en el educador un sentimiento profundo de que el otro vale, además de una fe sincera en los hombres, y en su poder creador para la construcción de su propio destino. “Solo desde el diálogo puede el ser humano, y la persona concreta, ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración” (Santos, 2008, p.170). El verdadero diálogo no se da porque hay personas que simplemente se hablan, sino cuando hay personas que se escuchan, que se interesan entre sí, para poder entender y hacerse entender (Rodríguez, 2013, p. 13).

Lo importante en esta reflexión ya sea para Freire, Buber, Levinas, Mounier y otros filósofos del diálogo, que en educación no hay implícitamente planes a priori, que sólo las elecciones personales del educando puede construir su propio futuro, y que la misión de la educación es despertar personas, capaces de vivir y de comprometerse con los demás, en una relación horizontal, responsable y solidario.

El personalismo dialogal se fundamenta en la palabra y en el amor. La palabra revela la estructura dialogal e interpersonal de la existencia humana, que va de persona a persona, porque siempre hablamos con los demás sobre algunos temas o situaciones de la realidad. La persona humana se descubre así mismo en el encuentro, en la llamada y respuesta al semejante, en la medida que recibe la palabra y comparte con los demás, con la actitud afectiva y familiar con el otro, este es el camino de la autoconciencia. El hombre llega a la autoconciencia, y se personaliza en las respuestas a la llamada del otro. El otro es un elemento fundamental que le hace a la persona lo que es. La palabra no

es simplemente una herramienta de comunicación, sino es un instrumento de encuentro, de expresión de sí mismo, de manifestación personal, un medio que a través del cual el hombre se humaniza, se hace persona. Y por sobre toda la vivencia del amor en su doble dimensión (en recibir y dar amor) es lo que nos hace persona. Este no se realiza en la clausura del yo, en la soledad, en la individualidad, en el egoísmo, sino en la apertura al tú. El amor determina la superación de la indiferencia, el paso del yo al nosotros, de la persona a la personalidad madura que logra cierta plenitud del ser. El hombre es una estructura abierta que pone de manifiesto sus dos dimensiones fundamentales. Por un lado su menesterosidad, su indigencia, su limitación, y por el otro lado, su dadivosidad, su don, sus riquezas. “El hombre es un ser indigente y ser oferente. Por eso el que se cierra en su soledad intentando ganarse se pierde. Hace falta darse para poder explotar lo que somos. La persona se fundamenta en un don, en una entrega” (Gastaldi, 1990, p. 93).

#### *2.3.4.1.3 La libertad como experiencia práctica del estudiante-docente en la educación para la autorrealización humana*

Antes de iniciar de explicar la importancia de la libertad en la experiencia práctica del estudiante-docente en la educación para el desarrollo integral de la persona humana como medio para llegar a la autorrealización siendo esta la meta suprema del ser humano, es oportuno hacer algunos planteamientos e interrogantes relacionado a uno de los temas más discutidos en la historia del pensamiento, que es la libertad. Se sabe que existen pensadores que defienden la verdadera libertad y otros el determinismo, pero de todos modos estas líneas de pensamiento no sólo fue objeto de análisis en el pasado sino del presente y será de todos los tiempos.

Aquí encontramos las opiniones más opuestas y divergentes posibles, que muchas veces el hombre no sabe a quién seguir, ni qué es lo que tiene que hacer ante esta situación. El deseo de conocer le inquieta, le pone en crisis, le mueve el piso. El hombre se pregunta: ¿Valdría la pena hacer tantos sacrificios para conseguir algo si en realidad todas las cosas ya están decididas? ¿Qué pasaría con los ideales, los valores, las virtudes, si en realidad la libertad no

existe? ¿Qué actitud tomaría el hombre ante los desastres que existe en el mundo, si las cosas no podrían ser de otra manera? ¿Podríamos hablar de autorrealización del hombre, si la libertad es un puro mito? ¿Qué sentido tendría luchar por conquistar la felicidad si eso no está en nuestras manos? ¿Quién se merecería el premio o el castigo si no podemos hablar de acciones libres del ser humano? ¿Cuál es el futuro del hombre en el determinismo? ¿Valdría la pena el esfuerzo de los docentes si las cosas están predeterminadas?

La libertad es el fundamento mismo del hombre, es la esencia del ser humano, es la facultad de autoposeerse y “que consiste básicamente en la capacidad de autodeterminación” (Burgos, 2007, p. 133). La persona es un ser paradójico porque por un lado es existente y por otro lado está en construcción, que depende de él mismo ser lo que quiere ser. Así también, es corporal pero trasciende lo corpóreo, es clausurado en sí por la intimidad pero es abierto a los demás, es suyo pero tiene que ir auto poseyendo diariamente. “El ser humano es aquel que es capaz de construir su propia realidad” (Domínguez Prieto, 2007, p. 24) Es una de las dimensiones esenciales de su propia existencia, es el norte de su propia vida, es el signo más claro de su espiritualidad. El hombre es capaz de dejarse morir de hambre por conseguir un derecho, manifiesta a todas luces que por un ideal que brilla en su mente, hasta la necesidad más fuerte, como el hambre puede ser dominada y reprimida por el hombre (por ejemplo: los que hacen huelga de hambre, los que se crucifican, los ataques suicidas, etc.). La materia no elige su manera de comportarse, sigue leyes infalibles que nunca fallan. El hombre, en cambio, es el protagonista de su propio destino y de su futuro, se orienta con libre decisión que nadie puede prever o decidir (Domínguez Prieto, 2007).

La libertad de la que estamos hablando es la capacidad que tiene el hombre de autodeterminarse, de poder elegir entre el bien y el mal, asumiendo las consecuencias de sus propias acciones y decisiones, sin desconocer que esta libertad es una libertad condicionada y situada en un tiempo y espacio determinado, de lo contrario seríamos absolutos. El hombre no vive en un mundo ideal sino en este mundo, donde muchas cosas no se pueden cambiar y muchas otras se te caen encima, sin que las busques ni las llames.

La libertad es de capital importancia para la autorrealización del hombre que busca la felicidad porque de lo contrario el ser humano sería una cosa, un juguete en el universo, instrumento del destino, esclavo de los acontecimientos. La libertad no es una cosa que se puede tocar, ni manipular como un instrumento sino que es afirmación de la misma persona: es algo invisible, se vive. Es la persona que se hace libre, después de haber elegido ser libre. La libertad no se encuentra en ninguna parte, cada uno la construye, con la vivencia. "Nada en el mundo le asegura que ella es libre si no penetra audazmente en la experiencia de la libertad" (Mounier, 1974, p. 36).

La existencia del hombre sería muy fría y desconsoladora con la ausencia de la libertad en el ser humano. Por la libertad el hombre es el protagonista de su propia formación y de su propio destino, merecedor de los premios y los castigos de acuerdo a su propio obrar. Educar en la libertad y para la libertad es de importancia fundamental en la formación del ser humano y para la convivencia entre los mismos. La labor educativa, la función del educador no tendría sentido en una visión determinista de la existencia. Se pregunta el docente: ¿Qué importancia tendría la función del educador en la formación de cada uno de sus alumnos si las cosas ya están decididas de antemano? ¿Cómo puede hablar a sus alumnos de la construcción del futuro si la suerte de cada uno ya está predestinada? ¿Qué sentido tendría el espíritu de lucha con el fin de la autosuperación personal, en un mundo desarrollado en forma mecánica, sin la intervención racional del ser humano?

El educador profesional cree en la libertad y su labor se sustenta en la misma, de lo contrario sus prédicas y sus esfuerzos personales de construir un mundo mejor serían en vano, ya que de esta manera ninguna realidad podría cambiarse en algo diferente. Está convencido de que el hombre es el protagonista de su propia formación y es el artífice de su propio destino, a través de la inteligencia, la libertad y la voluntad, que son los pilares en donde se sustenta la espiritualidad del ser humano. La importancia de la libertad ocupa un lugar privilegiado en el pensamiento del educador, porque gracias a la misma podemos ser artífices de todas nuestras acciones y decisiones. Una vida predeterminada simplemente no tendría sentido, porque eliminaría todo tipo de



creatividad, originalidad y deseo de superación a través de la competencia y ser constructores de nuestra propia felicidad, factores fundamentales que justifican todo acto educativo.

No es convincente la condena del hombre en la libertad como piensa Sartre porque se cometería el mismo error de los deterministas, de esta manera el hombre no tendría otra opción que elegir. También hay que tener en cuenta que la libertad sin límites nos llevaría al arbitrio total, es decir, hacer las cosas por hacer sin asumir ni la mínima responsabilidad al respecto. La libertad no se vive en forma individual sino en forma colectiva, uno se hace verdaderamente libre cuando vive en un entorno de libertad (Mounier, 1974).

La libertad y la responsabilidad son dos caras de la misma moneda, son interdependientes y ambos son necesarios para la realización plena del hombre. Todas las acciones libres son imputables, es decir atribuible a alguien, y por ende las personas que lo realiza deben dar respuestas de él. De la misma manera la libertad es el poder de elegir con vistas a una finalidad, la responsabilidad es la aptitud para dar cuenta de esas elecciones. Solo la responsabilidad ante Dios y ante sus semejantes dará al hombre un sentido concreto y personal para su vida, y de ver que su existencia tiene un valor absoluto e incondicionado independientemente de la situación y de la circunstancia que le toca vivir (la pobreza, el hambre, la enfermedad incurable, etc.).

Los valores y la libertad son elementos de la acción humana. “La libertad es la suprema aspiración del hombre, meta de sus esfuerzos comunitarios y personales” (Gevaert, 1987, p. 205). Partiendo de que la libertad es la meta suprema y el fundamento mismo de la esencia del ser humano, existe una conexión intrínseca de la libertad con la educación. Esta se sostiene y se justifica en la existencia de la libertad. ¿Qué sentido tendría hablar de creatividad, de la originalidad, de la construcción del propio destino, del pensamiento crítico, del sentido de la responsabilidad y del compromiso para construir un mundo mejor, si la libertad solamente fuera un deseo trasmundano? ¿Cómo se sostendría la lucha por la superación personal en las instituciones educativas, si esto no fuera más que una proyección absurda de la limitación

humana? Todos estos planteamientos y otros más es lo que iluminan y hacen entender que la acción docente se fundamenta en la libertad de los educandos, porque de lo contrario todo esfuerzo por construir un mundo más humano, solidario y fraterno sería un absurdo total, dado que nada ya podría cambiar, si la realidad ya está cómo debería estar.

Asumiendo la convicción de que la libertad es el punto de partida del acto educativo, es necesario construir un entorno propicio de libertad para que las clases sean verdaderamente un ambiente de reflexión entre los docentes y los estudiantes-docentes, promoviendo la indagación abierta, el conocimiento de las actitudes personales, los procesos de pensamiento y el fomento de un clima de confianza que pueda permitir la discusión abierta para analizar los problemas más urgentes y cotidianos de la vida práctica, y poder encontrar las soluciones de la manera más racional a los problemas más acuciantes de la actualidad.

Partiendo de esta realidad personal y existencial del educando como el escultor de su propia escultura, constructor de su propia formación, es el supremo maestro de la gran obra de la existencia que es la propia vida de la persona. Por lo tanto, el educando día tras día está colocando los materiales para la construcción del edificio personal de la realización.

Para que la clase logre un entorno propicio para la reflexión docente, es indispensable que favorezca la indagación abierta, la exploración de actitudes personales, de procesos de pensamiento y que se fomente un clima de confianza que permite discutir abiertamente los problemas de la práctica (Díaz-Barriga, 2002). Después de recrear y analizar varios planteamientos y reflexiones de filósofos y pedagogos de todos los tiempos se ha comprendido que la libertad es la que fundamenta las acciones educativas del educador, y que vale la pena dedicarse a los seres humanos porque las personas son constructores de su propia autodeterminación y que es posible cimentar un mundo armónico, solidario y fraternal. La libertad es la razón fundamental de que la educación es posible y que vale la pena trabajar por un mundo mejor, dado que en el determinismo todo esfuerzo del ser humano roza con el absurdo, porque nada ni nadie puede ser diferente de lo que es, y toda esperanza que se puede tener en un mundo diferente, simplemente no tiene sentido.

### ***2.3.4.2 Aplicación práctica del constructivismo***

Un estudiante formado en la pedagogía constructivista deviene un constructor permanente de su propio aprendizaje, busca situaciones reales y concretas, acordes a las necesidades del entorno para desarrollar y afianzar sus conocimientos. En este sentido, el estudiante constructivista sabe que para la buena aplicación del conocimiento y para que se produzca el aprendizaje significativo, se debe sentir lo que se aprende y disfrutar del mismo (Ganen y Ragasol, 2015, p. 27). Uno de los pilares de las interacciones educativas entre el profesor y los alumnos es la plasticidad, es decir, la posibilidad de intervenir de forma diferenciada y contingente a las necesidades de los estudiantes (Coll et al, 2011, p. 150). De ese modo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje un clima afectivo, armónico, de mutua confianza entre formadores y estudiantes-docentes ayuda a vincularse positivamente con el conocimiento, pero de manera particular, en su proceso de adquisición (Cartuche et al, 2012, p. 204).

En consecuencia, la aplicación práctica del constructivismo en el aula, implica, entre otras cosas, disfrute del aprendizaje; flexibilidad docente, y la confianza mutua.

#### *2.3.4.2.1 La construcción del aprendizaje del estudiante-docente mediante el disfrute del aprendizaje*

El aprendizaje se construye por medio de actividades placenteras y vivenciales que desarrollan los educandos día tras día, que surge a partir de la realidad y la necesidad de cada uno de los mismos en su entorno escolar. En este sentido, para aprender es necesario estar motivado, tener voluntad de aprender y disfrutar diariamente de lo que uno hace en forma individual y grupal (Calero, 2009). Para que se produzca el aprendizaje es necesario que haya motivo para aprender, interés que le despierta al educando y orientaciones suficientes que le encamine hacia esos objetivos. No se puede desear como necesario ni placentero algo que no se conoce. Si no hay motivos para aprender es imposible que se produzca el aprendizaje. Una de las razones más frecuentes del fracaso en el ámbito escolar es la ausencia de motivación en los educandos,

situaciones que pueden responder a varios factores durante el proceso educativo. Por eso es importante que el docente conozca las condiciones que favorecen u obstaculizan el proceso de motivación de los educandos. El aprendizaje tiene sentido para los alumnos a medida que los contenidos desarrollados respondan a sus necesidades e intereses personales y sociales. Por lo tanto, es necesario que los docentes preparen materiales acordes al nivel de sus educandos, pero tampoco materiales muy fáciles porque considerarán aburridas ni tan difíciles porque calificarán como una frustración. La motivación implica conciencia de los objetivos que se pretende y apertura para aceptar las debilidades con el fin de mejorar. “A más conciencia del propósito, del objetivo buscado, mayor motivación” (Calero, 2009, p. 111). La motivación y la atención son elementos del mismo proceso educativo, porque para que haya atención es necesario que exista el interés y hay interés cuando sólo existe una verdadera motivación. En esta línea de reflexión es necesario que se genere un ambiente agradable que permita la concentración y el gusto por el aprendizaje. Además de los conocimientos y experiencias adquiridas por los estudiantes que esos sean aplicables a su entorno en el cual se está desarrollando. La motivación es el motor que le mueve al educando para disfrutar de su aprendizaje, porque le ayuda a encontrar las razones, la importancia y el sentido de ese aprendizaje para su vida cotidiana.

La motivación tiene una conexión muy estrecha con el disfrute del aprendizaje, que es un elemento fundamental para la buena marcha del aprendizaje escolar y la eficacia de las acciones educativas (Carretero, 2009). Actualmente los especialistas de la psicología del aprendizaje sostiene que sin motivación no hay ningún trabajo adecuado que pueda responder a un aprendizaje significativo, dado que existe una estrecha relación entre la eficacia de los métodos de enseñanza para el aprendizaje con los aspectos motivacionales del educando. Teniendo en cuenta la evolución de la psicología del aprendizaje es necesario que los docentes descubran los estilos de motivación de sus alumnos, y entender en que consiste dicho estilo motivacional y evaluar si es el adecuado para las tareas que deben realizar el alumno y en qué medida le puede favorecer en su aprendizaje. Esta nueva visión del estilo de la motivación de los alumnos resulta novedosa para muchos profesionales

de la Psicología de la educación que simpatiza con la psicología conductista que “según la cual las recompensas externas producían siempre un cambio de comportamiento del individuo” (p. 132). Sin embargo, en los últimos tiempos se ha elaborado posiciones más complejas sobre la motivación del ser humano, que no sólo se basan en los distintos tipos de motivaciones sino de cómo funcionan esas motivaciones.

Aprender disfrutando del mismo es una de las metas más importantes de la pedagogía constructivista, en este sentido el docente debe ser un profesional muy creativo y al mismo tiempo debe esforzarse para despertar dicha creatividad en sus propios alumnos, que finalmente son los que van a construir su propio aprendizaje. Si el docente no concibe su labor profesional como una tarea compleja, abierta y multifuncional, demostrando coherencia y entusiasmo en sus quehaceres educativos y “enseñar en forma monótona, en vez de una tarea diversa y divertida, difícilmente los alumnos abandonarán la rutina del aprendizaje monótono” (Calero, 2009, p.117), que demuestran sus propios docentes.

#### *2.3.4.2.2 La construcción del aprendizaje del estudiante-docente con una intervención docente flexible*

El eje neurálgico de la construcción del aprendizaje constructivista se encuentra en la apertura, en la flexibilidad, en las relaciones horizontales de los actores educativos (docentes, estudiantes y estudiante-docentes) porque el “autoritarismo en el aula limita el aprendizaje, anula motivaciones, apaga aspiraciones” (Calero, 2009, p. 52). El conocimiento del profesor y el dominio de su asignatura que está impartiendo durante el proceso educativo son necesarios pero no suficientes, porque se necesita de establecer otros elementos imprescindibles como el conocimiento y la utilización eficiente de los métodos de enseñanza, tener vocación para la docencia y por sobre todo poseer la habilidad para vincularse positivamente con los educandos, es decir tener la empatía y el poder de despertar en ellos el espíritu de la investigación. La buena relación entre los docentes y alumnos despierta el interés y la confianza en los educandos. La intervención flexible del maestro durante el proceso enseñanza-

aprendizaje hace que los alumnos se sientan importantes, seguros, libres, siendo protagonistas de su propio aprendizaje. El desarrollo de la autonomía intelectual y socio-afectiva de los educandos requiere de un ambiente sano de relación, caracterizada por la amabilidad, la reciprocidad, el respeto mutuo y la flexibilidad de acuerdo a las diferencias individuales, grupales y situaciones de cada uno de los estudiantes. La relación afectuosa y de igualdad en el ambiente áulico hace que los estudiantes se sientan partícipes, responsables, independientes y curiosos porque genera la confianza y la capacidad para resolver los problemas por sí mismo y a no desanimarse ante los obstáculos que puedan presentarse durante el proceso educativo. “Es conveniente que las relaciones del profesor con la comunidad educativa sean amistosas, que den muestras de respeto, amabilidad, honestidad entre ellos, única forma de garantizar modelos correctos para los alumnos” (p. 52). Porque los alumnos se ven reflejados en la vida y en la conducta de sus maestros. No basta el discurso para la enseñanza sino la coherencia y la rectitud en la vida personal y profesional.

El constructivismo educativo genera un ambiente escolar tolerante, participativo, comprensivo y democrático, por ende el rol principal del maestro es crear una atmósfera efectiva de respeto y tolerancia en la cual, entre todos y cada uno de los educandos construye su conocimiento a partir de las necesidades y situaciones problemáticas de su contexto real cultural (Herrera, 2015). En este sentido, el docente debe flexibilizar sus exigencias y reconocer los intereses, cualidades y limitaciones de sus alumnos. El diálogo es la herramienta fundamental en la relación educativa. Aprender a dialogar es saber ceder y conceder, es saber escuchar, es saber entender, es saber ponerse en el lugar del otro, compartir experiencias positivas y peripecias. La flexibilidad no es sinónimo ni señales de debilidad, sino todo lo contrario, es señal de apertura, de empatía y vínculos positivos durante el proceso enseñanza-aprendizaje. No se enseña con la imposición sino con la vivencia. Si se busca una actitud pacífica de los educandos, hay que enseñarle a ser pacíficos con el ejemplo. La actitud rígida de un profesor no genera aprendizaje ni disciplina, sino miedo y rechazo a las ideas propuestas por el docente. Durante el proceso educativo es importante dar razón al corazón y no siempre a la razón, se conquista con el

corazón y no con la razón. Como decía el pedagogo San Juan Bosco: la educación es cosa del corazón. Para este educador un ambiente educativo sano genera espacios para que cada alumno se manifieste como es, sin condicionamiento, con plena libertad y responsabilidad. “La relación personal debe ser rica en el respeto mutuo, en capacidad de acogida y diálogo y valores humanos para promover las potencialidades de cada uno” (Saavedra, 2005, p.38).

#### *2.3.4.2.3 La construcción del aprendizaje docente a través de la generación de un ambiente de confianza mutua*

El ambiente de confianza es posible “cuando existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo, en el que equivocarse sea un paso más en el proceso de aprendizaje, y en el que cada uno se sienta retado y al mismo tiempo con confianza para pedir ayuda” (Coll et al, 2011, p. 150). Contreras, (2010) considera que la tarea docente no es tarea sencilla, sólo por que trata con otras personas sino porque trata consigo mismo, de analizarse, de cuestionarse, de encontrar sentido a su labor y que pasa a sus alrededores. Lo urgente que tiene que hacer y examinar es, qué es lo que realmente está haciendo. El docente para generar un ambiente de aprendizaje necesita no sólo de hacer una mirada externa a su labor educativa sino por sobre todo realizar una mirada interna constante hacia su quehacer cotidiano y que la clase sea el espacio en donde fraguar relaciones de confianza, en donde se experimenta la búsqueda de sentido, el aprendizaje personal y la escritura de la experiencia. La escritura profesional que necesitan los docentes, tiene que ver con la escritura de la experiencia, en donde se trata de poner en relación lo vivido con lo que le hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que siente llamado a hacer. En cualquiera de los casos, contando experiencias y peripecias, tratando de clarificar las direcciones que uno quiere o no quiere como docente, es importante que las clases sirvan para abrir oportunidades y probar la escritura personal sobre lo vivido. Y que esta escritura sea una ocasión para orientar el rumbo de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo, que le sirva como inspiración en su hacer pedagógico diario con sus educandos.

La generación de un ambiente de confianza mutua de parte de los docentes es una tarea de acción, es una tarea de análisis, de cuestionamientos, de búsqueda de sentido, de aspiración personal, en donde no se trata solamente de una indagación subjetiva sino de una búsqueda y comprensión del sentido de las cosas y de la realidad, que puedan ofrecer seguridad y pertinencia a todos los alumnos con quienes se relacionan y comparten sus conocimientos y experiencias. En otro sentido, el constructivismo requiere “de un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, que ayude a los estudiantes a vincularse positivamente con el conocimiento, pero de manera particular en su proceso de adquisición” (Cartuche et al, 2012, p. 204).

### **2.3.5 Actitud crítico-reflexiva de los docentes y estudiantes-docentes, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma**

La actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas debe estar enmarcada en un contexto particular, es decir, hay que verla dentro de un horizonte bien claro por condiciones de espacio y tiempo (Pedemonte, 2017). Esta actitud crítico-reflexiva ante las teorías pedagógico-filosóficas de la Reforma Educativa, implica para los estudiantes-docentes, tomar posición personal y profesional, ante las propuestas formativas que ofrecen el personalismo y el constructivismo.

#### **2.3.5.1 Actitud ante el personalismo**

Ante la situación crítica de los valores, característica del mundo actual, el personalismo es una alternativa interesante para reencausar el camino de la dignificación de la persona en los docentes y estudiantes-docentes. “Desde la filosofía de Kant la dignidad del hombre queda establecida como base del cualquier comportamiento ético y como condición de cualquier sociedad humana” (Pedemonte Feu, 2017, p. 212).

“Las características de la sociedad actual requiere volver a revalorizar a la persona humana manteniendo el primado ontológico, ético y social de la



persona” (Rojas, 2017, p. 152). Por tanto, la pedagogía personalista exige por parte de los estudiantes-docentes que defina su actitud ante la dignidad de la persona, su valor en sí, y su valor para los demás. Esto implica asumir una posición ante el valor del ser humano, ante las exigencias de donación a los demás, y el reto de la transformación social positiva.

#### *2.3.5.1.1 Actitud de respeto ante el valor del ser humano*

La adquisición de la actitud de respeto hacia el semejante es la primera cualidad que debe brillar en los futuros docentes, dado que su trabajo y su objeto de estudio va ser dirigido a la formación de la persona humana, ser único e irrepetible en todas sus dimensiones. Por lo tanto, asumir que cada educando es diferente y que se distingue por su peculiaridad en el aula, debe ser el norte orientador de su actuar pedagógico en todas las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje. Trabajar como docente es una labor muy digna y gratificante pero no es una misión fácil porque se trata de la formación de los seres humanos en desarrollo. Partiendo de las características psicológicas de la persona humana, cada alumno es un mundo insustituible; es decir nadie es igual al otro bajo ningún sentido. Cada estudiante es un mundo original, es una intimidad, es una realidad diferente y exige respeto esa peculiaridad y autonomía. Freire, (2008) decía que: “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros” (p. 58).

El docente personalista es exigente y coherente en su actuar, debe respeto a sus alumnos en todos los aspectos; no puede menospreciar su curiosidad, su gusto personal, sus preferencias, su inquietud, su lenguaje, sus modismos, su forma de manifestar sus deseos y dudas. Por otro lado, crítica al docente que trata con ironía al alumno, que le hace el hazme reír del curso, que lo minimiza, que se burla de sus errores, que no pone límites a la libertad del alumno, que no cumple el deber de enseñar porque en todos estos casos transgrede los principios éticos de la docencia. Además rechaza al profesor autoritario porque destruye la capacidad del educando, ahoga su libertad de expresión y de actuar; menosprecia su derecho a la curiosidad y de cuestionar

la realidad, rompe la dialogicidad en el proceso enseñanza-aprendizaje; suprime la posibilidad del pensamiento crítico y el despertar de la conciencia.

Así también la enseñanza del docente personalista parte de su ejemplo de vida, de su testimonio, de su lucha a favor del semejante, de su compromiso con sus alumnos, por lo que es importante una sólida formación en valores para el ejercicio de la docencia.

La formación en valores debe trascender en el alumno a partir de la vida de su maestro, quien debe asumir el compromiso de acompañarlo a ser persona y a poner en práctica los dilemas morales, a fin de que el alumno opine y critique diferentes posturas, con el propósito de formarle un criterio propio, justificado y factible (Guadarrama y Lavanderos, 2017, p. 8).

La adquisición y la asunción de valores durante la formación de los estudiantes- docentes es el punto de partida de la pedagogía personalista, dado que no se puede enseñar lo que uno no conoce y no se apropia de ese conocimiento como forma de vivir y de servir al semejante no sólo durante el desarrollo de las clases sino en cualquier momento y lugar en la vida del educador. El docente enseña más con su ejemplo de vida, con su espíritu de compromiso y de acción que con las palabras vacías de contenido. El formador personalista tiene bien claro que la clave de la educación está en el ejemplo y en la coherencia de vida como persona y como profesional; en síntesis, se educa con el testimonio de vida y la acción a favor de los demás.

En este sentido, es importante tener presente que la trasgresión de la ética de los docentes, de los principios fundamentales que rige el actuar humano nunca puede ser entendida como una virtud porque puede truncar el aprendizaje verdadero de los alumnos, porque el respeto y la dignificación del ser humano no se enseña sino que se vive con el semejante en el actuar cotidiano de la vida. Todo tipo de discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber del docente por más que existan condicionamientos que puedan obstaculizar esa lucha y ese deber de pelear por el respeto al semejante.

Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber (Freire, 2008, p. 59).

#### *2.3.5.1.2 La actitud de donación ante los demás*

Para la filosofía personalista la realización del hombre no se produce en forma aislada, egoísta, sino relacionándose, comunicándose y compartiendo con los demás. Esta necesidad natural de relacionarse con el otro pone de relieve su dimensión comunitaria. La personalización es un proceso de conquista, que se logra con el esfuerzo, con la lucha consigo mismo y por los demás, donándose al prójimo, ayudando a aquel ser que está a mi lado y que me necesita. Esto, que yo puedo y debo en mi comunidad, con mis semejantes es una experiencia fundamental para que yo pueda crecer cada vez más y desarrollarme como persona. La persona dando recibe, enseñando aprende, liberando se libera. Y esto es un hecho esencial que brota de la misma fuente de la persona. Los demás me ayudan a ser lo que soy (Burgos, 2003).

Para la filosofía personalista la persona es un ser digna en sí misma, pero necesita entregarse a los demás para lograr su perfección, es dinámico y activo, capaz de transformar el mundo y de alcanzar la verdad, es un ser corpóreo y espiritual, libre de auto determinarse y tomar rumbo de su existencia, siendo dueño de una afectividad única y abierta a la trascendencia. “Es necesario aprender a vivir de la autodonación, compartiendo y entregando a los demás lo que uno es y tiene sin rastro de interés alguno, desde la pura gratuidad para salvar al mundo de su vertiginosa inhumanidad” (Rojas, 2017, p. 163). La persona humana se relaciona en el mundo en tres niveles fundamentales: con la materia, con las demás personas y con su Supremo Creador. Y esta relación se desarrolla de dos maneras diferentes: de recepción e influencia. Por un lado, la persona es fruto del ambiente, es afectado por el mundo que le rodea y por otro lado, mediante su influencia puede modificar este mundo para transformarlo por el bien de la humanidad, satisfaciendo sus necesidades e intereses personales y sociales.

En otro sentido la persona humana es un ser cerrado y abierto a la vez. Es cerrado por la inmanencia de su pasado y por la imposibilidad de borrar la historia, reconociendo la validez de lo que la persona ha logrado hacer de sí misma en ese tiempo. Y es abierto porque su presente está en sus manos y se abre al futuro para construirse y determinarse a sí mismo. Es cierto que la persona no se cierra en sí misma en la individualidad del egocentrismo, porque resalta en sí misma su comunitariedad y su capacidad donal para los demás como dimensión fundamental que debe ser trabajada durante todo el desarrollo de la formación de las personas. Es importante tener conciencia de que esta apertura hacia el otro es lo que le hace a la persona ser lo que es. Cada persona está abocada a salir de sí misma y de proyectarse hacia los demás. En todo este trayecto misterioso de la persona humana, es imprescindible la donación, la entrega y el darse de sí mismo a los demás para caminar hacia el logro de su plena realización y personalización. “Todos los hombres necesitan salir de sí y hacerse don para los otros si quieren realizarse, y lo hacen fundamentalmente, a través de sus capacidades y facultades más elevadas y espirituales: la afectividad, la inteligencia y la libertad” (Burgos, 2005, p. 46).

Así también según León, (2015) “El hombre se halla bien cuando se da a sí mismo, cuando su adhesión al otro es auténtica y expresa su compromiso mutuo dada su realidad trascendente” (p. 188). El denominador común de los distintos autores personalistas es el énfasis a la actitud donal de las personas para lograr su realización y satisfacción personal. Con la filosofía personalista se pretende la formación de las personas con una visión comprometida con su entorno, responsable, luchadora contra la indiferencia y la injusticia social, siendo protagonistas activos para la construcción de una sociedad más humana y fraternal. Es importante tener en cuenta que el aporte del personalismo en la educación es la de ampliar la visión integral de la persona, trabajando y desarrollando la afectividad y la subjetividad como una forma diferente del conocimiento humano, luchar contra el individualismo egoísta y las ideologías totalizantes del mundo actual para una nueva integración y renovación mental de la persona humana. Todo esto a partir de la promoción de las relaciones interpersonales sólidas en el ámbito escolar, desarrollando en los educandos la capacidad de donación y la entrega desinteresada a los demás, construyendo

sentidos de significación vital desde la primacía del amor en cada persona, respetando y reconociendo las diferencias biológicas y culturales que existen en cada persona y en la sociedad. Por lo tanto, para la educación personalista es importante evitar cualquier ideología cosificante que pueda obstruir la realización plena de la persona como el individualismo y el colectivismo en sus múltiples acepciones (Rojas, 2017).

Para la filosofía personalista el hombre se encuentra como persona en la auto-posesión, en el dominio de sí, tomando conciencia de su alteridad y su peculiaridad respecto a los demás. En este sentido la apertura de la persona como el elemento constitutivo de su estructura relacional natural hace que el hombre se autocomunique, y se relacione con los demás. En esta línea para llegar al otro, especialmente en el ámbito educativo, hay que partir de la propia singularidad, para poder captarlo a ese otro yo, un otro tú con la misma esencia, valores y posibilidades, pero con características, peculiaridades y manifestaciones diferentes que deben ser comprendidas y respetadas en todo momento. Para Mounier las personas existen por los otros, hacia los otros, se conoce por los otros y se encuentran con los otros. El hombre por naturaleza es un ser comunicable, que se relaciona consigo mismo, con los demás y con el ser trascendente. La mayor comunicación es lo que se da en el encuentro consigo mismo, en la medida en que se despoja de su egoísmo, de su individualismo, de sus intereses individuales para orientarse hacia los otros y donarse de sí a los demás. La persona tiene la obligación de aprender desde su hogar y en los ambientes escolares, mediante un trabajo en equipo de realizar proyectos comunitarios que promuevan la defensa y el respeto de la dignidad de las personas. La pedagogía personalista cobra importancia a la formación de ciudadanos competentes que puedan trabajar de manera constructiva en la sociedad, que sean capaces de cuidar su entorno y de construir un mundo más consciente, solidario y preocupado por las injusticias reinantes en la sociedad actual. “Es así como el ser persona caracterizado originariamente por su sentido de don, en la apertura debe ir siendo un ser para los otros” (León, 2015, p. 189). En este sentido, la persona con su capacidad natural de amar al prójimo heredada del mismo Dios puede contribuir a elevar la humanidad, con la

construcción de una sociedad más solidaria con igualdad de oportunidades expresada en la caridad y en la justicia social.

El reto actual que enfrenta el educador es humanizar, dando respuestas a las características del dinamismo personal que permite el encuentro: acoger al otro y darse al otro (Domínguez Prieto, 2003 citado por Guadarrama y Lavanderos, 2017). El personalismo tiene la misión de ayudar a los docentes a dar testimonio de la realidad y ser partícipes en la construcción de una educación en donde se fomenta el sentido de compromiso, la responsabilidad social y la dignificación de las personas. Esto es muy necesario porque el mundo de hoy cada vez más desvaloriza la humanización de las personas y es preciso hacer una interpretación de la realidad desde un enfoque humanista, fortaleciendo las cuestiones fundamentales de la filosofía personalista como la formación en valores y el despertar de la conciencia para una verdadera transformación social que dignifique a la persona humana. El desafío que existe en el mundo actual para generar una mentalidad personalista con conciencia social no es una tarea fácil para la educación, y en gran medida depende del actuar de los maestros y de su formación personal y profesional. Los maestros están llamados a vivir y construir solidariamente su entorno en relación abierta con los demás integrantes de la sociedad, “asumiendo su responsabilidad social desde el amor a la tierra, a la gente y a la cultura donde la persona está inserta” (Guadarrama y Lavanderos, 2017, p. 6). Es urgente para la educación de hoy el diálogo en torno a la realidad humana, porque que cada vez se siente la indiferencia y la frialdad entre los distintos protagonistas de la sociedad, por lo que es importante entender que la efectividad en la acción educativa depende del vínculo de fraternidad y en la capacidad de entrega que tienen los educadores para servir a los demás.

En la educación de hoy se necesita desarrollar la capacidad donal como dimensión radical del ser humano, frente al reto propuesto por el individualismo y la actitud egoísta que les caracteriza a la sociedad actual. Por la capacidad de apertura, cada persona está abocada a salir de sí misma, a darse a los otros. Pero el ser humano puede vivir su vida como individuo o como persona. Se trata de preguntarse qué orientación le va dar a su vida. Por esta razón,

“individualidad y personalidad” se convierten en criterios para juzgar la autenticidad de la vida humana. En este sentido Mounier (2002) hace una distinción clara entre el individuo y la persona. El individuo es un ser egoísta, preocupado y empeñado por lo material, mira solo para sí y para sus intereses sin importar lo que puede pasar a su alrededor. El individuo es un ser frío, despreocupado por su entorno social, en donde el hombre vale por lo que tiene y no por lo que es. En cambio, la persona es totalmente opuesta a esta actitud, en donde el ser humano ve al semejante como otra persona, es aquel ser solidario, dado, abierto, trascendente, en donde el hombre vale por lo que es y no por lo que tiene o puede hacer. La persona es enemiga de cualquier tipo de individualismo que puede marginar o utilizar al ser humano. El principio generoso y espiritual es lo que da lugar a la persona. La persona está en polo inverso al individuo que es señorío, elección y generosidad, en cambio el individuo tiene como característica esencial la dispersión, el egoísmo y la avaricia.

Esta dispersión, esta disolución de mi persona en la materia, este influjo en mí de la multiplicidad desordenada e impersonal de la materia, objetos, fuerzas, influencias en la que me muevo, es lo que en primer término llamaremos individuo (...) Existe en la individualidad una exigencia más mordiente, un instinto de propiedad que es el dominio de sí mismo lo que la avaricia respecto a la verdadera posesión. Ofrece como actitud primera al individuo que cede a ella el envidiar, el reivindicar, el acaparar, el asegurar después de cada propiedad que ha logrado de esta forma una fortaleza de seguridad y de egoísmo para defenderla contra las sorpresas del amor (Mounier, 2002, p. 411).

El encuentro profundo con el otro, no se da en la individualidad sino en la personalidad, como consecuencia de una elección libre que sucede en el plano del amor, es decir en la donación de sí mismo. La persona vive una vida auténtica, se realiza, si se despoja de sí mismo para donarse a los demás. “No se encuentra uno así mismo, sólo cuando se pierde, sino que se posee, solo aquello que se da” (Rodríguez, 2013, p. 94). Para el personalismo el acto de donación se fundamenta en el amor y en la acogida del otro. El amor es el muelle

que empuja a la persona a descentrarse, a cambiar el centro de gravedad de sí hacia el otro. Según Rodríguez (p. 95) Mounier explica muy bien el nuevo paradigma existencial: “amo luego existo, en tres niveles: ontológico (el amor es el más íntimo de la persona), fenomenológico (en el amor tengo, realizo la experiencia del otro) y ético (el modo de donación al otro, que da un sentido a la vida)”. El amor es esa orientación que parte de uno mismo y se dirige hacia el otro, el acto oblativo es la esencia de la persona. Por lo que “la medida ética del ser humano depende de la capacidad de darse a los demás” (Torralba, 2012, p. 159).

#### *2.3.5.1.3 La actitud de transformación social positiva ante los retos de la vida*

La filosofía personalista propone la enseñanza desde un pensar crítico de la realidad social, con el fin de formar personas con un pensamiento que se dirige a la acción y la transformación social positiva, teniendo siempre como punto de referencia el despertar de la conciencia y el rechazo de las ideas estáticas, predeterminadas e indiscutibles que se pueden impartir en los centros educativos. La pedagogía personalista propone un currículum abierto, en donde se discute los problemas de la humanidad, de los conflictos, de las injusticias, el comodismo y la indiferencia de las autoridades, los derechos humanos, el abuso de poder, del medio ambiente, la familia, las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos y de todas las personas. Para esto, el alumno, el conocimiento lo problematiza, lo construye y aprende utilizando toda clase de fuentes y documentaciones, partiendo siempre de los problemas del entorno y el uso de materiales de multi-información. Para Carrera et al., (2015) toda reflexión y análisis sobre la persona debe partir de la formación integral en valores de los docentes, transmitir los fundamentos básicos de integridad a los educandos que puedan facilitar su bienestar preparando a los mismos para la dignificación de las personas (p. 279). Y por ende, orientarse hacia transformación de la sociedad, al mejoramiento de las instituciones en la búsqueda constante del bien común y del bienestar de todos los pueblos, sin discriminación alguna en todos los aspectos.



“El personalismo comunitario es un pensamiento para la praxis, para la acción profética y transformadora de uno mismo y de la realidad social y cultural” (Domínguez Prieto, 2009, p. 100). En esta línea el docente personalista es una persona con una mentalidad revolucionaria, inquieta, que denuncia las injusticias, formula caminos para la justicia y la personalización y pone manos a la obra. Como así también renuncia la indiferencia ante las necesidades de los demás y la búsqueda de los intereses individuales a costa de los más desposeídos de la sociedad. Además rechaza el comodismo y la tibieza de las personas ante las necesidades más urgentes que tiene la sociedad. El personalismo no es un puro pensamiento que se queda en las abstracciones de la filosofía sino que es un pensamiento para la acción, para la lucha, para la generación de una sociedad más justa, solidaria y fraternal. Pero esta acción del personalista no cae en el activismo porque tiene bien fundamentado el rumbo de su actuar en una visión antropológica, histórica y ética. Para esto la persona “debe asumir sus condiciones concretas y comprometerse con ellas, aunque se manche las manos” (p. 100). Esta acción transformadora debe abarcar la economía, la política, la educación y todos aquellos ámbitos en lo que se encuentra la persona, en todas aquellas estructuras personalizantes o impersonalizantes, que existen en la sociedad. La transformación es posible cuando las acciones se fortalece en la esperanza y en el sacrificio de vivir dando respuestas responsables a las necesidades sociales.

Siguiendo la línea de la acción que exige el personalismo, este no es apto para perezosos ni para cómodos porque debe enfrentarse ante los requerimientos de la sociedad. Además exige una reflexión y análisis constante ante los hechos que acontecen para una respuesta certera ante los mismos. El docente personalista no puede evitar el pensar y el análisis crítico en su actuar cotidiano en su quehacer educativo, dado que nadie puede transformar si antes no analiza y no estudia la realidad, sabiendo que la buena actuación no concuerda con la improvisación y con la informalidad. Por lo que es imprescindible la formación permanente de los actores educativos, porque la falta de conocimiento y la ingenuidad no permiten la verdadera transformación.

Para Freire, (2008) el desarrollo de la capacidad de aprender del humano no sólo sirve para la adaptación sino sobre todo para transformar la realidad, intervenir en ella y recrearla. La educabilidad de la persona humana es distinta del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas, porque requiere de convicción, de decisión y de voluntad (p. 66).

### ***2.3.5.2 Actitud ante el constructivismo***

Varias fueron las discusiones que se iban dando a través del tiempo sobre el constructivismo; si es un sistema filosófico, o una teoría del conocimiento, o es un conjunto de posturas de tipo epistemológico y pedagógico frente a la realidad humana y social. El constructivismo es altamente complejo y tiene múltiples acepciones y campos de aplicación. Lo que interesa en este trabajo son algunas de las visiones más importantes que se tiene del constructivismo en el campo educativo. En este sentido, el constructivismo se ha construido como un concepto, una filosofía, una metodología para la transformación y el aprendizaje que atrae a varios educadores en su quehacer educativo en el aula. Según Barreto et al. (2006) “Los estudios realizados sobre el constructivismo muestran una variedad de concepciones y aplicaciones del término en lo que se resalta la confusa determinación del objeto de estudio de la teoría constructivista” (p. 12). Así también para otros autores, “el constructivismo asume diferentes rostros en un continuo que va desde el constructivismo radical al moderado” (Montes y Arias, 2012, p. 24). De todas maneras las múltiples formas de entender el constructivismo comparten la idea principal de que el conocimiento es un proceso de construcción por parte del sujeto y no un conjunto de conocimientos innatos, ni la selección del conocimiento del mundo exterior y que el aprendizaje depende de cada uno de los educandos (Vera, 2013). Por tanto, es natural que los docentes y estudiantes-docentes, tengan también actitudes diferentes o posiciones encontradas respecto a estas teorías.

Entre las actitudes se encuentran las siguientes: la posición constructivista radical (actitud desfavorable), la posición constructivista moderada (actitud intermedia) y la posición constructivista protagónico dual (actitud favorable) compartido entre los docentes y los alumnos.

### *2.3.5.2.1 Actitud ante el constructivismo radical*

El constructivismo radical es una de las tendencias de mayor sustento teórico y que tiene muchas influencias en el campo educativo por su posicionamiento ontológico y epistemológico dentro del campo de la filosofía idealista. Según esta corriente filosófica el mundo es una creación mental del sujeto y depende de él. Este constructivismo plantea dos principios fundamentales, el primero que el conocimiento se construye activamente y no se recibe en forma pasiva ni por los sentidos, tampoco el conocimiento es comunicable, el segundo manifiesta que la cognición tiene una función adaptativa y de organización del mundo de la experiencia del sujeto, no hay descubrimiento de una realidad ontológica objetiva. Para Ernst Von Glasersfeld el mayor exponente de este pensamiento, el conocimiento no representa en absoluto el mundo, dado que el conocimiento es una construcción del sujeto cognoscente. Los conocimientos que se tienen del mundo exterior no son independientes del observador, sino que obedece exclusivamente a la experiencia del observador. Otro pensador del constructivismo radical como Heinz Von Foerster dice que la objetividad es una ilusión, puesto que las observaciones no se pueden hacer sin el observador, ya que sin el sujeto la observación sería imposible. Glasersfeld y Foerster insisten en la interdependencia del observador con el mundo observado.

Lo que pretende el constructivismo radical es eliminar las verdades eternas e inmutables para todos y ver al mundo de la experiencia personal como el único camino de acceder al conocimiento. Una realidad o un conocimiento asequible para todos son imposibles porque esto se debe a percepciones individuales, sociales, científicas o ideológicas, no por otras razones. Este constructivismo se debe a una epistemología del observador, que se centra en el cómo conocemos y no en el que conocemos. El conocimiento depende de la forma del conocer del sujeto cognoscente y no del contenido del conocimiento. Entendiéndose por la verdad o la realidad como una convención interpersonal, o se debe a la mayor cantidad de personas que han acordado definir como real. La realidad es una convención en donde participan un número importante de personas, para definirlo como tal (Barreto et. al., 2006).

Para el constructivismo radical el conocimiento y la realidad obedecen exclusivamente a las construcciones personales de la mente, el conocimiento es activamente construido por el sujeto, por lo que precisa aclarar que no se pueden comunicar o transmitir significados o ideas al alumno porque es el sujeto el que la construye de acuerdo a su individualidad, por lo que los emisores y los receptores tienen percepciones diferentes de la realidad. Este constructivismo se ubica dentro del relativismo personal porque la construcción de los conocimientos es de forma individual, que se crea a partir de las distintas interacciones con el mundo exterior e interior. Siguiendo esta reflexión de los constructivistas radicales es importante discutir cuál es la función que tienen los docentes en el campo educativo, dado que es imposible la transmisión y la comunicación de los conocimientos o los contenidos de las ideas. “En el constructivismo radical se plantea la imposibilidad de conocer la realidad y por ende de alcanzar la verdad”. Por lo tanto, en el plano pedagógico, esta postura va en desmedro de la función docente, de los contenidos escolares y de la importancia de la memoria (Montes y Arias, 2012, p. 24). Si en el constructivismo radical todo se construye por el sujeto humano no solo el conocimiento y el aprendizaje sino la misma la realidad es construido por la mente del sujeto cognoscente, entonces, los docentes, los contenidos escolares, la memoria, y otros factores de vital importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, tienen poca o nula importancia en la formación de los educandos, por la incomunicabilidad de los saberes. “El conocimiento es construido por el sujeto, pero no se pueden transmitir ideas al alumno, ya que es él quien la construye” (Vera, 2013, p. 138). El conocimiento no puede ser transmitido por otras personas, es una construcción exclusivamente individual. Dado que la enseñanza es imposible en el constructivismo radical, lo importante es que los alumnos puedan crear aquellos conocimientos que van a requerir para satisfacer sus necesidades más importantes durante el desarrollo de toda su vida.

De la misma manera Hernández, (2008) manifiesta que en el constructivismo radical “el conocimiento no puede ser transmitidos por otros porque la construcción es definitivamente individual (...) dado que el alumno es el iniciador y responsable de todo acto de conocer, el papel del docente se

relativiza a simple promotor de situaciones para inducir experiencias y reflexiones en los alumnos” (p. 56).

En el plano pedagógico el constructivismo radical se caracteriza por la descalificación de la figura del docente como profesional, que se reduce a simple facilitador, la falta de consideración de la memoria para el aprendizaje, la exageración por los trabajos grupales y la prescripción del aprendizaje por descubrimiento como la forma más efectiva en la formación de los educandos. Este paidocentrismo exagerado que promueve este pensamiento, que minimiza el rol docente fue criticado duramente por los constructivistas de posiciones moderadas como erróneos e insuficientes en el campo de la pedagogía. Además, actualmente se puede decir que el constructivismo radical es de muy difícil aceptación en el plano pedagógico porque la herencia del magistrocentrismo de la pedagogía tradicional está muy fuerte todavía en el pensamiento de los actores educativos no solo de los docentes sino también de los mismos alumnos durante el quehacer educativo.

Llevando esta propuesta epistemológica al ámbito educativo podemos afirmar que rechazamos la idea del constructivismo radical en la que la figura del docente no tiene sentido, no le permite intervenir en la construcción del conocimiento de sus alumnos, su papel sería el de mero observador, algo que no es posible en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vera, 2013, p. 140).

El rechazo o disminución de la figura del docente fácilmente puede llevar a los educandos a una anarquía total durante el desarrollo del proceso de las clases, cayendo en una visión totalmente relativista y equivocista. El docente es una de las figuras claves dentro del espacio escolar, no se le puede apartar de la construcción del conocimiento que se realiza en las aulas. El docente no es el único poseedor y trasmisor del conocimiento como se cree en la escuela tradicional, pero tampoco un simple espectador de lo que está ocurriendo en su entorno escolar. Es el mediador entre el mundo del conocimiento y el mundo de los educandos, a quienes les deben despertar el amor al conocimiento, al descubrimiento y el interés por la investigación de acuerdo a su nivel de desarrollo. El alumno construye personalmente sus conocimientos, pero

necesita de la ayuda del profesor para organizar los contenidos del aprendizaje, es necesaria la buena relación e interacción entre el profesor y los alumnos, como así también de los alumnos entre sí.

#### *2.3.5.2.2 Actitud ante el constructivismo moderado*

En el constructivismo moderado se reconoce que el aprendizaje es un proceso constructivo y activo, siendo su punto de partida la realidad objetiva, que es posible alcanzar la verdad y el profesor es un mediador que enseña sobre la base del pensar a los alumnos (Díaz Barriga, 2002). Este pensamiento se sustenta básicamente en autores como Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner y otros de aportes más recientes. Pese a las diferencias a las distintas miradas constructivistas sobre el conocimiento, la mayoría coincide en la postura epistemológica, el ser humano ya deja de ser un receptáculo pasivo o un ente meramente reactivo ante las diversas propuestas que vienen del exterior o producto de las tendencias innatas de la evolución biológica de los organismos. El educando es el constructor, reconstructor y reorganizador de sus conocimientos. Todas las posturas constructivistas da al sujeto cognoscente importantes aportes al acto del conocimiento. Y la diferencia se encuentra en: quién es el que construye, qué es lo que se construye y sobre todo cómo es que se construye los conocimientos (Hernández, 2008, p. 43). Por lo que algunos autores dan más énfasis a la dimensión intraindividual del sujeto cognoscente, otros dan más énfasis a los aspectos socioculturales y otros a los aspectos interindividuales.

El constructivismo psicogenético de Piaget desarrolla una explicación del sujeto basada en conceptos biológicos y psicológicos, sin darle mucha importancia a la función social. Pese de autoafirmarse como una propuesta más bien epistémicas que educativas, tiene muchas implicaciones en el ámbito y prácticas educativas. Hace un estudio de las relaciones entre el aprendizaje escolar y el proceso del desarrollo. Haciendo un análisis del constructivismo psicogenético en el campo educativo se ha privilegiado al alumno antes que al docente, al aprendizaje y por sobre todo el desarrollo psicológico de los educandos antes que la enseñanza que pueden impartir los docentes. Ha

privilegiado los trabajos individuales antes que los trabajos de implicancia social, sin dejar de considerar la importancia de este, pretende un alumno explorador, descubridor en solitario, antes que el trabajo con sus pares.

Durante el proceso del conocimiento, este constructivismo afirma que entre el estímulo y la respuesta dada por el sujeto de aprendizaje hay procesos intermedios a través de los cuales los sujetos interpretan el estímulo, poniendo en él aspectos que no existían en los datos originales, lo que implica que el conocimiento es una construcción personal del sujeto. Piaget ha examinado en sus estudios psicológicos cómo se forman los conocimientos, cómo se cambian, cuáles son sus etapas de desarrollo, cómo se van adquiriendo, cómo se van organizando en la estructura mental de las personas. Con los estudios realizados Piaget ha llegado a la conclusión de que los conocimientos no son innatos, es decir, ya no están dadas de antemano en los sujetos, sino que van adquiriendo durante toda la vida. Los conocimientos son construcciones constantes que se van haciendo día tras día a lo largo de toda la vida, mediante distintas asimilaciones y acomodaciones que van realizando los sujetos cognoscentes en su estructura mental. Según Piaget “el sujeto va construyendo sus sucesivas versiones del mundo al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas y su conocimiento no es una realidad externa a él, sino el resultado de la estructuración de sus propias experiencias” (Barreto et al., 2006, p. 14). Piaget tiene una postura en la adquisición del conocimiento, que defiende una concepción activa en el sujeto y una relación dinámica entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Para construir conocimientos no basta ser activos frente al mismo ya que el conocimiento es una reestructuración y reconstrucción continua a partir de otros previos y lo nuevo se constituye a partir de lo adquirido. “Sin la actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce” (p. 14).

La actividad del conocimiento es una actividad propia e individual, pese a que es un proceso intramental, no deja de ser importante la interacción con otras personas, y las relaciones que puedan tener en las instituciones educativas.



El constructivismo sociocultural se originó en los estudios de Vigosky que según la cual las personas construyen sus conocimientos mediante la actuación dentro de un entorno estructurado, en donde se interactúa intencionalmente con otras personas. “Más que un proceso de socialización, es una participación en diversos contextos culturales en el que el sujeto se desenvuelve y a través de mediadores logra la integración y el desarrollo de su propia personalidad” (Vera, 2013, p. 137). Aquí el conocimiento ya no depende solamente de la construcción interna del sujeto sino de la construcción conjunta, es decir, es una construcción que se va realizando continuamente con los demás. Vygotsky da énfasis a la construcción social del conocimiento a través de distintas interacciones que se van dando en la vida. El desarrollo y el aprendizaje se producen en un contexto de interacciones, de ahí que todas las personas que rodean al educando son posibles agentes de desarrollo y aprendizaje, situación que favorece al aprendiz a resolver problemas complejos que sólo le resultaría difícil de solucionar, es decir, remediar los problemas sin la ayuda de los demás. Según Vigostky no se concibe estudiar al ser en desarrollo fuera de su contexto social, sino considerando al sujeto y entorno como elementos de un único sistema interactivo (p. 138).

Ausubel parte de la idea de la significatividad de las cosas a ser aprendidas. El elemento central de que parte el autor, es el aprendizaje significativo, es decir un aprendizaje que parte de los conocimientos previos que ya poseen los educandos, y que permite la comprensión y aplicación de lo aprendido en situaciones reales y nuevas. Lo que se pretende rechazar en este constructivismo es la rigidez de los contenidos sin la conexión con la realidad del momento del educando, tampoco se quiere utilizar los términos métodos y técnicas porque dichos términos suena con los instructivos y recetarios rígidos que deben usar los docentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje, que van en contra de la reflexión y del aprendizaje contextualizado. Siguiendo esta línea se prefiere usar el término estrategias, el sentido de saberes y procedimientos específicos para despertar o construir una habilidad determinada, el saber el qué, el cómo y cuándo usar esos procedimientos. Es indudable que el aprendizaje se realiza en forma individual y endógeno, pero situando siempre en un contexto social con la experiencia compartida con los demás.



Los teóricos cognoscitivistas como Ausubel postula en el aprendizaje una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el sujeto aprendiente tiene en su estructura mental. El aprendizaje no se debe a una acumulación pasiva de informaciones literales provenientes del mundo exterior, sino que el aprendiente lo transforma y lo estructura en su esquema mental relacionando e interactuando con los conocimientos previos y las características personales de cada sujeto de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2004). Ningún aprendizaje se produce en el vacío, con este pensamiento el aporte de Ausubel en la pedagogía tiene un gran valor indiscutible, porque los conocimientos previos que poseen los aprendices es el campo propicio que favorece la construcción del nuevo aprendizaje que se va ir incorporando en su estructura mental que ya posee. En esta reflexión de la teoría cognitiva es digno de resaltar la función del docente como un permanente catalizador de todas las acciones que están realizando los aprendices, como así también resaltar la importancia de ser un profesional reflexivo, que constantemente reflexiona no solo sobre su proceso de aprendizaje de sus alumnos sino que reflexiona diariamente sobre su misma enseñanza, con el fin de ofrecer siempre algo novedoso a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La delimitación de quedarse exclusivamente en los intereses de los alumnos, no puede ser una opción muy acertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque muchas cosas que son verdaderamente importantes aprender para la vida, les puede resultar insignificante para los alumnos por su falta de madurez y noción precisa de lo que es la vida, tampoco les puede estimular ni interesar ciertos conocimientos a temprana edad por su falta de equilibrio intelectual y volitiva. Esta situación justifica plenamente la importancia fundamental que ejercen los docentes en la acción educativa. Por lo tanto, “el arte de educar estriba en saber hacer relevante lo que es digno de suscitar interés, en saber motivar la inteligencia, la voluntad y la afectividad, hacia la verdad, el bien y la belleza” (Barreto et al, 2006, p. 28). Todos estos logros es posible si se complementan el quehacer educativo entre el docente y los alumnos. El alumno debe aprender a esforzarse, a luchar, a dedicarse, a perfeccionarse, a tener deseo de superación, teniendo conciencia de que el ser humano crece en la medida de superar los obstáculos que se puede presentar

con el transcurrir de la vida y en la posibilidad de ir superándose así mismo cada vez más. Lo importante en esta etapa de formación de los educandos es que los mismos se sientan protegidos, apoyados y acompañados en sus esfuerzos personales, pero nunca evitados, desconociendo la presencia activa de los docentes. La idea del aprendizaje significativo es un aporte de mucha importancia no solo en la teoría constructivista sino en la historia de la pedagogía, porque conecta los contenidos a ser enseñados con la realidad e intereses que tienen los educandos, que les ayudan a despertar y a tener conciencia de su realidad social, cultural y personal. Por otro lado, la actitud activa del educando durante su propio desarrollo educativo es de mucha trascendencia porque le ayuda a ser partícipe de su propio aprendizaje y a sentirse importante en este proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también la crítica al memorismo mecánico, inconsciente, desconectado de la realidad son aportes indiscutibles del constructivismo para la práctica educativa.

El valor fundamental que posee el constructivismo moderado en la pedagogía es la recuperación de la función esencial de los docentes no solo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino, antes, durante y después del trabajo áulico con los educandos. Los elementos comunes que se encuentra en el constructivismo moderado en sus distintas versiones es la recuperación progresiva del sitio de grandeza del rol docente en el quehacer educativo. El traspaso de la actitud descalificadora hacia los docentes que propone el constructivismo radical hacia una actitud de aceptación, de promoción, de recuperación y de justificación del constructivismo moderado es lo que se comparte en esta investigación. La postura que se tiene en esta investigación es un constructivismo protagónico dual de docentes y alumnos que comparten la misma acción educativa en donde ambos se enriquecen y se desarrollan en la misma acción educativa. El magistrocentrismo ya forma de la historia de la educación, pero tampoco la promoción de un paidocentrismo exagerado que simpatizan muchas de las teorías constructivistas con protagonismo central de parte de alumnos. Todas las teorías constructivistas tienen su importancia en el desarrollo del pensamiento de la historia educativa, lo importante que los actores educativos sepan aprovechar el aporte de cada uno de los teóricos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo el pensamiento de la

complementariedad de las funciones de los docentes y los alumnos durante el acto educativo pasamos al último punto de esta investigación hacia una actitud favorable al constructivismo protagónico de los docentes y los alumnos durante el quehacer educativo.

#### *2.3.5.2.3 Actitud favorable al constructivismo protagónico dual docente-alumno*

En el constructivismo protagónico dual docente-alumno “el acto de construcción de aprendizaje es una labor compartida y en muchos casos colectiva (...) los sujetos se convierten en constructores con una responsabilidad y autoría compartidas acerca de los que construyen” (Hernández, 2008, p. 66), no sólo de los alumnos sino de los docentes con sus alumnos y de todos entre sí. La actitud general en este constructivismo es que todos aprenden de todos, y todos nos enseñamos.

Después de recrear todos los constructivismos a través del tiempo, esta corriente de pensamiento pedagógico, ha marcado huella interesante en el mundo intelectual en el arte de enseñar. En ese proceso de su evolución hay autores que enfatizan el desarrollo (psicogenético y el sociocultural), otros como teorías del aprendizaje (ausubeliano, de los esquemas y estratégico), otros enfatiza lo social, el entorno sociocultural, y otros énfasis que se fueron dando de acuerdo a las distintas escuelas o corrientes filosóficas de donde provienen o están influenciados. Esta postura constructivista adopta varios elementos positivos que se fueron dando en cada una de las variedades constructivistas. Para la construcción del conocimiento varios son los elementos o factores que interceden en la realización del mismo. En este punto se pueden realizar algunos cuestionamientos que puede orientar esta reflexión acerca del aprendizaje del ser humano teniendo en cuenta las distintas posturas que se fueron dando en los constructivismos. ¿Cómo se produce o se construye el conocimiento? ¿Quién construye? ¿Qué se construye? ¿Cómo se construye? ¿Dónde se construye? ¿Qué papel desempeñan los docentes en este proceso? ¿Existe la comunicabilidad de los saberes? ¿Cuáles son las posturas epistemológicas referentes al conocimiento? ¿Qué importancia tiene el medio ambiente y el

contexto cultural en el aprendizaje de las personas? ¿Qué valor tienen los conocimientos previos para la adquisición de nuevos conocimientos? Estos y muchos otros cuestionamientos se han generado en los distintos constructivismos y en la historia de la pedagogía en general, pero lo esencial en esta postura constructivista es la complementariedad de los dos actores educativos más importantes que son los docentes y los alumnos.

El constructivismo protagónico dual docente-alumno es una postura constructivista que reconoce plenamente la importancia que tienen cada uno de los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los docentes como los alumnos tienen sus funciones primordiales que deben realizarse para que se logre el aprendizaje con efectividad, es decir, un aprendizaje que pueda responder a las necesidades de cada uno de los educandos, de acuerdo al tiempo, al espacio sociocultural y la realidad que les tocan vivir. Este constructivismo pretende que los docentes preparen al educando para saber “aprender a aprender” en la propia vida, un sentido de independencia y saber adaptarse de acuerdo a las circunstancias, reconociendo siempre la función orientadora e iluminadora de cada uno de los docentes en la acción educativa dentro y fuera del ámbito escolar.

En esta postura la construcción del conocimiento es co-constructivo, es decir, la construcción del conocimiento se realiza en forma conjunta entre enseñantes y aprendientes, y entre los aprendientes y enseñantes entre sí, en un ambiente de escucha y relacionamiento fraterno entre los actores educativos. El conocimiento se desarrolla en el plano intersubjetivo e intrasubjetivo, no solo los alumnos sino también los docentes que cada día va construyendo un nuevo aprendizaje en su relacionamiento con los demás. Los alumnos son artífices de su propio aprendizaje junto con los docentes pero no de forma exclusiva, tampoco los docentes son artífices exclusivos del aprendizaje de los alumnos y de su propio aprendizaje, dado que todos se benefician en la acción educativa. Las actividades constructivas desarrolladas por los alumnos con la ayuda didáctica y profesional de sus profesores pueden conducir hacia un camino no preparado de antemano, porque no existen fórmulas o recetas preparadas que necesariamente se tienen que ejecutar para llegar al objetivo propuesto.

Tampoco los conocimientos se transmiten en forma unidireccional hacia caminos predeterminados, todos aprendemos de todos. “Desde las posturas constructivistas, el conocimiento difícilmente puede ser transmitidas unidireccionalmente, sino que es re y co-construido entre alumnos y enseñantes” (Hernández, 2008, p. 71). Así también, manifiesta Vera, (2013) que “todos aprendemos de todos dentro de un escenario abierto y participativo, en un clima de libertad, de respeto, donde profesor y alumno caminan juntos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.145).

Y por último, es importante resaltar casi en todos los constructivismos los docentes se constituyen en guías, facilitadores o mediadores de cualquier acción educativa de mayor o menor medida de intervención. Como así también son los actores claves que pueden hacer interpretar a los alumnos los contenidos curriculares de acuerdo a los significados estimados en su contexto cultural. Y tampoco se proclama una solución mágica que debe conocer los docentes en su práctica profesional con los alumnos, sino más bien ofrecer directrices precisas que ayuden a la reflexión constante para cualquier contexto que puedan surgir en la vida personal de cada uno de los educandos.

## **2.4 Hipótesis**

El siguiente trabajo de Investigación formula una hipótesis descriptiva, que implica determinar el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992 en el profesorado de Ciencias Sociales. En tal sentido, es importante la conceptualización del atributo principal investigado “Conocimiento y aplicación de las teorías filosófico pedagógicas” (variable genérica) y las cinco dimensiones de la variable genérica: conocimiento, aplicación didáctica, calidad del aprendizaje, aplicación práctica y actitud crítico-reflexiva (variables específicas) que se derivaron de las preguntas específicas de investigación, con sus desgloses correspondientes en ítems o variables concretas.

**H1:** Las teorías filosófico-pedagógicas, declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, se aplican en la Formación Docente, en el área de Ciencias Sociales, en un nivel Muy Bueno.

**Ho:** Las teorías filosófico-pedagógicas, declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, se aplican en la Formación Docente, en el área de Ciencias Sociales, en un nivel deficiente.

## **2.5 Variables de la investigación**

### **2.5.1 Variable genérica**

*Conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas.* Es el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosóficas y pedagógicas que fundamentan la Reforma Educativa paraguaya de 1992 en el Profesorado de Ciencias Sociales.

### **2.5.2 Variables específicas**

**2.5.2.1 Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas.** Es aquel conjunto de saberes teóricos (ideas, principios, reglas, fundamentos) que poseen los docentes y estudiantes- docentes del profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosóficas y pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, que les permiten orientar, predecir, describir y explicar los hechos educativos a partir de la filosofía y de la pedagogía.

**2.5.2.2 Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas.** Es el hecho de implementar las teorías filosóficas y pedagógicas en el proceso de clase con las actividades de enseñanza-aprendizaje en el profesorado de Ciencias Sociales por los docentes y estudiantes-docentes.

**2.5.2.3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico pedagógicas.** Es el grado o nivel de conocimiento, aplicación práctica, útil y significativa que se tiene en el profesorado de Ciencias Sociales en la vida práctica profesional

en el campo educativo, que es transferible en otras situaciones de la vida cotidiana.

**2.5.2.4 Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas.** Es la forma práctica de implementación de los docentes y estudiantes-docentes de las teorías filosófico-pedagógicas que conforman las disciplinas del Profesorado de Ciencias Sociales en el aula en los 3 años de formación docente.

**2.5.2.5 Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas.** Es la actitud crítica y reflexiva que tienen los docentes y estudiantes-docentes ante las ventajas y limitaciones de las teorías filosóficas y pedagógicas de la reforma educativa paraguaya de 1992 y el profesorado de Ciencias Sociales en el contexto de dicha reforma.

**Tabla 1.** *Matriz de operacionalización de variables*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA/INSTRUMENTO
<b>Conocimiento y Aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas</b>	Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el Profesorado de Ciencias Sociales	Conocimiento del Personalismo	<b>Técnica:</b> Encuesta  <b>Instrumento:</b> Cuestionario dicotómico con opciones de respuestas SI-NO y con opciones múltiples de cierto o errado.
		Conocimiento del constructivismo	
	Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales	Aplicación didáctica del personalismo	
		Aplicación didáctica del constructivismo	
	Calidad del aprendizaje en el Profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Aprendizaje personalista	
		Aprendizaje constructivista	
	Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el Profesorado de Ciencias Sociales	Aplicación práctica del personalismo	
		Aplicación práctica del constructivismo	
Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma en el profesorado de Ciencias Sociales.	Actitud ante el personalismo		
	Actitud ante el constructivismo		

## 2.6 Aspectos éticos vinculantes

Para la realización de este trabajo de investigación se tuvieron en cuenta todos los aspectos relacionados con la ética de la investigación científica en el campo educativo.

Respecto a la institución, se solicitaron los permisos correspondientes a todos los directivos del Profesorado de Ciencias Sociales, responsables de los

Institutos de Formación Docente de la República del Paraguay, seleccionados para participar de esta investigación.

Con relación a los participantes, se les solicitó la participación en forma voluntaria. Asimismo, se tuvo en cuenta la cautela sobre la identidad de los participantes, aplicando el anonimato. Además, se cuidó la confidencialidad en el manejo de los datos recogidos respecto a cada unidad muestral.

En cuanto a los resultados de la investigación, se utilizaron solamente con fines académicos y didácticos, salvaguardando siempre las cuestiones particulares y personales que se puedan encontrar durante el proceso de investigación.



### Capítulo III - Diseño Metodológico de la Investigación

Con el fin de responder a la pregunta general de investigación: ¿Cuál es la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública? En esta investigación fue utilizada la encuesta e investigación de campo con recogida de datos primarios. Con la aplicación de una encuesta en su modalidad cuestionario se efectuó el *Trabajo de Campo* que “consiste en la recolección de datos y de información, sobre los hechos, acontecimientos y procesos que son objeto de investigación” (Ander-Egg, 2014, p. 237). La recolección de datos, con los docentes y estudiantes-docentes del Profesorado de Ciencias Sociales, tiene como objetivo general “determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública”.

Para esto se diseñó una metodología con las siguientes características:

#### 3.1 Enfoque de Estudio

Esta investigación es de enfoque cuantitativo porque tuvo como propósito medir las variables observadas, analizadas, a fin de interpretar pedagógicamente las medidas numéricas de las cualidades del objeto de estudio. En este enfoque se operacionalizó la variable general de investigación “*conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas*” de los niveles más abstractos hasta constituirlos en atributos concretos de realidades observables, medibles, factibles de ser analizadas mediante procedimientos matemáticos y estadísticos (Campoy, 2016).

#### 3.2 Tipo de Investigación

Según el tiempo en que se realizó la investigación es de tipo transeccional, pues los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo

único. El nivel o alcance que se propuso la pesquisa es el descriptivo. En efecto, lo que se pretendió es observar, registrar y describir las medidas de las variables en el estado natural en que ellas se manifiestan, sin establecer entre ellos ninguna medición asociativa ni explicativa alguna (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.3 Diseño de Investigación**

El diseño de esta investigación hace referencia a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado. Esta investigación asumió un diseño no experimental, porque su propósito es observar la variable *conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas*, en su estado natural, sin manipulación alguna (Hernández, Fernández y Baptista, 2015). Es decir, no se pretendió manipular a través de intervenciones experimentales la conducta del fenómeno en estudio.

### **3.4 Especificación sintética de las características peculiares del diseño**

El diseño de esta investigación en su perspectiva de campo reúne las siguientes características (Sierra Bravo, 2007):

a) De acuerdo con su finalidad o propósito: es básica. Porque solamente se orientó a recoger y sistematizar descripciones del fenómeno sin intervenir sobre él con aplicación de conocimientos ya existentes.

b) De acuerdo con el alcance temporal: es sincrónica. Porque se recogió los datos en un solo momento bien determinado.

c) De acuerdo con su amplitud: es microsociológica. Porque la población objeto de estudio es de dimensión finita.

d) De acuerdo con su profundidad: es descriptiva. Porque se pretende establecer las medidas que presentan los atributos del fenómeno en su estado natural y forma cuantitativa descriptiva.

e) De acuerdo con las fuentes: es primaria. Porque se tomó datos primarios de los protagonistas educativos de la formación docente en el profesorado de Ciencias Sociales.

f) De acuerdo con el lugar donde se desarrolló: es de campo. Porque los datos primarios se recogieron en investigación in situ en los distintos profesorados que fueron seleccionados.

g) De acuerdo con su naturaleza: es empírica. Porque se efectuó un análisis empírico de los datos primarios.

### **3.5 Descripción de la población y la muestra**

La población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan de la investigación, y comprende a los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) involucradas en la investigación (Miranda de Alvarenga, 2016). Teniendo en cuenta tal concepto, esta investigación se llevó a cabo específicamente con los docentes formadores de formadores y estudiantes-docentes de Institutos Formación Docente (IFD) de gestión pública, del Profesorado de Ciencias Sociales. Actualmente en el Paraguay dicho profesorado funciona en 11 (once) departamentos, y son las siguientes instituciones:

**Tabla 2.** *Institutos de Formación Docente públicos del Paraguay que imparten profesorado de Ciencias Sociales*

Institutos de Formación Docente	Departamento-Ciudad	Cohorte	Cantidad de Alumnos
CRE. IFD. Juan E. O' Leary	Concepción	2016-18	9
IFD. General Aquino	San Pedro	2017-20	36
IFD. Diocesano de Capiibary	San Pedro	2017-20	23
IFD. Maestro Fermín López	Cordillera	2016-19	7
IFD. Eusebio Ayala	Cordillera	2016-18	16
		2017-19	10
IFD. Coronel Oviedo	Caaguazú	2017-19	27
IFD. Yuty	Caazapá	2016-18	11
IFD. Capitán Miranda	Itapúa	2016-18	14
IFD. CRE. Encarnación	Itapúa	2017-20	14
IFD. Santa Rosa	Misiones	2016-18	14
IFD. Paraguari	Paraguari	2016-18	9
IFD. Quiindy	Paraguari	2016-18	10
		2017-20	25
CRE. IFD. José G. R. de Francia	Alto Paraná	2016-18	19
CRE. IFD. Raúl Peña	Amambay	2016-18	9
IFD. Curuguaty	Canindeyú	2017-20	23
Totales			276

Fuente: Elaboración propia basada en los datos proveídos del MEC y del Trabajo de Campo.

Actualmente en el Paraguay existen 15 Institutos de Formación docente de gestión oficial que imparte el Profesorado de Ciencias Sociales (MEC, 2018).

### 3.5.1 Muestreo

Del total de 15 (quince) IFD que constituye la población se decidió intencionalmente escoger 8 (ocho) de ellos para la muestra de esta investigación, de decir, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional. El criterio de selección de las instituciones a ser estudiadas es por la mayor cantidad de alumnos que poseen dichas instituciones, es decir las 8 (ocho) instituciones son las que tienen la mayor cantidad de matriculados en Formación Docente en el área de Ciencias Sociales.

Una vez efectuada esta selección intencional de la muestra institucional, se procedió a realizar dos tipos de muestreo (Miranda de Alvarenga, 2016):

1º) Muestreo no probabilístico para los docentes formadores de formadores.

En este caso se aplicó el muestreo no probabilístico (muestreo intencional), basado en los siguientes criterios para la selección de los docentes formadores de formadores: se eligió a los docentes con formación especializada en Ciencias Sociales, y con antigüedad mínima de 3 años en el cargo docente.

2º) Muestreo probabilístico para los estudiantes-docentes.

Aquí se aplicó el muestreo probabilístico (muestreo al azar simple); para que todos los estudiantes docentes del profesorado tengan las mismas probabilidades de ser seleccionadas para la aplicación del instrumento.

### 3.5.2 Tamaño de muestra de estudiantes

A partir del establecimiento del marco muestral de la Población objeto de estudio, se procedió a calcular el tamaño de la muestra. Para el efecto se aplicó la herramienta informática Process versión 2.0. Lo cual supuso las siguientes determinaciones previas para cada uno de los elementos, quedando como sigue:

- a) **Tamaño de la población institucional.** El tamaño de la población de Instituciones Formadoras de Docentes del área de Ciencias Sociales son 15, de los cuales se tomaron en forma intencional 8 instituciones, de aquellas que cuenten con mayor número de matriculados. Por tanto, aquí se aplicó el muestreo intencional, no probabilístico.
- b) **Tamaño de la población docente.** El Tamaño de la Población Docente, de las 8 instituciones seleccionadas se constituye de 41 docentes. Para cuya selección se aplicó el criterio de una antigüedad mínima de 3 años en la docencia, en el área de ciencia sociales. El muestreo aplicado fue también intencional, no probabilístico.

- c) **Tamaño de la población de estudiantes.** Para calcular el tamaño de la muestra de los estudiantes se aplicó la fórmula estadística para poblaciones pequeñas.
- d) **El tamaño de la muestra de los estudiantes** fue estimado a partir de los registros de los estudiantes, del profesorado de Ciencias Sociales de los 8 Institutos de Formación Docente (IFD), en estudio, mediante el sistema de muestreo aleatorio simple, utilizando las siguiente fórmula estadística para población finitas.

$$n_o = \frac{z^2 \cdot p \cdot q}{e^2}$$

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

Donde:

$n_o$ : tamaño de la muestra inicial

$n$ : tamaño de la muestra definitiva.

$Z$ : es el nivel de confianza; se aceptará con 95%

$p$ : es la variabilidad positiva (probabilidad de éxito)

$q$ : es la variabilidad negativa (probabilidad de fracaso); 5%

$N$ : tamaño de la población.

A partir de ello se utilizaron los siguientes datos:

- Población de estudiantes de los 8 IFD seleccionados, N=198;
- Error máximo de estimación aceptable,  $p= 5\%$ ;
- Nivel de confianza,  $\alpha = 95\%$ .

De la aplicación de la fórmula supra mencionada de estudiantes resultaron 168 unidades, como tamaño muestral representativo para las características poblacionales humanas predefinidas.

En valores relativos, tal cantidad representa el 85%. En consecuencia, se aplicó ese parámetro a cada una de las categorías poblacionales de estudiantes para determinar por cada grupo de estudiantes la muestra representativa para la población estudiantes-docentes objeto de estudio.

Todo lo relatado con antelación se puede visualizar en detalle en el siguiente gráfico:

**Tabla 3.** Distribución de la Población, muestra y muestreo

Tipos Poblacionales	Unidades Poblacionales	Número	Muestra		Muestreo
			Número	Porcentaje	
Institutos de Formación Docente	CRE. IFD. Juan E. O' Leary	1	-	100%	Muestreo intencional No Probabilístico  El criterio de selección: mayor cantidad de estudiantes matriculados.
	IFD. Diocesano de Capiibary	1	1		
	IFD. Gral. Aquino	1	1		
	IFD. Maestro Fermín López	1	-		
	IFD. Eusebio Ayala	1	1		
	IFD. Coronel Oviedo	1	1		
	IFD. Yuty	1	-		
	IFD. Capitán Miranda	1	-		
	IFD. Santa Rosa	1	1		
	IFD. Paraguari	1	-		
	IFD. Quiindy	1	1		
	CRE. IFD. José G. R. de Francia	1	-		
	CRE. IFD. Raúl Peña	1	-		
	IFD. Curuguay	1	1		
IFD. CRE. Encarnación	1	1			
<b>Total, IFD</b>		<b>15</b>	<b>8</b>		
Docentes	IFD Diocesano de Capiibary	4	4	100%	Muestreo intencional No Probabilístico  <b>Criterio de selección:</b> antigüedad mínima de 3 años en el cargo docente, en el área de Ciencias Sociales
	IFD. Gral. Aquino	7	7		
	IFD. Eusebio Ayala	6	6		
	IFD. Coronel Oviedo	6	6		
	IFD. Santa Rosa	4	4		
	IFD. Quiindy	6	6		
	IFD. Curuguay	4	4		
	IFD. CRE. Encarnación	4	4		
<b>Total docents</b>		<b>41</b>	<b>41</b>		
Estudiantes	IFD Diocesano de Capiibary	23	19	85%	Muestreo probabilístico aleatorio simple.
	IFD. Gral. Aquino	36	30		
	IFD. Eusebio Ayala	26	22		
	IFD. Coronel Oviedo	27	23		
	IFD. Santa Rosa	14	12		
	IFD. Quiindy	35	30		
	IFD. Curuguay	23	20		
	IFD. CRE. Encarnación	14	12		
<b>Total estudiantes</b>		<b>198</b>	<b>168</b>	<b>-</b>	

Fuente: Elaboración propia basada en el Trabajo de Campo



### **3.5.3 Unidad de análisis**

La unidad de análisis de esta investigación estaba conformada por cada uno de los docentes formadores de formadores y estudiantes-docentes que integran la muestra.

## **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la recogida de datos se recurrió a las siguientes técnicas, instrumentos y procedimientos.

### **3.6.1 Las técnicas de recolección de datos**

Las informaciones y los datos que se recogieron, durante el proceso de investigación se focalizó, cada cual, según su naturaleza, a medir el conocimiento y la aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa de 1992, en la formación docente del profesorado del área de Ciencias Sociales. Para el efecto se empleó la técnica de la encuesta. Esto se hizo instrumentado en un cuestionario, en el cual, los encuestados (formadores de formadores y estudiantes–docentes) llenaron un formulario impreso, con el fin de responder a los objetivos de la investigación (Miranda de Alvarenga, 2016, p. 81).

La modalidad de aplicación fue mixta: cara a cara y vía correo electrónico. Para el efecto, en todos los lugares el encuestador fue el mismo investigador; como así también se envió a los encuestados un formulario electrónico, utilizando el recurso Google Drive para los docentes y estudiantes-docentes que no podían responder el cuestionario o que no se encontraban en los momentos de la aplicación del instrumento.

### **3.6.2 El instrumento de recolección de datos**

Para la encuesta se utilizó un cuestionario cerrado de tipo dicotómico con preguntas alternativas de respuestas de tipo SI – NO, y con opciones múltiples de cierto o errado de una sola respuesta correcta.

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2014) el cuestionario es el instrumento más utilizado en las Ciencias Sociales para recolectar los datos, que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217).

El cuestionario fue aplicado a los docentes y estudiantes-docentes de los 8 Institutos de Formación Docente de los distintos Departamentos del Paraguay que fueron seleccionados para el objeto. El instrumento está compuesto de 30 (treinta) ítems relativos a las dimensiones e indicadores de la investigación.

### **3.6.3 Procedimientos de Recolección de Datos**

Para realizar la investigación de campo se aplicó los siguientes procedimientos:

- Se solicitó una entrevista con los directores de los Institutos de Formación Docente y se les expuso el estudio a ser realizado, pidiendo al mismo tiempo el permiso correspondiente para la reunión con los profesores y estudiantes-docentes en horario de clases.
- Se tuvo una reunión explicativa con los profesores formadores de formadores y estudiantes-docentes para argumentarles el motivo de la investigación, y en el marco de ésta, se distribuyó el cuestionario a todos y se les explicó el procedimiento de llenado.
- Se recogió cada cuestionario, una vez que los encuestados hayan completado el tiempo asignado para su llenado.
- Se revisaron uno a uno los instrumentos recogidos y se realizaron depuraciones, conforme a lo que corresponda.

### **3.7 Herramientas y procedimientos de análisis e interpretación de datos**

Para el análisis de datos se han definido las siguientes especificaciones procedimentales y se han utilizado las siguientes herramientas.

### **3.7.1 Tipo de análisis de datos**

Los datos recogidos permitieron al investigador efectuar análisis descriptivos de tipo: trivariante (tres preguntas por cada uno de los 10 indicadores), y multivariante (seis preguntas por cada dimensión).

### **3.7.2 Herramientas**

Los datos recolectados se procesaron en un software informático SPSS, versión 21.0 y la planilla electrónica Excel de Windows, versión 2010.

## **3.8 Procedimientos de discusión de resultados**

Los datos obtenidos se vaciaron en una matriz de doble entrada de Excel, y a partir de ello se procedieron al análisis estadístico, para lo cual se estableció la distribución de frecuencias de ocurrencia de datos. Los resultados obtenidos se tabularon para el análisis estadístico con el fin de interpretar a la luz de las teorías desarrolladas en el marco referencial. Finalmente se procedieron a la graficación o representación de los datos encontrados.

A partir de los análisis de las informaciones recolectadas por las encuestas aplicadas se realizaron las interpretaciones correspondientes a fin de determinar el grado de aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas en la formación docente en el área de ciencias sociales.

Por último, se procedió a la presentación del informe, para el efecto, se escogieron los datos más relevantes y se expusieron en gráficos y tablas.

## **3.9 Escala para la medición de resultados del instrumento dicotómico**

Para medir el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas se utilizó la siguiente escala valorativa ascendente, con un nivel de exigencia básica de 60 % para la valoración: 2 = Nivel Aceptable, que en el contexto de esta investigación es el nivel mínimo que pueden obtener los encuestados.

**Tabla 4.** Escala de valoración con exigencia mínima del 60 %

ESCALA PARA VALORACIÓN CON EXIGENCIA DE 60%			
00-59	1	Nivel Insuficiente	60
60 -69	2	Nivel Aceptable	70
70-80	3	Nivel Bueno	80
81-90	4	Nivel Muy Bueno	90
91-100	5	Nivel Excelente	100

### 3.10 Validez y confiabilidad del instrumento

En esta parte se presenta las medidas de rigor implementadas en la investigación con el fin de obtener lo que se pretende medir con un resultado exacto que pueda garantizar la seriedad de la pesquisa.

#### 3.10.1 Validez del instrumento

Garret (1937) citado por Campoy (2016) “la validez hace referencia al grado en que un procedimiento de medida recoge aquello que pretende medir y no otras cosas” (p. 88), es decir, es válido cuando mide lo que tiene que medir.

La validez de un constructo “se refiere al grado en que un instrumento de medida cumple con las hipótesis que cabría esperar para un instrumento de medida construido para medir precisamente que aquello que desea medir” (Campoy, 2016, p. 91). La validez de contenido “se refiere al grado en que se incluyen todos los elementos representativos de lo que se pretende medir” (p. 92). La validez de criterio “se produce al correlacionar las puntuaciones de los participantes, obtenidas por medio del instrumento con sus valores logrados en el criterio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 298).

En este sentido se escogieron 5 (cinco) investigadores expertos con grado de doctor para efectuar la prueba de validez de constructo, contenido y criterio del instrumento, que a juicio de los mismos el cuestionario dicotómico cerrado cumplió con los requisitos de validez. Algunos expertos realizaron algunas recomendaciones al cuestionario, que se tuvieron en cuenta para la elaboración y aplicación definitiva del instrumento.

Los Juicios de los expertos fueron los siguientes:

Juicio de experto 1: Validado sin modificaciones, por cumplir con los requerimientos que requieren los objetivos de la investigación (Ver Anexo 7).

Juicio de experto 2: Validado con algunas modificaciones. Este experto recomienda “además del criterio dicotómico algunas variantes u opciones en el instrumento”. Esta recomendación fue realizada (Ver Anexos 5, 6 y 7).

Juicio de experto 3: Validado con algunas modificaciones. Algunas sugerencias fueron tenidas en cuenta y otras recomendaciones no se realizaron pues no afectaban sustancialmente la investigación como por ejemplo “el compromiso con los participantes, si lo desean, de facilitarles mayor información sobre la investigación” (Ver Anexo 7).

Los juicios de expertos 4 y 5 no fueron tenidos en cuenta por las respuestas tardías de los validadores.

Además para la validación del instrumento se realizó una prueba piloto para detectar ciertas inconsistencias del cuestionario. Para esto se eligieron 2 (dos) Institutos de Formación Docente, dedicados a la formación de docentes del área de Ciencias Sociales. Y se aplicó a 8 (ocho) docentes con el perfil adecuado y a 40 (cuarenta) estudiantes del área, para validar la capacidad de medición del instrumento.

### **3.10.2 Confiabilidad del instrumento**

Según Magnuson (1978) citado por Campoy (2016) la confiabilidad del instrumento “se refiere a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide” (p. 98).

Se ha administrado la prueba piloto del instrumento entre 34 individuos (12 docentes y 22 estudiantes) y luego se procedió al análisis de confiabilidad. El resultado del coeficiente de Cronbach arrojado por el software estadístico SPSS 21 da un valor de  $\alpha = 0,722$ , a juzgar por el criterio de evaluación

propuesto por George y Mallery (2003) indica que la confiabilidad del instrumento es aceptable.

**3.10.3 Resultados de la prueba aplicada al instrumento administrada a 34 unidades experimentales**

**Tabla 5.** *Resumen de procesamiento de casos*

	N	%
Casos Válido	34	100,0
Excluido <sup>a</sup>	0	,0
Total	34	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

**Tabla 6.** *Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	Número de elementos
,722	30

**Tabla 7.** Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	21,6765	14,710	,030	,728
Item2	21,6471	14,660	,063	,725
Item3	22,0882	12,931	,479	,695
Item4	21,6176	15,637	-,350	,743
Item5	21,5588	14,860	,026	,724
Item6	21,9412	13,996	,181	,721
Item7	21,6765	14,225	,210	,717
Item8	21,7647	14,125	,189	,719
Item9	21,5588	14,436	,352	,715
Item10	21,6765	14,225	,210	,717
Item11	22,3529	13,266	,535	,696
Item12	21,5882	14,553	,172	,719
Item13	21,5588	15,163	-,202	,730
Item14	21,7059	15,184	-,136	,739
Item15	22,0882	13,598	,288	,712
Item16	21,7353	13,413	,446	,701
Item17	21,6176	14,001	,390	,708
Item18	21,5588	14,799	,072	,722
Item19	21,8824	13,198	,423	,701
Item20	21,9118	13,537	,315	,710
Item21	21,7353	15,049	-,092	,737
Item22	21,5882	14,492	,206	,718
Item23	21,8235	13,422	,380	,705
Item24	21,9412	13,087	,439	,699
Item25	21,7647	13,640	,345	,708
Item26	22,0000	12,727	,536	,690
Item27	21,5882	14,856	,006	,726
Item28	22,0882	13,356	,357	,706
Item29	21,6176	14,546	,134	,721
Item30	22,0000	12,667	,555	,688

Fuente: Elaboración propia basada en la aplicación del Alfa de Cronbach para cada uno de los ítems.

## Capítulo IV - Resultados y Discusión de Datos

En este apartado se procede al análisis e interpretación de los datos adquiridos en la pesquisa. En esta línea, Sierra Bravo, (2007) expresa que “el análisis y la interpretación tienen un alcance específico, en cuanto se trata en ellos ante todo del estudio de los datos obtenidos mediante la observación y la clasificación” (p. 372). Por otro lado, Bisquerra, (2012) alega que el análisis de los datos es lo que da sentido a la información obtenida a través de la investigación al organizarla para “explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (p. 152). De la misma manera Miranda de Alvarenga (2016) afirma que “en esta fase el investigador codifica, clasifica las informaciones recogidas. Obtiene los resultados, los analiza, los interpreta, es decir, le atribuye un significado” (p. 112).

Teniendo en cuenta todas estas aseveraciones, se deduce que el análisis de los datos intenta clarificar las propiedades, notas y rasgos relacionados con las variables estudiadas, que se presentaron en las tablas, y su interpretación intenta determinar el significado y el alcance científico de la investigación.

Por consiguiente, el análisis de los datos y la discusión de los resultados tienen dos propósitos en la investigación; primero construir los conceptos estadísticos obtenidos de las mediciones de los datos; y el segundo descubrir el significado pedagógico de dichos conceptos estadísticos. Para tal efecto, se ha aplicado el saber estadístico en su perspectiva descriptiva, como instrumento técnico para caracterizar las dimensiones de cada variable. Por último, se realiza un análisis general, con el fin de presentar una interpretación global de los resultados de las dimensiones estudiadas.

### 4.1 Criterios y procedimientos para el análisis e interpretación

Para la comprensión analítica e interpretación de esta investigación se establecieron como principales criterios los siguientes puntos:

- La medición del nivel de conocimiento y aplicación de las teorías



filosófico-pedagógicas en los Profesorados de Ciencias Sociales, objeto de estudio de esta investigación, resultan de las puntuaciones obtenidas en las respuestas a los ítems de investigación de las cinco dimensiones con seis preguntas cada una, por 41 sujetos (docentes) y 168 sujetos (estudiantes-docentes) obtenidas a través de la encuesta en su modalidad cuestionario.

- El análisis e interpretación se realizan sobre cada una de las 5 (cinco) dimensiones que se indagan con sus indicadores e ítems de preguntas respectivos que se establecen previamente para cada procedimiento a ser ejecutado.
- Los datos se organizan por dimensión con sus indicadores e ítems respectivos.
- Los resultados numéricos (valores absolutos) se presentan agrupados en tablas y los porcentajes (valores relativos) se presentan agrupados en gráficos para su mejor apreciación, comprensión analítica e interpretación crítica.
- Las tablas se utilizan para ilustrar mejor el análisis estadístico, mientras que los gráficos (figuras) se emplean para las interpretaciones pedagógicas que se pueden dar a los resultados logrados.

#### **4.2 Resultados y análisis específicos de datos por dimensión**

En este punto se presentan los resultados obtenidos por cada dimensión con sus indicadores e ítems respectivos. El análisis se realiza de acuerdo a las respuestas que se dieron a las preguntas investigadas y las respuestas logradas para cada objetivo específico. Luego se analizan y se interpretan los resultados logrados ordenados en tablas y gráficos para cada objetivo específico.

#### **4.2.1 Organización del análisis de resultados específicos**

El análisis específico de los resultados cuantitativos se presenta por cada dimensión, con sus indicadores e ítems respectivos. El análisis estadístico se realiza en torno a cada tabla que fue elaborada de los datos obtenidos, mientras que la interpretación pedagógica se realiza en torno a cada gráfico (figura) de acuerdo a la variable indagada y las respuestas logradas para cada objetivo específico.

#### **4.2.2 Parámetro y criterio establecido para la medición**

La investigación se propuso “Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública”. El objeto de estudio fue dividido para su medición en cinco dimensiones:

Dimensión 1: Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

Dimensión 2: Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

Dimensión 3: Calidad del aprendizaje en el Profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.

Dimensión 4: Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales

Dimensión 5: Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

Para el efecto, se elaboró un cuestionario dicotómico para docentes y estudiantes-docentes con las mismas características distribuidas en seis preguntas para cada dimensión, resultando 30 preguntas en total, se decir:

Dimensión 1: Conocimiento = 6 preguntas

Dimensión 2: Aplicación didáctica = 6 preguntas

Dimensión 3: Calidad del aprendizaje = 6 preguntas

Dimensión 4: Aplicación práctica = 6 preguntas

Dimensión 5: Actitud crítico- reflexiva = 6 preguntas

Para juzgar y medir el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas en el Profesorado de Ciencias Sociales se creó una escala valorativa ascendente de 5 (cinco) grados, con un nivel de exigencia básica del 60 % para dicha medición:

1 = NI= Nivel Insuficiente

2 = NA= Nivel Aceptable

3 = NB = Nivel Bueno

4 = NMB = Nivel Muy Bueno

5 = NE = Nivel Excelente

**Tabla 8.** *Escala para la valoración relativa del nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales*

ESCALA PARA VALORACIÓN CON EXIGENCIA DE 60%			
00-59	1	Nivel Insuficiente	60
60 -70	2	Nivel Aceptable	70
71-80	3	Nivel Bueno	80
81-90	4	Nivel Muy Bueno	90
91-100	5	Nivel Excelente	100

Los datos resultantes de la investigación fueron organizados de acuerdo con la sumatoria de las respuestas dadas por las unidades muestrales que han participado en la investigación. Dado que todas las dimensiones están estandarizadas con la misma cantidad de preguntas (6 preguntas por cada

dimensión), la escala utilizada tiene las mismas características paramétricas. Las puntuaciones se organizan de la siguiente manera:

#### ***4.2.2.1 Puntuaciones de los docentes***

**Resultado General:** 30 preguntas por 41 docentes encuestados, que totalizan 1230 puntos posibles.

**Resultado Dimensión 1:** 6 preguntas por 41 docentes encuestados, que totalizan 246 puntos posibles.

De manera similar para las puntuaciones de las siguientes dimensiones debido a la homogeneidad de la instrumentación, es decir, totalizan 246 puntos para cada una de las dimensiones. También se utilizó el mismo parámetro para la medición de los resultados por indicadores.

**Resultado por Indicador:** 3 preguntas por 41 docentes encuestados que totalizan 123 puntos

**Resultado por Ítems:** 1 pregunta por 41 docentes encuestados, que totalizan 41 puntos

#### ***4.2.2.2 Puntuaciones de los estudiantes-docentes***

**Resultado General:** 30 preguntas por 168 estudiantes-docentes encuestados, que totalizan 5040 puntos posibles.

**Resultado Dimensión 1:** 6 preguntas por 168 estudiantes-docentes encuestados, que totalizan 1008 puntos posibles.

De manera similar para las puntuaciones de las siguientes dimensiones debido a la homogeneidad de la instrumentación, es decir, totalizan 1008 puntos para cada una de las dimensiones. También se utilizó el mismo parámetro para la medición de los resultados por indicadores.

**Resultado por Indicador:** 3 preguntas por 168 estudiantes-docentes encuestados que totalizan 504 puntos posibles.

**Resultado por Ítems:** 1 pregunta por 168 docentes encuestados, que totalizan 168 puntos posibles.

La distribución matemática de los valores absolutos y relativos se presentó en números y porcentajes, como se observa en la siguiente tabla.

### 4.3 Escala para valoración de resultados de la investigación

**Tabla 9.** Escala para la medición de los resultados generales y específicos

ESCALA PARA MEDICIÓN DE RESULTADOS GENERAL- DOCENTES			
Escala	Valoración Relativa %	Valoración Absoluta	Calificación
0 - 738	0 – 59	1	NI= Nivel Insuficiente
739 - 861	60 – 70	2	NA= Nivel Aceptable
862 – 984	71 - 80	3	NB= Nivel Bueno
985 – 1108	81 – 90	4	NMB= Nivel Muy Bueno
1109 – 1230	91 – 100	5	NE= Nivel Excelente
ESCALA PARA MEDICIÓN DE RESULTADOS GENERAL- ESTUDIANTES-DOCENTES			
Escala	Valoración Relativa%	Valoración Absoluta	Calificación
0 – 3024	0 – 59	1	NI = Nivel Insuficiente
3025- 3528	60 - 70	2	NA = Nivel Aceptable
3529- 4032	71 – 80	3	NB = Nivel Bueno
4033- 4536	81 – 90	4	NMB = Nivel Muy Bueno
4537 – 5040	91 – 100	5	NI = Nivel Excelente
ESCALA PARA MEDICIÓN DE RESULTADOS ESPECÍFICOS – DIMENSIONES 1-2-3-4-5-DOCENTES			
Escala	Valoración Relativa %	Valoración Absoluta	Calificación
0 - 148	0 – 59	1	NI= Nivel Insuficiente
149 - 173	60 – 70	2	NA= Nivel Aceptable
174 – 198	71 - 80	3	NB= Nivel Bueno
199 – 222	81 – 90	4	NMB= Nivel Muy Bueno
223 – 246	91 – 100	5	NE= Nivel Excelente
ESCALA PARA MEDICIÓN DE RESULTADOS ESPECÍFICOS-DIMENSIONES 1-2-3-4-5-ESTUDIANTES			
Escala	Valoración Relativa %	Valoración Absoluta	Calificación
0 – 602	0 – 59	1	NI = Nivel Insuficiente
603 –706	60 - 70	2	NA = Nivel Aceptable
707 - 807	71 – 80	3	NB = Nivel Bueno
808- 908	81 – 90	4	NMB = Nivel Muy Bueno
909 –1008	91 – 100	5	NI = Nivel Excelente

### 4.4 Objetivos e instrumentación del análisis cuantitativo

El instrumento de investigación tiene la intención de obtener los datos para lograr el objetivo general que consiste en “Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte

2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública”. Para el efecto se aplicó el instrumento elaborado el cuestionario dicotómico cerrado de 30 preguntas con opciones de respuestas (SI-NO) y con opciones múltiples de cierto o errado de una sola respuesta correcta, que a través de los resultados obtenidos se trataron de responder los siguientes objetivos específicos:

- Establecer el nivel de **conocimiento** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.
- Describir el grado de **aplicación didáctica** de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales
- Explicar el nivel de **calidad** son los aprendizajes en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.
- Comparar el grado de **aplicación en la práctica docente** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa entre los docentes y estudiantes-docentes.
- Valorar la cota de **actitud crítico-reflexiva** respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.

#### 4.5 Análisis específicos de datos cuantitativos

**4.5.1 Dimensión 1:** Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.1.1 Objetivo 1:** Establecer el nivel de **conocimiento** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.

**4.5.1.2 Parámetro1:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación en relación a la Dimensión 1: Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales, corresponden a la sumatoria de las respuestas de 41 docentes a 6 preguntas, como así también a la sumatoria de las respuestas de 168 estudiantes-docentes a 6 preguntas que totalizan 246 y 1008 puntos respectivamente.

En las tablas 10 y 11 se pueden apreciar los resultados obtenidos distribuidos por indicadores e ítems.

**Tabla 10.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Docentes

<b>Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Conocimiento del personalismo	P1. Concepción antropológica personalista	36	5	105	18
	P2. Concepción teleológica personalista	38	3		
	P3. Concepción metodológica personalista	31	10		
Conocimiento del constructivismo	P4. Enfoque constructivista del aprendizaje	28	13	101	22
	P5. Estilo de enseñanza constructivista	37	4		
	P6. Relación teoría-práctica	36	5		
<b>Total parcial</b>				<b>206</b>	<b>40</b>
<b>Total general</b>				<b>246</b>	

**Análisis Estadístico 1.** En la Tabla 10 se muestran los datos que se obtuvieron de las respuestas a las preguntas referidas a la dimensión conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas por parte los docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Como se puede notar que los datos muestran una distribución equitativa en relación al conocimiento del personalismo y del constructivismo que tienen los docentes. De los 246 puntos posibles, se obtuvieron 206/246 respuestas correctas y solamente 40/246 respondieron en forma incorrecta.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, el *conocimiento del personalismo* de los docentes es relativamente superior en relación a su *conocimiento del constructivismo*. Así se constata que, de los 123 puntos en juego 105/123 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas al

personalismo, sin embargo 18/123 respondieron en forma incorrecta. De semejante forma, en cuanto al conocimiento del constructivismo de los docentes, de los 123 puntos posibles 101/123 contestaron en forma correcta y 22/123 en forma incorrecta. Por lo tanto, se observa que el indicador de mayores aciertos corresponde al *conocimiento del personalismo*, en primer lugar, en donde los docentes obtuvieron 105 puntos positivos de los 123 puntos posibles, quedando en segundo lugar el indicador *conocimiento del constructivismo*, con 101 puntos de los 123 puntos en cuestión.

Al realizar un análisis enfocado a los indicadores y sus ítems se observa que el indicador de mayor puntaje recae sobre *conocimiento del personalismo* (con sus ítems *concepción antropológica*, *concepción teleológica*, *concepción metodológica del personalismo*). En efecto, el ítem *concepción teleológica* granjea 38/41 respuestas valaderas y 3/41 respuestas incorrectas; seguido del ítem *concepción antropológica* 36/41 aciertos y 5/41 desaciertos; quedando así, último, el ítem *concepción metodológica* con 31/41 respuestas verdaderas y 10/41 falsas.

Por otro lado, se observa que en el indicador *conocimiento del constructivismo* (con sus ítems *enfoque constructivista del aprendizaje*, *estilo de enseñanza constructivista*, *relación teoría-práctica*) la pregunta con más respuestas positivas es *estilo de enseñanza constructivista*, en donde 37 docentes dieron en la respuesta acertada de los 41 docentes encuestados, mientras que 4 docentes respondieron en forma errada; seguido, en segundo lugar, por el ítem *relación teoría-práctica* con 36 respuestas ciertas y 5 errónea de 41 posibles; quedándose así, en tercer lugar, el ítem *enfoque constructivista de aprendizaje* en el que 28 docentes respondieron en forma correcta y 13 de manera equivocada.

La diferencia de puntos en la sumatoria de cada uno de los ítems de los 2 indicadores de esta dimensión (*conocimiento del personalismo* y *conocimiento del constructivismo*) es solamente de 4 puntos.

Cómo se observa en la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo 206 aciertos de 246, por tanto, se encuentra en el rango 199-222 de la escala que

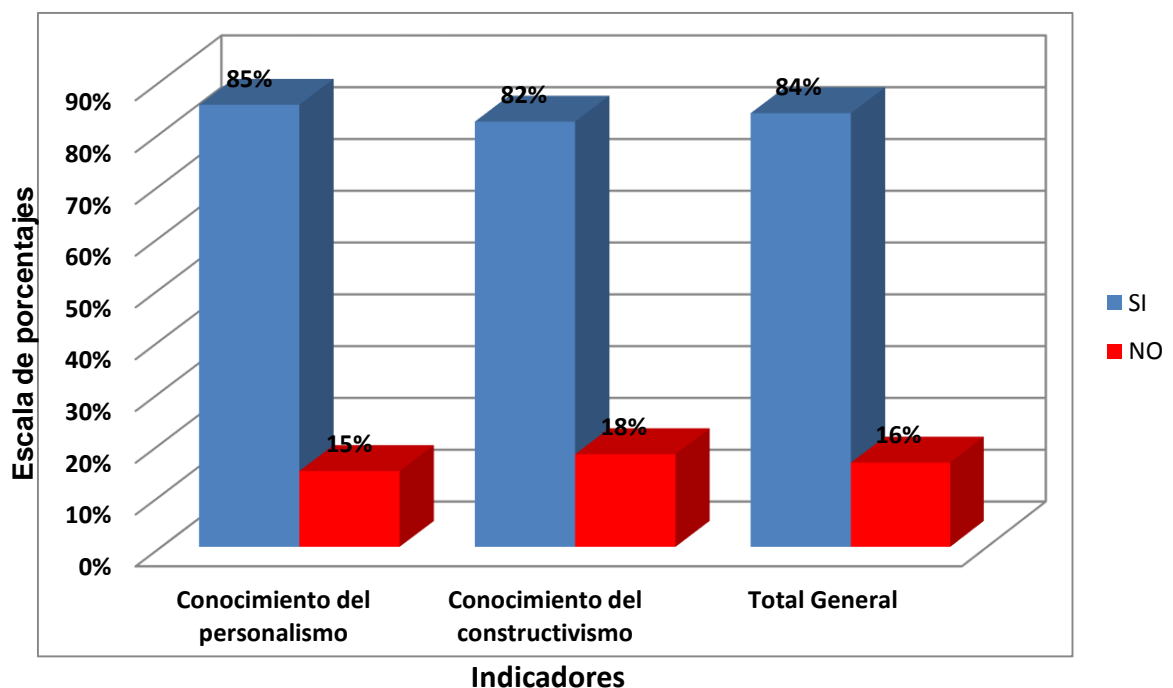


corresponde a un 4 de valor absoluto, que implica un nivel de conocimiento *Muy Bueno* de parte de los docentes.

En el siguiente gráfico de barras, mediante las mediciones porcentuales de las respuestas ya establecidas en la Tabla 9, se hace la interpretación pedagógica de los datos ya analizados estadísticamente en valores absolutos.

**Figura 1.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Docentes

**Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 1.** Luego de confrontar la distribución de los resultados numéricos de la Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas, aquí se presentan los significados pedagógicos del análisis obtenido de la Tabla 10. Al observar la figura 1, es muy notorio el nivel de conocimiento que poseen los docentes en relación a las teorías filosófico-pedagógicas. Los indicadores de esta dimensión, el conocimiento del personalismo y el conocimiento del constructivismo, con un porcentaje de 85% y 82% respectivamente, hace entender el gran esfuerzo que están realizando

los docentes paraguayos en el Profesorado de Ciencias Sociales, de las instituciones investigadas, para brindar la formación docente que requiere la sociedad paraguaya.

Según la escala de medición establecida en la Tabla 9, el nivel de conocimiento general corresponde a un nivel *Muy Bueno*. En este sentido es digno recalcar uno de los propósitos de la Reforma Educativa que es la formación de los docentes con el fin de elevar el nivel de calidad de la enseñanza basados en los paradigmas más actuales de las ciencias de la educación. Por lo que en el documento *Los planes y programas formativos* de la formación docente continua inicial para la educación media y tercer ciclo del profesorado de Ciencias Sociales se enfatiza la cualificación y formación académica de los docentes, siendo éste el propósito esencial para llegar a una transformación trascendental en el ámbito de la educación paraguaya, que expresa lo siguiente:

Uno de los propósitos fundamentales de la reforma educativa se cimienta en la exigencia del mejoramiento integral de la calidad de la enseñanza, por ende el presente Plan Curricular presenta una propuesta asentada en los paradigmas más actuales en educación y está pensado en la cualificación y la formación académica de los docentes (MEC, 2008, p. 6).

En ese contexto, al observar y analizar las respuestas de los docentes del profesorado de Ciencias Sociales, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas personalismo y del constructivismo, se comprueba que poseen un nivel general muy bueno (superiores al 81%), por lo que, esto podría indicar posición cognoscitiva relevante en esta dimensión.

Al respecto es importante detenerse para ver si los conocimientos ofrecidos a los estudiantes de parte de los docentes es lo que espera la Reforma Educativa y por ende, la sociedad, y si el rumbo está bien orientado hacia la meta propuesta.

El 85% de aciertos respecto a la batería de dificultades planteadas en el instrumento con relación al *Conocimiento del personalismo* es un indicador de

que los mismos están tratando de entender hacia donde se dirige el norte de la educación y lo que propone la Reforma Educativa. Por lo tanto, se puede inferir que el conocimiento de la antropología, la teleología y la metodología personalista tienen un lugar de importancia en la formación de los futuros profesores de ciencias sociales, y que ello puede trascender el mero conocimiento didáctico, porque el conocimiento del personalismo puede dignificar la profesión docente, dado que tiene a la persona (educando) como centro de su actuar profesional, porque ve a la persona como un valor absoluto (Mounier, 1965, p. 328).

Por otro lado, el 82 % de aciertos en las preguntas relacionadas con el *Conocimiento del constructivismo*, obtenidos por los docentes, demuestra el nivel de los mismos, pese a los múltiples factores que dificultan su formación permanente en el trajinar educativo.

Sin embargo, si bien el nivel de conocimiento los docentes en la dimensión 1 tiene una cota significativa, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia, como así también, los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas. En tal sentido, en cuanto al primer indicador, el mayor porcentaje corresponde al *conocimiento de la teleología personalista* (93%) y el de menor proporción al *conocimiento de la metodología personalista* (76%). De semejante forma, pero con una distancia un poco mayor, se constata con el segundo indicador; el mayor porcentaje pertenece al conocimiento de *estilo de enseñanza constructivista* (90%) y el menor, al *enfoque constructivista del aprendizaje* (68%).

**Tabla 11.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 1. Estudiantes-Docentes

<b>Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Conocimiento del personalismo	P1. Concepción antropológica personalista	147	21	380	124
	P2. Concepción teleológica personalista	153	15		
	P3. Concepción metodológica personalista	80	88		
Conocimiento del constructivismo	P4. Enfoque constructivista del aprendizaje	127	41	384	120
	P5. Estilo de enseñanza constructivista	127	41		
	P6. Relación teoría-práctica	130	38		
<b>Total parcial</b>				<b>764</b>	<b>244</b>
<b>Total general</b>				<b>1008</b>	

**Análisis Estadístico 2.** En la Tabla 11 se muestran los datos que se obtuvieron de las respuestas a las preguntas referidas a la dimensión conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas por los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Como se puede notar que los datos muestran una respuesta similar al de los docentes en cuanto a la distribución de las mismas. De los 1008 puntos posibles que están en juego, se obtuvieron 764/1008 respuestas correctas y solamente 244/1008 indicaron de manera equivocada.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, el *conocimiento del personalismo* de los docentes es relativamente inferior en relación a su *conocimiento del constructivismo*, es decir, de los 504 puntos posibles, 380/504 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas al personalismo y 124/504 alegaron en forma incorrecta. De manera semejante, en cuanto al conocimiento del constructivismo de los estudiantes-docentes, de los 504 puntos posibles 384/504 respondieron en forma correcta y 120/504 en forma equivocada.

Al realizar un análisis enfocado a los indicadores y sus ítems se observa que el mayor puntaje recae en el *conocimiento del personalismo* (con sus ítems

concepción antropológica del personalismo, concepción teleológica del personalismo, concepción metodológica del personalismo). Por lo tanto, el ítem *concepción teleológica del personalismo* logra 153/168 respuestas correctas y 15/168 respuestas incorrectas; seguido el ítem *concepción antropológica del personalismo* con 147/168 respuestas valederas y 21/168 respuestas incorrectas; quedando así, último el ítem *concepción metodológica personalista* con 80/168 respuestas verdaderas y 88/168 respuestas falsas.

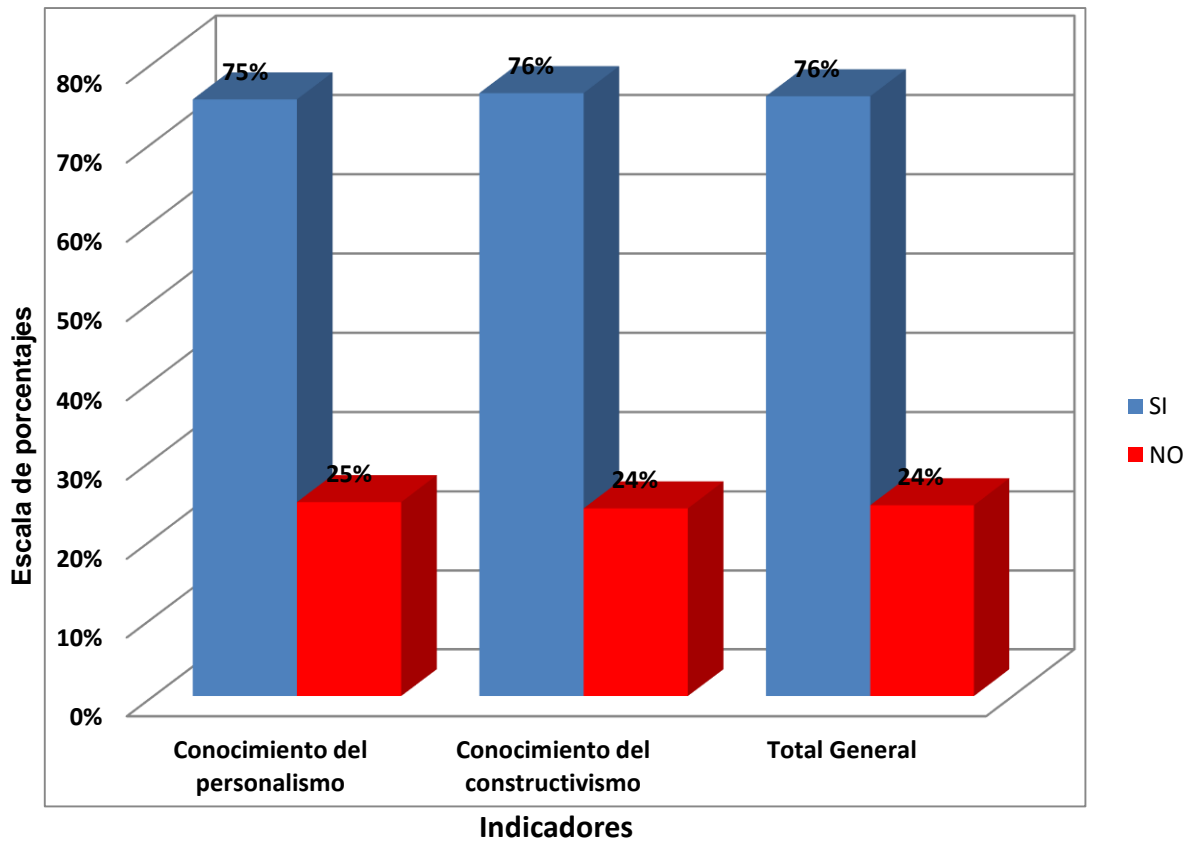
Por otro lado, se observa que el indicador *conocimiento del constructivismo* (con sus ítems enfoque constructivista del aprendizaje, estilo de enseñanza constructivista, relación teoría-práctica) la pregunta que tiene más respuestas positivas atañe al ítem *relación teoría-práctica* en donde 130 estudiantes- docentes respondieron correctamente, sin embargo 38 expresaron incorrectamente; seguido por los ítems *enfoque constructivista de aprendizaje* y el *estilo de enseñanza constructivista*, ambos con 127 respuestas acertadas y 41 respuestas equivocadas.

La diferencia de puntos en la sumatoria de cada uno de los ítems de los 2 indicadores de esta dimensión (conocimiento del personalismo y conocimiento del constructivismo) es solamente de 4 puntos, como en el caso de los docentes. Lo llamativo en este resultado, el indicador de mayores aciertos es el *conocimiento del constructivismo* y no el *conocimiento del personalismo*, como ocurrió con los docentes.

Cómo se observa en la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo 764/1008 aciertos se ubica en el rango 707-807 de la escala que corresponde a un 3 de valor absoluto, que implica un nivel de conocimiento bueno de parte de los estudiantes- docentes.

**Figura 2.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes

**Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-Docentes**



**Interpretación Pedagógica 2.** Después de cotejar la distribución de los resultados numéricos de la Dimensión 1. Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas, aquí se presentan los significados pedagógicos del análisis obtenido de la Tabla 11. Al observar la figura 2, se nota que el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes-docentes en relación a las teorías filosófico-pedagógicas está muy equilibrado, pero no lo esperado. Es decir, que los indicadores en esta dimensión, *el conocimiento del personalismo* y *el conocimiento del constructivismo* tienen un porcentaje de 75% y 76% respectivamente, que demuestra un nivel medio de los estudiantes-docentes en relación al conocimiento de las teorías que sostiene la Reforma Educativa y el

Profesorado de Ciencias Sociales. En esta línea Ortega (2016) expresa que hace falta determinar y asumir claramente en la educación superior la concepción antropológica, teleológica y metodológica de la educación con un diseño pedagógico que desarrolle la competencia humanística, si se quiere construir una sociedad auténticamente humana, transformadora y emancipada, que tenga como centro, guía y norte a la persona humana.

Por lo expuesto es trascendente no perder de vista la importancia de la formación de los docentes para una transformación social efectiva, no sólo de parte de los formadores de los estudiantes-docentes sino de las mismas autoridades que tienen en sus manos el timón y el destino de la educación. Sin una formación docente adecuada a los requerimientos del mundo actual no se puede hablar de la calidad educativa, es decir una educación que sirva para responder con efectividad las necesidades que surgen durante el trajinar diario de la existencia. Este resultado de nivel bueno que se obtiene en esta dimensión da el indicio de cómo se está asimilando la enseñanza que los formadores imparten a los futuros docentes, que da la pauta de las responsabilidades que tienen los formadores para elevar el nivel de conocimiento que tienen los futuros docentes. Porque con un conocimiento simplemente de nivel bueno de parte de los estudiantes no se podría hablar de calidad educativa en el día de mañana, que siempre se pregona en el ámbito educacional. Por lo tanto, es urgente entender como sociedad que la excelencia educativa que buscamos para la sociedad del mundo de hoy y del mañana depende de la calidad y el nivel de formación de sus docentes. En este sentido es digno recordar lo que manifiesta el documento *Reforma Educativa. Compromiso de todos* en relación a la formación de los docentes en el marco de la reforma educativa, y dice lo siguiente:

El reconocimiento de este derecho y la obligación por parte del estado debe garantizar la formación docente que implica en primer lugar afirmar la dignidad del docente. Además de tener en cuenta, el problema de su formación profesional, por lo cual es necesario capacitar a los actuales y formar adecuadamente a los nuevos (MEC, 1994, p. 42).

En ese contexto, al observar y analizar las respuestas de los estudiantes-docentes del profesorado de ciencias sociales sobre el conocimiento del personalismo y el conocimiento del constructivismo durante su formación académica se comprueba que posee un nivel general bueno (con el 76%), por lo que podría indicar una altura cognoscitiva media para calificar esta dimensión.

En esta parte es importante detenerse para analizar los conocimientos que van adquiriendo los estudiantes-docentes para entender si es lo que espera la reforma educativa para sus futuros docentes y si el rumbo está bien orientado hacia la meta propuesta. El 75% del *Conocimiento del personalismo* que expresan los estudiantes-docentes es un indicador de alerta de cómo los mismos van aprendiendo las enseñanzas y orientaciones adquiridas en pos de lo que propone la Reforma Educativa. Por lo tanto, el conocimiento de la antropología, la teleología y la metodología personalista en la formación de los educadores es un indicador de sumo valor para trabajar por la formación de las personas en el mundo áulico profesional y en la vida personal del ser humano (Bohm, 2009). Por otro lado, el 76 % del *Conocimiento del constructivismo* que manifiestan los estudiantes-docentes demuestra el conocimiento equitativo que tienen de las teorías educativas que sostiene la reforma educativa y la formación de los docentes del área de ciencias sociales.

No obstante, si bien el nivel de conocimiento de los estudiantes-docentes en la dimensión 1 tiene una cota intermedia, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia como así también los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas. En tal sentido, en cuanto al primer indicador, el mayor porcentaje corresponde al *conocimiento de la teleología personalista* (91%) y en menor proporción al *conocimiento de la metodología personalista* (48%). De manera semejante, pero con una distancia mínima, con el segundo indicador, se constata que el mayor porcentaje corresponde al conocimiento de *relación teoría-práctica* (77%) y en menor medida al conocimiento del *enfoque constructivista del aprendizaje* y al *estilo de enseñanza constructivista* ambos ítems con el (76%).

Lo llamativo en los análisis de los ítems de los dos indicadores de esta dimensión es lo referente al *conocimiento de la metodología personalista* de



parte de los estudiantes-docentes que solamente respondieron en forma correcta en un 80/168 equivalente a un 48% de los encuestados, realidad que amerita un estudio más profundo en cuanto al conocimiento que tienen los estudiantes-docentes sobre la metodología personalista en el aula.

**4.5.2 Dimensión 2:** Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.2.1 Objetivo 2:** Describir el grado de *aplicación didáctica* de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.2.2 Parámetro 2:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación en relación a la Dimensión 2: Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de ciencias sociales, corresponden a la sumatoria de las respuestas de 41 docentes a 6 preguntas, como así también a la sumatoria de las respuestas de 168 estudiantes-docentes a 6 preguntas que totalizan 246 y 1008 puntos respectivamente.

La medición del nivel de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas se mide en una escala que divide los puntajes en 5 niveles, tal como se establece en la Tabla 9.

En las tablas 12 y 13 se pueden apreciar los resultados obtenidos distribuidos por indicadores e ítems.

**Tabla 12.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 2. Docentes

Dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Docentes					
Indicadores	Ítems	SI	NO	SI	NO
Aplicación didáctica del personalismo	P7. Enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno	40	1	119	4
	P8. Estudiantes como protagonistas activos y creativos	38	3		
	P9. Clima y entorno afectivo favorable	41	0		
Aplicación didáctica del constructivismo	P10. Aprendizaje significativo	35	6	80	43
	P11. Aprendizaje colaborativo	10	31		
	P12. Reflexión sobre la práctica	35	6		
<b>Total parcial</b>				<b>199</b>	<b>47</b>
<b>Total general</b>				<b>246</b>	

**Análisis Estadístico 3.** En la tabla 12 se muestran los datos obtenidos de las respuestas a las preguntas referidas a la dimensión *aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas por los docentes del profesorado de Ciencias Sociales*. Como se puede observar que los datos numéricos muestran una diferencia muy grande entre la aplicación didáctica del personalismo y la aplicación didáctica del constructivismo. De las 123 respuestas posibles del indicador *aplicación didáctica del personalismo*, se obtuvieron 119/123 puntos de respuestas correctas y solamente 4/123 puntos en forma incorrecta. De manera semejante para el indicador *aplicación didáctica del constructivismo* se obtuvieron 80/123 puntos de aciertos y 88/123 puntos de desaciertos. Los 246 puntos posibles en relación a la aplicación didáctica del personalismo y del constructivismo que tienen los docentes, se obtuvieron 199/246 puntos de respuestas correctas y 47/246 puntos incorrectamente.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores y sus puntuaciones, *aplicación didáctica del personalismo* de los docentes es muy superior en relación a la *aplicación didáctica del constructivismo* 119/123 y 80/123 respectivamente. Por lo tanto, se observa que el indicador de mayores aciertos corresponde a la *aplicación didáctica del personalismo* en primer lugar con 119

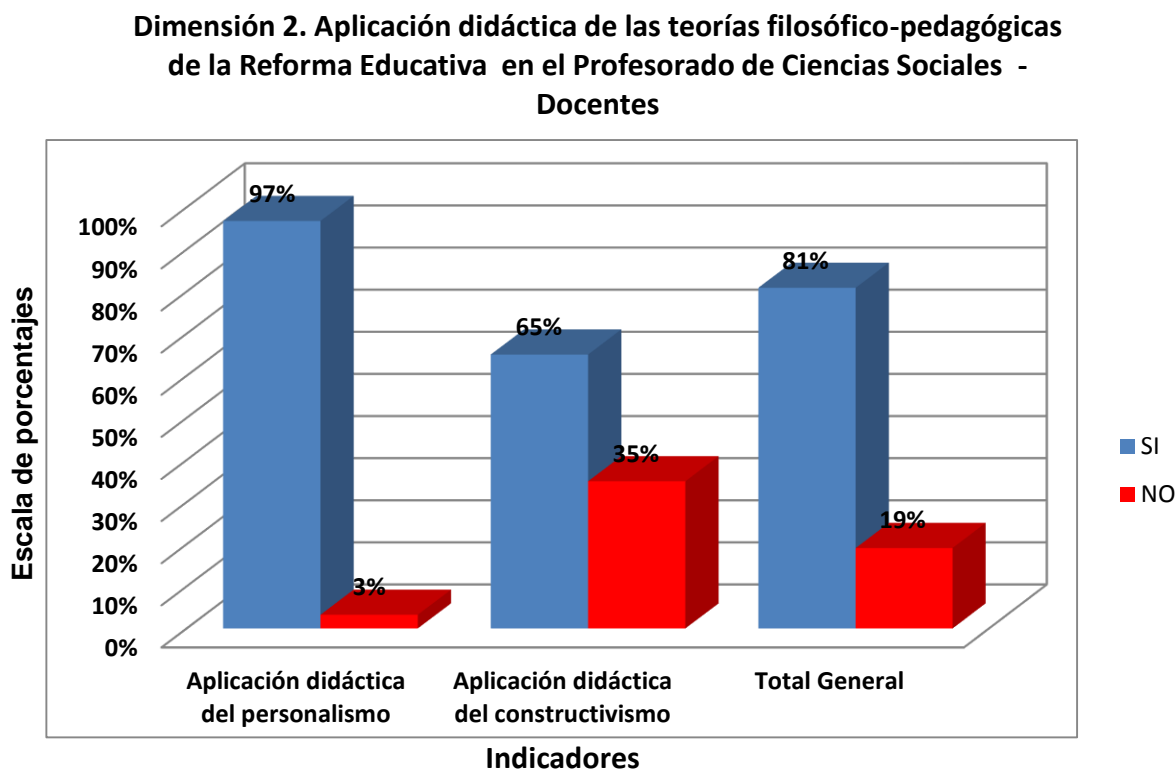
puntos de respuestas correctas, quedando en segundo lugar con 80 puntos el indicador *aplicación didáctica del constructivismo*.

Al hacer un análisis enfocados a los indicadores y sus ítems se observa que el mayor puntaje de la *aplicación didáctica del personalismo* (enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno, estudiantes como protagonistas activos y creativos, clima y entorno afectivo favorable) pertenece al ítems *clima y entorno afectivo favorable* donde los docentes en su totalidad respondieron en forma correcta; seguido por el ítems *enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno* (40/41); y el ítems *estudiantes como protagonistas activos y creativos* (38/41) respondieron correctamente. Por otro lado, se observa que el mayor puntaje de la *aplicación didáctica del constructivismo* (aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, reflexión sobre la práctica) atañe a los ítems *aprendizaje significativo y reflexión sobre la práctica* (35/41) respuestas correctas en ambos casos; y por último, el ítem *aprendizaje colaborativo* (10/41) docentes manifestaron correctamente. .

La diferencia de puntos en la sumatoria de los ítems de los 2 (dos) indicadores de esta dimensión *aplicación didáctica del personalismo* y *aplicación didáctica del constructivismo* es de 39 puntos a favor del personalismo, lo que muestra que hay una diferencia significativa entre los indicadores mencionados de parte de los docentes del profesorado de Ciencias Sociales.

Cómo se observa en la Tabla 9 esta dimensión 2 obtuvo 199/246 de aciertos, que le coloca en el rango 199-222 concerniente a un 4 en valor absoluto, que implica un nivel *Muy Bueno* de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas desde la visión de los docentes.

**Figura 3.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales - Docentes



**Interpretación Pedagógica 3.** Luego de examinar la distribución de los resultados numéricos de la Dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas, aquí se presentan los significados pedagógicos del análisis obtenido de la Tabla 12. Al observar la figura 3, se nota el predominio de la *aplicación didáctica del personalismo* con un 97% en relación a la aplicación didáctica del constructivismo con un 65% de las preguntas encuestadas a los docentes. Por un lado, este resultado de la aplicación del personalismo es interesante porque el norte de la acción educativa está en la formación integral de las personas como expresan los fines y los objetivos de la educación paraguaya (MEC, 2004) que está fundamentada en la filosofía personalista. Según De Camilloni, (2008) el conocimiento de las teorías educativas tiene una relación intrínseca con la aplicación exitosa, por lo que el conocimiento de dichas teorías debe orientar las prácticas de la enseñanza en el actuar cotidiano de los formadores. “Las teorías didácticas están destinadas

a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción” (p. 42).

Por otro lado, se observa que la aplicación didáctica del constructivismo tiene una cota inferior muy notoria en relación al personalismo. Esto se podría explicar porque a muchos docentes les resultan prácticos la herencia de la pedagogía tradicional y aplicación del conductismo en su labor profesional, en el Profesorado de Ciencias Sociales y en otros niveles de la educación paraguaya. Al respecto Boggino, (2007) manifiesta que el conductismo es un referente importante en la teoría del aprendizaje “por ser un paradigma con el cual realizamos nuestra escolaridad, y muchos de nosotros, nos formamos como docentes y aún sigue teniendo vigencia en las instituciones educativas” (p. 13).

A pesar de la diferencia significativa que manifiestan los docentes en cuanto a la *aplicación didáctica del personalismo y el constructivismo* merece reconocer la importancia que tienen en el aula los valores personalistas para la formación y promoción de las personas para llegar a su plenitud. Este resultado debe ayudar a los docentes como un punto de partida de evaluación de cómo están implementando los ideales de la reforma educativa en este nivel del profesorado para ir ajustando ciertos errores durante el trascurso del proceso educativo.

En este sentido merece enfatizar lo que se busca en el profesorado de Ciencias Sociales es la de “garantizar un proceso activo de aprendizaje que partan de los problemas actuales relevantes destinados a potenciar la adquisición de los conocimientos” (MEC, 2008, p.19) de ser partícipes en la búsqueda de las soluciones a los problemas que se presentan en la sociedad, apuntando siempre a la argumentación, al diálogo y la tolerancia en la búsqueda del bien común y de la justicia social para todos los seres humanos. Como así también destacar la importancia de generar un *clima y entorno afectivo favorable* para el aprendizaje, en donde se eliminan las barreras entre los que saben y los que no saben, sino que todos aprendemos de todos, distinguiendo siempre las funciones que tienen cada uno de los actores educativos en el aula (docentes y estudiantes-docentes).

Según la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 81% del nivel general de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógico se encuentra en el rango 81% - 90% de nivel *Muy Bueno*.

No obstante que si bien el nivel de los docentes en la dimensión 2 tiene un nivel general *Muy Bueno*, el indicador *aplicación didáctica del personalismo* es la respuesta preferida de los encuestados docentes en relación al indicador *aplicación didáctica del constructivismo* en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia como así también los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas. En cuanto al primer indicador, el mayor porcentaje corresponde al ítem *clima y entorno afectivo favorable* que fueron respondidas con aciertos por el 100% de los docentes, seguido del ítem *enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno* con un 98 % de aciertos y el menor porcentaje para el ítem *estudiantes como protagonistas activos y creativos* equivalente al 93%. Mientras que, con el segundo indicador, se constata que el mayor porcentaje corresponde a los ítems *aprendizaje significativo y reflexión sobre la práctica* con el 85%; y quedando así, último, el ítems *aprendizaje colaborativo* con el 24%. La falta de un aprendizaje colaborativo bien sólido en las aulas de formación docente de Ciencias Sociales puede responder a la puesta en práctica de muchos docentes de la pedagogía tradicional de un aprendizaje mecánica individualista o a la falta de asumir con plenitud las teorías pedagógicas que propone la Reforma Educativa que busca una educación que propicie el diálogo, la colaboración solidaria y la responsabilidad en las relaciones interpersonales y sociales (MEC, 2004). Es importante que los docentes no pierdan de vista que los alumnos de cualquier nivel aprenden mucho más en un contexto de colaboración con sus pares que en forma individual (Carretero, 2009).

**Tabla 13.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 2. Estudiantes-docentes

<b>Dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aplicación didáctica del personalismo	P7. Enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno	102	66	385	119
	P8. Estudiantes como protagonistas activos y creativos	122	46		
	P9. Clima y entorno afectivo favorable	161	7		
Aplicación didáctica del constructivismo	P10. Aprendizaje significativo	138	30	306	198
	P11. Aprendizaje colaborativo	44	124		
	P12. Reflexión sobre la práctica	124	44		
<b>Total parcial</b>				<b>691</b>	<b>317</b>
<b>Total general</b>				<b>1008</b>	

**Análisis Estadístico 4.** Como se puede observar en la tabla 13 referente en la dimensión 2 *aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas por los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales*. Se puede notar que los datos numéricos muestran una diferencia muy grande entre la aplicación didáctica del personalismo y la aplicación didáctica del constructivismo. De las 504 respuestas posibles del indicador *aplicación didáctica del personalismo* se obtuvieron 385/504 puntos de respuestas correctas y 119/504 puntos erróneamente. De la misma manera para el indicador *aplicación didáctica del constructivismo*, se obtuvieron 306/504 puntos de respuestas correctas y 198/504 puntos en forma incorrecta. En la aplicación didáctica del personalismo y del constructivismo, los estudiantes-docentes obtuvieron 691 aciertos y 317 desaciertos de los 1008 puntos posibles a ser adquiridos en esta dimensión.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, la *aplicación didáctica del personalismo* de los estudiantes-docentes es muy superior en relación a la *aplicación didáctica del constructivismo* 385/504 y 306/504 respectivamente. Por lo tanto, se observa que el indicador de mayores aciertos corresponde a la *aplicación didáctica del personalismo* en primer lugar con 385 puntos, quedando en segundo lugar el indicador *aplicación didáctica del constructivismo* con 306 puntos.

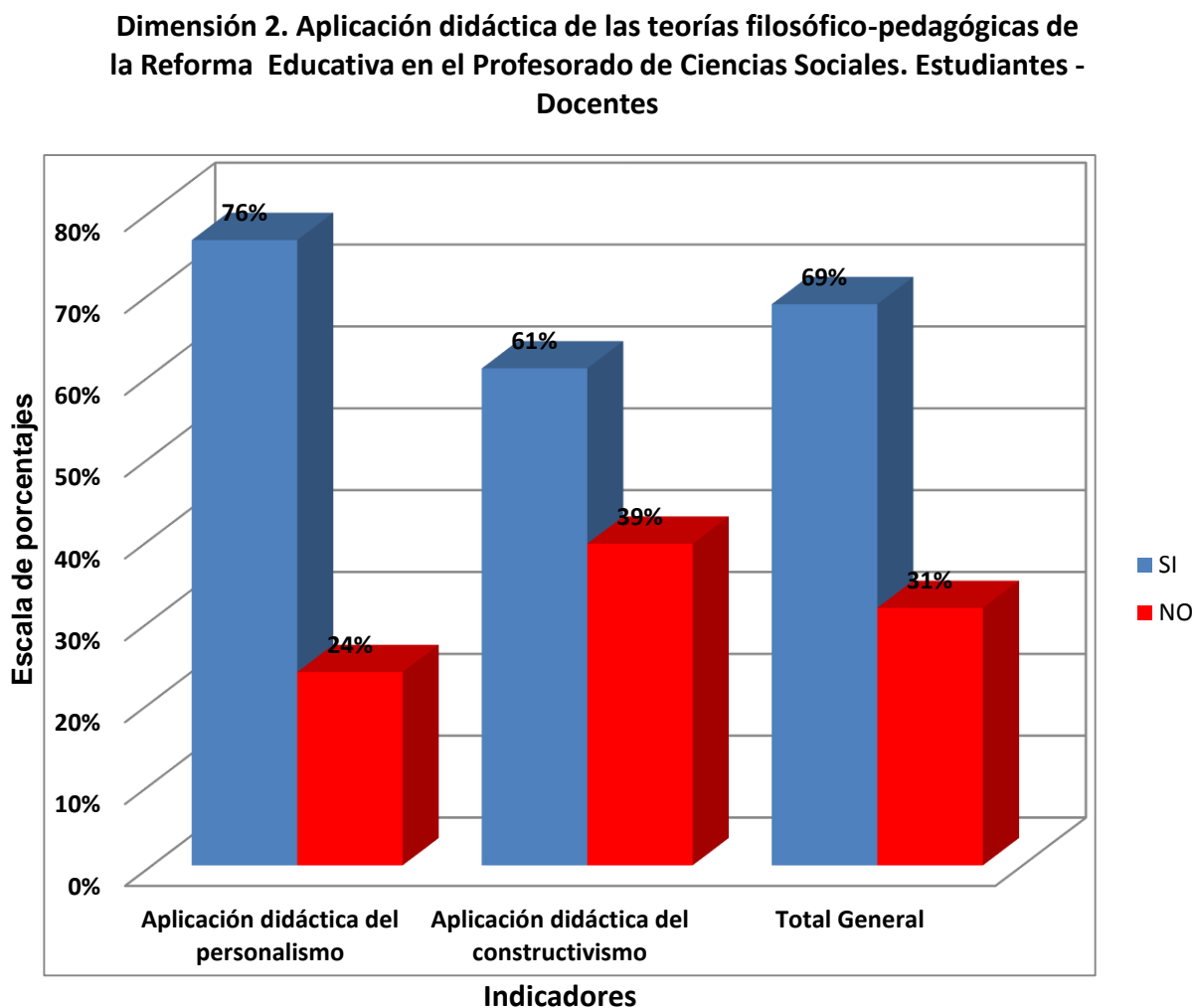
Al realizar un análisis que se enfocan a los indicadores y sus ítems se observa que el mayor puntaje de la *aplicación didáctica del personalismo* (enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno, estudiantes como protagonistas activos y creativos, clima y entorno afectivo favorable) corresponde al ítems *clima y entorno afectivo favorable* con 161/168 puntos, seguido por el ítems *estudiantes como protagonistas activos y creativos* con 122/168 puntos, y finalmente, el ítems *enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno* con 102/168 puntos de aciertos. Por otro lado, se observa que el mayor puntaje de la *aplicación didáctica del constructivismo* (aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo, reflexión sobre la práctica) corresponde al ítems *aprendizaje significativo* con 138/168 puntos, seguido del ítems *reflexión sobre la práctica* con 124/168 puntos, y por último, el ítems de menor respuestas correctas es el *aprendizaje colaborativo* con sólo 44/168 puntos.

La diferencia de puntos en la sumatoria de los ítems entre los 2 dos indicadores *aplicación didáctica del personalismo y del constructivismo* es de 79 puntos a favor del personalismo, que muestra una diferencia interesante entre los indicadores mencionados de parte de los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales.

Cómo se observa en la Tabla 9 la dimensión 2 obtuvo 691/1008 respuestas correctas que le coloca en el rango 605-706, correspondiente a una calificación 2 en valor absoluto, que implica un grado *Aceptable* de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas desde la visión de los estudiantes-docentes.



**Figura 4.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas en el Profesorado de Ciencias Sociales – Estudiantes Docentes



**Interpretación Pedagógica 4.** A partir del estudio de la distribución numérica producidas de la Dimensión 2. Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas en los estudiantes-docentes, en esta parte se presentan las interpretaciones pedagógicas que pueden implicar dichos resultados del análisis obtenido de la Tabla 13. La figura 4 muestra que el indicador de mayor predilección es la *aplicación didáctica del personalismo* (76%) de aciertos en relación al indicador *aplicación didáctica del constructivismo* (61%) de aciertos de las preguntas encuestadas.

Cotejando este resultado con los obtenidos con los docentes en la Figura 3 hay un paralelismo entre la predilección de los docentes y los estudiantes-

docentes en cuanto a la superioridad de la aplicación didáctica del personalismo en relación al constructivismo. Lo que hace suponer que los estudiantes-docentes conocen o aplican más el personalismo que el constructivismo en su quehacer profesional áulico, hecho que refleja la correspondencia entre el trabajo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes-docentes.

Por lo tanto, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia como así también los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas. En cuanto al primer indicador, el mayor porcentaje corresponde al ítem *clima y entorno afectivo favorable* que es el 96% de respuestas correctas, seguido del ítem *estudiantes como protagonistas activos y creativos* con el 73%, y por último, el ítem de menor porcentaje es la *enseñanza desde los problemas reales y cotidianos del entorno* con el 61 % de los aciertos. De manera semejante, en cuanto al segundo indicador el mayor porcentaje corresponde al ítem *aprendizaje significativo* con un 82% de respuestas correctas, seguido del ítem *reflexión sobre la práctica* con el 74% de aciertos y el último el ítem de menor porcentaje el aprendizaje cooperativo con el 26 % de respuestas correctas. Este último ítems muestra que tantos docentes como estudiantes-docentes deberían de trabajar más en forma conjunta el aspecto relacional de colaboración entre todos los actores educativos, que muchas veces el individualismo, la falta de sentido de pertenencia sólida en el grupo-curso o de filosofías heredadas de creencias anteriores dificultan todavía superar este obstáculo en el ambiente áulico de los docentes. En este sentido Korthagen (2010) recalca la importancia del aprendizaje colaborativo y la co-creación del conocimiento en la educación tanto para los alumnos como para los educadores, “por tanto, si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad, debemos de ayudarles a acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación del profesorado” (p. 87).

Según la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 69% del nivel general de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas se encuentra en el rango de nivel aceptable. Esto demuestra un nivel muy bajo que tienen los estudiantes-docentes sobre la aplicación didáctica sobre dichas

teorías durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la aplicación del constructivismo que sólo alcanza el mínimo aceptable dentro del rango establecido, que es el 61% de las respuestas correctas. A pesar de que en esta dimensión hay concordancia entre la visión que tienen los docentes y los estudiantes-docentes sobre la aplicación didáctica de las teorías en su quehacer áulico del profesorado de Ciencias Sociales, hay una diferencia considerable en porcentaje entre los que ambos manifiestan (81% y 69 %), pero sí es notorio que ambos estamentos educativos tienden más hacia la aplicación del personalismo que el constructivismo en sus quehaceres áulicos cotidianos.

**4.5.3 Dimensión 3:** Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.3.1 Objetivo 3:** Explicar el nivel de **calidad** son los aprendizajes en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.

**4.5.3.2 Parámetro 3:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación en relación a la Dimensión 3: Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales, corresponden a la sumatoria de las respuestas de 41 docentes a 6 preguntas, como así también a la sumatoria de las respuestas de 168 estudiantes-docentes a 6 preguntas que totalizan 246 y 1008 puntos respectivamente.

La medición del nivel de la calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas se mide en una escala que divide los puntajes en 5 niveles, tal como se establece en la Tabla 9.

En las tablas 14 y 15 se pueden apreciar los resultados obtenidos distribuidos por indicadores e ítems.

**Tabla 14.** *Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 3. Docentes*

<b>Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales – Docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aprendizaje personalista	P13. Dialogicidad como método	41	0	109	14
	P14. Autonomía como propósito	36	5		
	P15. Argumentación como medio	32	9		
Aprendizaje constructivista	P16. Interacciones sociales como medio	33	8	109	14
	P17. Uso de las tecnologías como recurso	39	2		
	P18. Criticidad como resultado	37	4		
<b>Total parcial</b>				<b>218</b>	<b>28</b>
<b>Total general</b>				<b>246</b>	

**Análisis Estadístico 5.** En la tabla 14 se presentan los datos obtenidos de las respuestas a las preguntas referidas a la dimensión *calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales*. Como se puede observar que los datos numéricos muestran un resultado de igual puntaje de respuestas correctas entre el aprendizaje personalista y el aprendizaje constructivista manifestado por los docentes, ambos obtuvieron 109 puntos correctos de los 123 puntos posibles y 14 respuestas incorrectas para los dos indicadores. De los 246 puntos posibles en relación a los indicadores del *aprendizaje personalista* y *aprendizaje constructivista* que tienen los docentes, se obtuvieron 218/246 puntos de respuestas correctas y 28/246 puntos incorrectamente.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores *aprendizaje personalista* y el *aprendizaje constructivista* (109/123), se constata que los 2 indicadores muestran la misma cantidad de aciertos en las respuestas solicitadas a los encuestados, y en efecto la misma cantidad de respuestas equivocadas (14/123).

Al realizar un estudio enfocados a los indicadores y sus ítems se observa que el mayor puntaje del *aprendizaje personalista* (dialogicidad como método, autonomía como propósito, argumentación como medio) corresponde al ítem

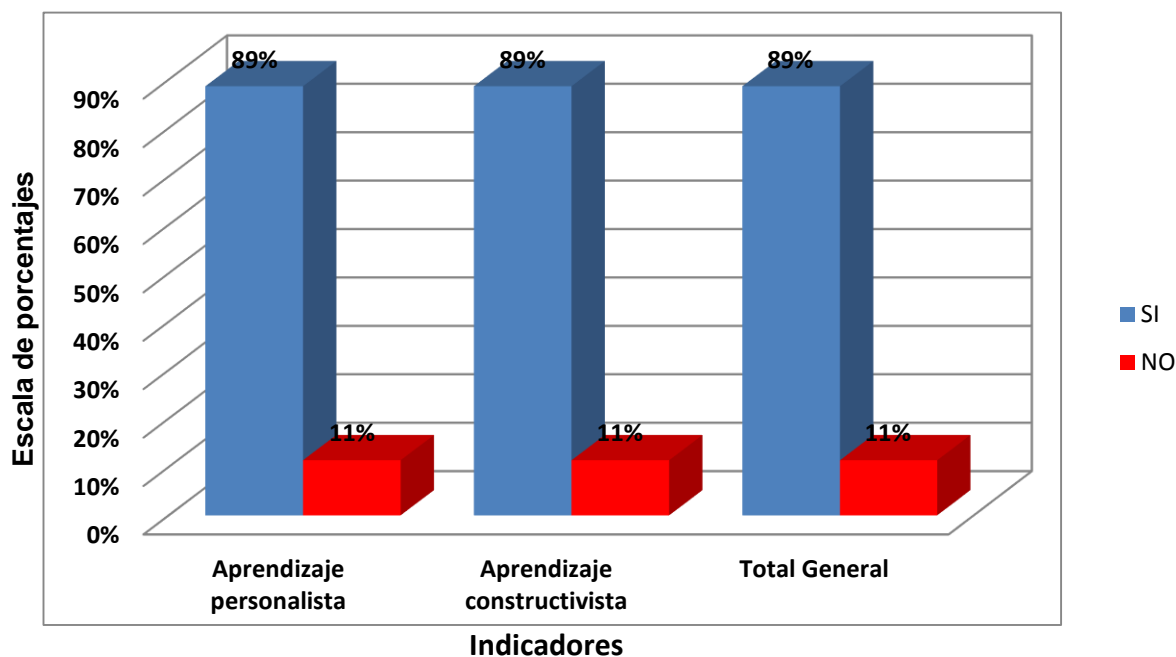
*dialogicidad como método* donde los 41/41 docentes respondieron en forma correcta, seguido por el ítem *la autonomía como propósito* con 36/41 respuestas valederas, y finalmente, el ítem *la argumentación como medio* con 38/41 respuestas verdaderas. Por otro lado, se observa que el mayor puntaje del *aprendizaje constructivista* (interacciones sociales como medio, uso de las tecnologías como recurso, criticidad como resultado) recae al ítem *uso de la tecnología como recurso* con 39/41 respuestas correctas, seguido por el ítem *criticidad como resultado* con 37/41, y por último el ítem *interacciones sociales como medio* con 33/41 aciertos.

En otro aspecto, al analizar los ítems de menor puntaje en ambos indicadores. El ítem que tiene menor puntaje del indicador aprendizaje personalista es la *argumentación como medio* que fueron respondidos en forma correcta por 32 docentes de los 41 docentes encuestados, seguido del ítem del indicador constructivista *interacciones sociales como medio* con 33 docentes que respondieron en forma correcta. Lo llamativo en esta dimensión es que los ítems referentes a los medios de aprendizaje de ambos indicadores son los menores puntuados.

En la sumatoria realizada de todas las puntuaciones de esta dimensión para la opción correcta, los indicadores *aprendizaje personalista* y *aprendizaje constructivista* suman 218 puntos que en la escala elaborada (Ver Tabla 9) para valorar el nivel de calidad del aprendizaje corresponde a la calificación 4 equivalente a un nivel *Muy Buena* en cuanto a la calidad del aprendizaje.

**Figura 5.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales - Docentes

**Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas en la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 5.** Luego de examinar la distribución de los resultados numéricos de la Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas, se presentan los significados pedagógicos del análisis obtenido de la Tabla 14. Al observar la figura 5 se nota un valor porcentual del 89 % para los indicadores *aprendizaje personalista* y *aprendizaje constructivista*. El resultado obtenido no deja de llamar la atención por el conocimiento equilibrado que tienen los docentes en la dimensión mencionada. Por consiguiente es importante recalcar que hablar de calidad de aprendizaje en el profesorado de Ciencias Sociales no es una tarea sencilla porque implica mucha responsabilidad en los actores educativos. Además la calidad del aprendizaje es multidimensional y relativa que depende del punto de vista del observador y de la situación en que se encuentra. En esta línea, Rojas, Urdaneta y Beltrán (2014) manifiesta que una de las responsabilidades fundamentales del docente es colaborar para que los estudiantes reciban una educación de calidad, es decir, una educación adecuada a las necesidades de la comunidad educativa y del

mundo laboral profesional. Por lo tanto “los docentes constituyen una de las principales dimensiones para el mejoramiento de la calidad de la educación” (MEC, 2009, p.19) y la formación de los docentes ha sido y sigue siendo una de las principales líneas de intervención de los programas educacionales para mejorar la calidad educativa desde la implementación de la Reforma Educativa (p. 19).

En ese contexto, al observar y analizar las respuestas de los docentes del profesorado de Ciencias sociales, respecto a la calidad del aprendizaje personalista y constructivista, se comprueba que poseen un nivel general *Muy Bueno* (89%), por lo que, esto podría indicar una altura importante en la calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas en las instituciones investigadas.

Sin embargo, que si bien el nivel de los docentes en la dimensión 3 tiene un nivel general *Muy Bueno*, de resultados idénticos en los 2 indicadores, es preciso analizar los ítems de mayor respuestas positivas como el de menor respuestas positivas que existen en esta dimensión. En tal sentido, en cuanto al indicador aprendizaje personalista el de mayor respuesta positiva corresponde al ítem *dialogicidad como método* (100%) y el de menor respuesta positiva pertenece al ítem *argumentación como medio de aprendizaje* (78%). De semejante forma, pero con una distancia menor, se constata con el aprendizaje constructivista, el mayor porcentaje al *uso de las tecnologías como recurso del aprendizaje* (95%) y el menor, a las *interacciones sociales como medio* (80%). Llama la atención que los ítems de menor puntuación en los 2 indicadores se refieren a los medios de aprendizaje. Este es un parámetro interesante a ser tenidos en cuenta por los docentes, dado que es esencial conocer y aplicar los medios de aprendizaje que ofrecen las teorías de la reforma en cuestión para lograr la calidad educativa que se busca en el profesorado de Ciencias Sociales.

**Tabla 15.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 3. Estudiantes - Docentes

<b>Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aprendizaje personalista	P13. Dialogicidad como método	161	7	364	140
	P14. Autonomía como propósito	149	19		
	P15. Argumentación como medio	54	114		
Aprendizaje constructivista	P16. Interacciones sociales como medio	130	38	431	73
	P17. Uso de las tecnologías como recurso	152	16		
	P18. Criticidad como resultado	149	19		
<b>Total parcial</b>				<b>795</b>	<b>213</b>
<b>Total general</b>				<b>1008</b>	

**Análisis Estadístico 6.** En la Tabla 15 se pueden apreciar las puntuaciones obtenidas en la dimensión 3 Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de parte de los estudiantes-docentes en el profesorado de Ciencias Sociales. Como se puede notar que los datos numéricos muestran una distancia muy grande en las respuestas positivas entre el aprendizaje personalista 364/504 y el aprendizaje constructivista 431/504. De los 1008 posibles, se obtuvieron 795/1008 respuestas positivas y 213/1008 respuestas negativas.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, el *aprendizaje personalista* de los estudiantes-docentes es bastante inferior en relación a su *aprendizaje constructivista*. Así se constata que, de los 504 puntos en juego 364/504 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas al personalismo, sin embargo 140/504 respondieron en forma incorrecta. De semejante forma, en cuanto al conocimiento del constructivismo de los docentes, de los 504 puntos posibles 431/504 contestaron correctamente y 73/504 incorrectamente. Por lo tanto, se observa que el indicador de mayores aciertos corresponde al *aprendizaje del constructivismo*, en primer lugar, en donde los estudiantes-docentes obtuvieron 431 puntos positivos de los 504



puntos posibles, quedando en segundo lugar el indicador *aprendizaje del personalismo*, con 364 puntos de los 504 puntos en cuestión.

Al realizar un estudio enfocados a los indicadores y sus ítems se observa que el mayor puntaje del *aprendizaje personalista* (dialogicidad como método, autonomía como propósito, argumentación como medio) corresponde al ítem *dialogicidad como método* donde 161/168 estudiantes-docentes respondieron en forma correcta, seguido por el ítems *la autonomía como propósito* con 149/168 respuestas valederas, y finalmente, el ítem *la argumentación como medio* con 54/168 respuestas verdaderas. Por otro lado, se observa que el mayor puntaje del *aprendizaje constructivista* (interacciones sociales como medio, uso de las tecnologías como recurso, criticidad como resultado) recae al ítem *uso de la tecnología como recurso* con 152/168 respuestas correctas, seguido por el ítem *criticidad como resultado* con 149/168, y por último, el ítem *interacciones sociales como medio* con 130/168 aciertos.

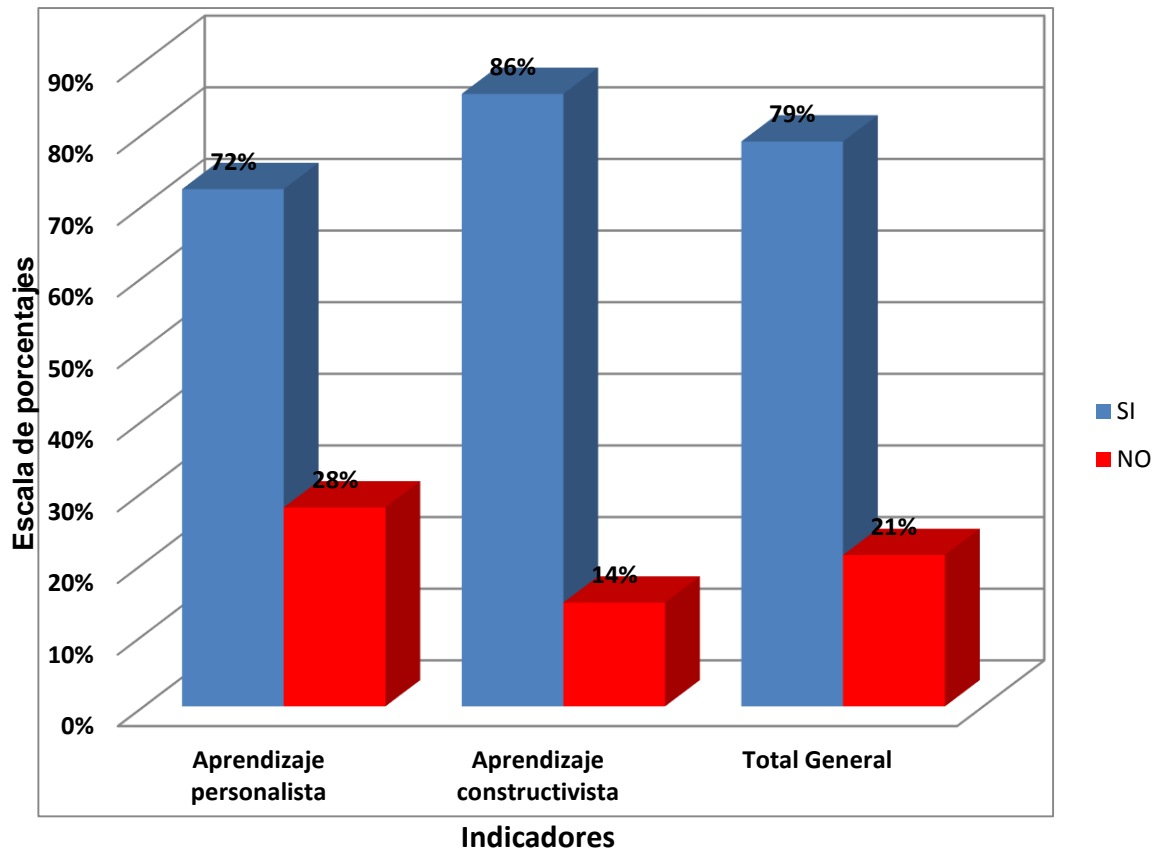
En otro aspecto, al analizar los ítems de menor puntaje en ambos indicadores. El ítem que tiene menor puntaje del indicador *aprendizaje personalista* es la *argumentación como medio* que fueron respondidos en forma correcta por 54 estudiantes-docentes de los 168 encuestados, seguido del ítem del indicador *constructivista interacciones sociales como medio* con 130 estudiantes-docentes que respondieron en forma correcta.

Lo más llamativo en esta dimensión son los bajos puntajes logrados en el ítem *la argumentación como medio* de aprendizaje tanto en los docentes 32/41 como en los estudiantes-docentes 54/168, como así también en el ítem *las interacciones sociales como medio* 33/41 en los docentes y 130/168 en los estudiantes-docentes.

En la sumatoria realizada de todas las puntuaciones de esta dimensión para la opción correcta, los indicadores *aprendizaje personalista* y *aprendizaje constructivista* alcanzaron 795 puntos que pertenece al rango 707 - 807 (Ver Tabla 9) para estimar el nivel de calidad del aprendizaje corresponde a la calificación 3 equivalente a un nivel *Bueno* de la escala.

**Figura 6.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes

**Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 6.** Después de observar la distribución de los resultados numéricos de la Dimensión 3. Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas, se presentan los significados pedagógicos del análisis obtenido de la Tabla 15. Al observar la figura 6 se nota un valor porcentual del 72% para el indicador *aprendizaje personalista* y el 86% para el *aprendizaje constructivista*, obtenidos por los estudiantes-docentes. Estos resultados muestran una diferencia porcentual significativa del 14%, a favor del aprendizaje constructivista. La baja calidad del aprendizaje del personalismo manifestado por los estudiantes en su quehacer cotidiano en el aula, es un elemento a ser tenido en cuenta que no se puede descuidar en la búsqueda de un aprendizaje de calidad para los futuros docentes, dado que es imposible hablar de calidad

del aprendizaje en donde los alumnos manifiestan poca capacidad de diálogo, autonomía y argumentación en su desenvolvimiento educativo.

Por lo tanto, la formación sólida de los estudiantes-docentes constituye un factor esencial para la calidad educativa y del aprendizaje de los futuros docentes. Por lo tanto hace falta generar un acompañamiento situado y un clima de aprendizaje en los centros de formación docente para que puedan conocer y vivenciar los fundamentos filosóficos y pedagógicos que propone la Reforma Educativa. En tal sentido, Abreu (2014) refiriéndose a la calidad del aprendizaje en la formación docente hace énfasis al “acompañamiento de los docentes como una estrategia que permite profundizar en el sentido de la cotidianidad de la práctica docente, comprenderla, explicarla, mejorarla, como un elemento fundamental para el logro de una educación de calidad” (p. 26).

Por consiguiente, al observar y analizar las respuestas de los estudiantes-docentes del profesorado de ciencias sociales, respecto a la calidad del aprendizaje personalista y constructivista, se comprueba que poseen un nivel general *Bueno* (79%), por lo que, esto podría indicar una cota intermedia en la calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas en las instituciones investigadas.

Sin embargo, que si bien el nivel de los estudiantes-docentes en la dimensión 3 tiene un nivel general *Bueno*, es preciso analizar los ítems de mayor respuestas positivas como el de menor respuestas positivas que existen en esta dimensión. En tal sentido, en cuanto al indicador aprendizaje personalista el de mayor respuesta positiva corresponde al ítem *dialogicidad como método* (96%) y el de menor acierto pertenece al ítem *argumentación como medio de aprendizaje* (32%). Teniendo en cuenta el bajo porcentaje del último ítem, es de suma importancia que los docentes y los futuros docentes tengan presente los mecanismos de carácter social para el aprendizaje, como las discusiones grupales y el desarrollo de la capacidad argumentativa en las discrepancias entre los distintos actores educativos. En este sentido, Carretero (2009) afirma que “los mecanismos de carácter social estimulan y favorecen el aprendizaje, como las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimientos sobre un tema” (p.

30), porque en la heterogeneidad del pensamiento bien encaminado se fortalece y se solidifica el aprendizaje de los educandos.

De manera similar, pero con la menor diferencia porcentual, se constata con el aprendizaje constructivista, el mayor porcentaje al *uso de las tecnologías como recurso del aprendizaje* (90%) y el menor, a *las interacciones sociales como medio* (77%). Haciendo un análisis comparativo entre las respuestas logradas por los docentes y estudiantes-docentes se observa que hay una correlación alta en todas las puntuaciones de los ítems de los indicadores, es decir, los mismos ítems puntuados con mayores respuestas positivas por los docentes también fueron puntuados por los estudiantes docentes; en consecuencia, los ítems puntuados con menor respuestas positivas por los docentes, también ocurre con los estudiantes-docentes.

**4.5.4 Dimensión 4:** Aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.4.1 Objetivo 4:** Comparar el grado de ***aplicación en la práctica docente*** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa entre los docentes y estudiantes-docentes.

**4.5.4.2 Parámetro 4:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación en relación a la Dimensión 4: Aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de ciencias sociales, corresponden a la sumatoria de las respuestas de 41 docentes a 6 preguntas, como así también a la sumatoria de las respuestas de 168 estudiantes-docentes a 6 preguntas que totalizan 246 y 1008 puntos respectivamente.

La medición del nivel de la aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas se mide en una escala que divide los puntajes en 5 niveles, tal como se establece en la Tabla 9.

En las tablas 16 y 17 se pueden apreciar los resultados obtenidos distribuidos por indicadores e ítems.

**Tabla 16.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 4. Docentes

<b>Dimensión 4. Aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aplicación práctica del personalismo	P19. Amor como experiencia práctica	30	11	96	27
	P20. Diálogo como experiencia práctica	34	7		
	P21. Libertad como experiencia práctica	32	9		
Aplicación práctica del constructivismo	P22. Construcción del aprendizaje mediante el disfrute	40	1	112	11
	P23. Intervención docente flexible	36	5		
	P24. Generación de un ambiente de confianza mutua	36	5		
<b>Total parcial</b>				<b>208</b>	<b>38</b>
<b>Total general</b>				<b>246</b>	

**Análisis Estadístico 7.** En la tabla 16 se pueden observar las puntuaciones obtenidas a las preguntas referidas a la dimensión aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas por parte de los docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Los datos numéricos presentados muestran una diferencia de 16 puntos en la sumatoria entre los indicadores *aplicación práctica del personalismo* (96/123) y *aplicación práctica del constructivismo* (112/123) a favor del segundo indicador. De los 226 puntos posibles se obtuvieron 208/246 respuestas valederas y 38/246 respuestas incorrectas de los docentes encuestados.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, en la *aplicación práctica del personalismo* de los docentes se visualiza una inferioridad numérica en relación a su *aplicación práctica del constructivismo*. Así se coteja que, de los 123 puntos en juego 96/123 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas a la *aplicación práctica del personalismo*, sin embargo 27/123 respondieron en forma incorrecta. De forma análoga, en cuanto al conocimiento del constructivismo de los docentes, de los 123 puntos posibles 112/123 acertaron las respuestas esperadas y 11/123 se equivocaron. Por lo tanto, se

constata que el indicador de mayores respuestas positivas no corresponde a la aplicación práctica del personalismo, donde los docentes obtuvieron solamente 96 puntos de los 123 que están en juego, sino a la aplicación práctica del constructivismo con 112 puntos de aciertos.

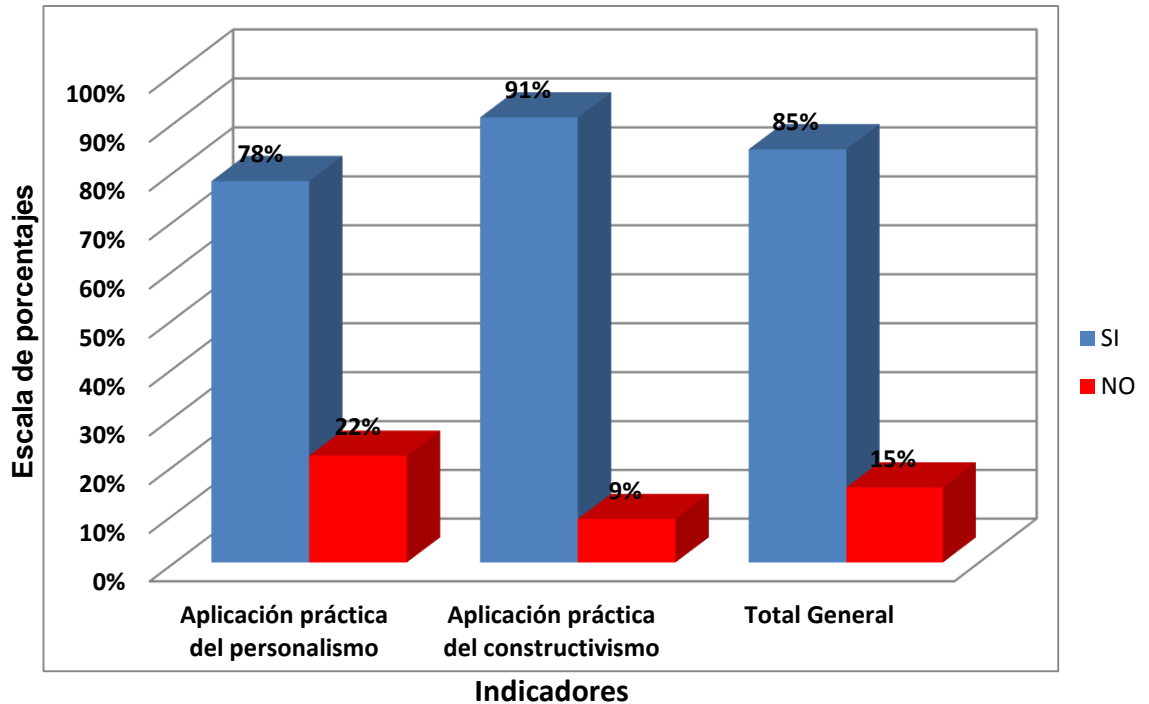
Al hacer un análisis enfocado a los indicadores y sus ítems se observa que el indicador de mayor puntaje incurre sobre *la aplicación práctica del constructivismo* (con sus ítems construcción del aprendizaje mediante el disfrute, intervención docente flexible, generación de un ambiente de confianza mutua). Por lo tanto, el ítem *construcción del aprendizaje mediante el disfrute* alcanza 40/41 respuestas valederas y 1/41 respuestas incorrectas; seguido de los ítems *intervención docente flexible* y *generación de un ambiente de confianza mutua* con 36/41 respuestas correctas y 5/41 incorrectas.

Por otro lado, recae en el indicador *aplicación práctica del personalismo* (con sus ítems amor como experiencia práctica, diálogo como experiencia práctica, libertad como experiencia práctica) la pregunta con más respuestas positivas es el *diálogo como experiencia práctica*, en donde 34 docentes dieron en la respuesta acertada de los 41 docentes encuestados, mientras que 7 docentes dieron la respuesta equivocada; seguido, en segundo lugar, por el ítem *libertad como experiencia práctica* con 32 respuestas ciertas y 9 errónea de los 41 posibles; quedando así, en tercer lugar el ítem *amor como experiencia práctica* con 30 docentes con respuestas verdaderas y 11 con respuestas falsas.

Cómo se observa en la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo 208 aciertos de 246, se encuentra en el rango 199-222 de la escala que corresponde a un 4 de valor absoluto, que implica un nivel de conocimiento Muy Bueno de parte de los docentes.

**Figura 7.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 4 de la aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Docentes

**Dimensión 4. Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 7.** Según Pérez (2010) la aplicación práctica de las teorías educativas implica que los docentes actúen sobre escenarios y contextos reales con sus educandos, donde se aprende a educar en valores, a vivir en forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, reflexionando sobre la propia práctica, interviniendo en contextos complejos dentro y fuera del aula, en medio de las dificultades y resistencias que impone el ambiente escolar. Según este pensamiento la aplicación práctica de las teorías se debe dar en el contexto real y vivencial del educando relacionando profundamente las ideas teóricas con la práctica educativa.

Teniendo como referencia tal pensamiento, se procede a la interpretación de los resultados previamente analizados, referente a la aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de ciencias sociales a partir de los datos porcentuales. Así pues, al observar la figura 7, se

evidencia que la mayor recurrencia de las opciones de los encuestados corresponde a la aplicación práctica del constructivismo (91%); seguido de la aplicación práctica del personalismo (78%). Aquí se evidencia una diferencia importante en la aplicación de las 2 teorías más importantes que fundamenta la Reforma Educativa en el profesorado mencionado. Esto hace entender que los docentes aplican con mayor frecuencia los valores del constructivismo durante su práctica profesional docente, por lo que presupone que los mismos ayudan a los educandos a disfrutar de su aprendizaje, a ser flexible en el momento educativo, y por sobre todo generar un ambiente de confianza mutua entre los docentes y los estudiantes-docentes.

En efecto, se observa en esta dimensión 4 que la aplicación práctica del constructivismo tiene una cota superior en relación a la aplicación práctica del personalismo (91% y 78% respectivamente).

Según la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 85% del nivel general de aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas se encuentra en el rango 81% - 90% de nivel *Muy Bueno*.

Sin embargo, que si bien el nivel de los docentes en la dimensión 4 tiene un nivel general *Muy Bueno*, el indicador *aplicación práctica del constructivismo* es la opción preferida de los encuestados docentes en relación al indicador *aplicación práctica del personalismo* en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia como así también los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas.

En cuanto a la aplicación práctica del personalismo el mayor porcentaje corresponde al ítem *diálogo como experiencia práctica* que fueron respondidas con aciertos por el 83% de los docentes; seguido del ítem *la libertad como experiencia práctica* con un 78 % de aciertos y el menor porcentaje para el ítem *el amor como experiencia práctica* equivalente al 73%. Mientras que, en la aplicación práctica del constructivismo se verifica que el mayor porcentaje recae al ítem *construcción del aprendizaje mediante el disfrute* (98%); seguido de los ítems *intervención docente flexible* y *generación de un ambiente de confianza mutua* que tienen igual porcentaje de (88%) de las respuestas esperadas.



Más allá de los porcentajes obtenidos por los docentes en la aplicación práctica del personalismo y del constructivismo, es digno recalcar la importancia del diálogo, la promoción de la libertad y la vivencia del amor en los quehaceres educativos en cualquier ámbito escolar. Desde esta visión Morán (2003) expresa que el amor es una actitud radical del ser humano, como así también, la comunicación, el encuentro y el diálogo son condiciones inherentes a toda pedagogía. Siguiendo esta línea Delgado (2010) afirma que “La apertura del hombre exige una preparación para saber elegir entre muchas posibilidades, por eso es necesario educar para la libertad; cuánto más se eduque mayores posibilidades de acierto tendrá en su autorrealización” (p. 491).

**Tabla 17.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 4. Estudiantes- Docentes

<b>Dimensión 4. Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aplicación práctica del personalismo	P19. Amor como experiencia práctica	84	84	322	182
	P20. Diálogo como experiencia práctica	136	32		
	P21. Libertad como experiencia práctica	102	66		
Aplicación práctica del constructivismo	P22. Construcción del aprendizaje mediante el disfrute	164	4	385	119
	P23. Intervención docente flexible	98	70		
	P24. Generación de un ambiente de confianza mutua	123	45		
<b>Total parcial</b>				<b>707</b>	<b>301</b>
<b>Total general</b>				<b>1008</b>	

**Análisis Estadístico 8.** En la tabla 17 se pueden observar las puntuaciones obtenidas a las preguntas elaboradas para la dimensión aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas por parte de los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Como se puede notar que los datos muestran una tendencia similar a las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la distribución de las mismas (Ver tabla 16). Es decir, de los 6 ítems que posee la dimensión, 4 tienen las mismas tendencias de respuestas que los docentes. Los datos numéricos presentados muestran una diferencia de 63 puntos en la sumatoria entre los indicadores *aplicación práctica*

*del personalismo* (322/504) y *aplicación práctica del constructivismo* (385/504). De los 1008 puntos posibles se alcanzaron 707/1008 respuestas valederas y 301/1008 respuestas incorrectas de los estudiantes-docentes encuestados.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, en la *aplicación práctica del personalismo* de los docentes se observa una inferioridad numérica en relación a su *aplicación práctica del constructivismo*. Así se coteja que, de los 504 puntos en cuestión 322/504 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas a la *aplicación práctica del personalismo*, sin embargo 182 /504 respondieron en forma incorrecta. De forma similar, en cuanto al conocimiento del constructivismo de los docentes, de los 504 puntos posibles 385/504 contestaron en forma correcta y 119/504 en forma incorrecta. Por lo tanto, se constata que el indicador de mayores respuestas positivas no corresponde a la aplicación práctica del personalismo, donde los estudiantes-docentes obtuvieron solamente 322 puntos de los 504 posibles, sino a la aplicación práctica del constructivismo con 385 puntos de aciertos.

Al realizar un análisis enfocado a los indicadores y sus ítems se observa que el indicador de mayor puntaje recae sobre *la aplicación práctica del constructivismo* (con sus ítems construcción del aprendizaje mediante el disfrute, intervención docente flexible, generación de un ambiente de confianza mutua). Por lo tanto, el ítem *construcción del aprendizaje mediante el disfrute* obtuvo 164/168 respuestas verdaderas y 4/168 respuestas falsas; seguido del ítem *generación de un ambiente de confianza mutua* con 123/168 respuestas correctas y 45/168 incorrectas, quedando así, último el ítem *intervención docente flexible* con 98/168 respuestas verdaderas y 70/168 falsas.

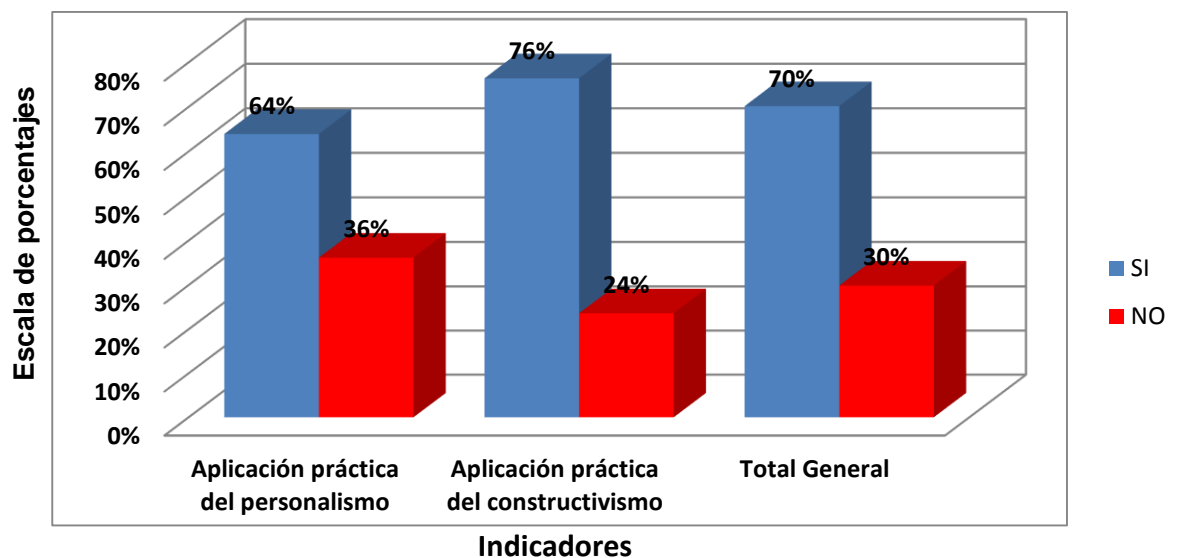
Por otro lado, recae en el indicador *aplicación práctica del personalismo* (con sus ítems amor como experiencia práctica, diálogo como experiencia práctica, libertad como experiencia práctica) la pregunta con más respuestas positivas es el *diálogo como experiencia práctica*, en donde 136 estudiantes-docentes dieron en la respuesta acertada de los 168 docentes encuestados, mientras que 32 dieron la respuesta equivocada; seguido, en segundo lugar, por el ítem *libertad como experiencia práctica* con 102 respuestas ciertas y 66 erróneas de los 168 posibles; quedando así, en tercer lugar el ítem *amor como*

*experiencia práctica* en el que 84 estudiantes-docentes respondieron en forma correcta y 84 de manera equivocada.

Cómo se observa en la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo una puntuación general de 707/1008 aciertos, se encuentra en el rango 707- 807 de la escala correspondiente a un 3 en valor absoluto, que implica un nivel de aplicación práctica Buena de parte de los estudiantes-docentes.

**Figura 8.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 4 de la aplicación práctica docente de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes

**Dimensión 4. Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 8.** A partir del estudio de la distribución numérica producidas de la Dimensión 4. Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas en los estudiantes-docentes, en esta parte se presentan las interpretaciones pedagógicas que pueden implicar dichos resultados del análisis obtenido de la Tabla 17. La figura 8 muestra que el indicador de mayor predilección es la *aplicación práctica del constructivismo* (76%) de aciertos en relación al indicador *aplicación práctica del personalismo* (64%) de aciertos de las preguntas encuestadas.

Cotejando este resultado con los obtenidos con los docentes en la Figura 7 hay un paralelismo entre la predilección de los docentes y los estudiantes-docentes en cuanto a la superioridad de la aplicación práctica del constructivismo en relación al personalismo. Esto demuestra que el constructivismo es una realidad en las prácticas educativas de una u otra manera, como así también confirma la relación existente entre el trabajo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes-docentes. Haciendo las comparaciones entre las puntuaciones obtenidas por los docentes y los estudiantes-docentes (Ver tabla 16 y 17) dichas preferencias manifestadas por los encuestados demuestra la incidencia que tienen los docentes sobre sus educandos en la aplicación práctica profesional. En tal sentido, es importante tener en cuenta lo expresado por Pérez Gómez (2010) sobre la formación de los docentes:

Aprender a educar supone aprender a educarse en forma continua a lo largo de toda la vida profesional docente. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere de una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde legitimidad (p. 53).

Al analizar y observar la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 70% del nivel general de aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas se encuentra en el rango 70% - 80% de nivel *Bueno* en la aplicación práctica del personalismo y del constructivismo.

No obstante, el porcentaje logrado en esta dimensión que roza con el mínimo es una alerta para los profesionales de la formación de los docentes para no perder el rumbo de la Reforma Educativa. En este sentido, conocer y aplicar cualquier conocimiento en un nivel casi bajo desdice con la condición de la calidad educativa, que exige solvencia, competencia y dominio de los temas a ser desarrollados (Pérez Gómez, 2010).

Por consiguiente, es preciso analizar los ítems de mayor frecuencia como así también los que tuvieron menor porcentaje a las respuestas solicitadas. En cuanto a la aplicación práctica del personalismo el mayor porcentaje corresponde al ítem *diálogo como experiencia práctica* que fueron respondidas con aciertos por el 81% de los estudiantes-docentes; seguido del ítem *la libertad como experiencia práctica* con un 78 % de aciertos y el menor porcentaje para el ítem *el amor como experiencia práctica* equivalente al 61%. Mientras que, en la aplicación práctica del constructivismo se verifica que el mayor porcentaje recae al ítem *construcción del aprendizaje mediante el disfrute* (98%); seguido de la *generación de un ambiente de confianza mutua* que tienen igual porcentaje de (73%), y finalmente, de *la intervención docente flexible* (58%) de las respuestas esperadas.

**4.5.5 Dimensión 5:** Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.5.1 Objetivo 5:** Valorar la cota de **actitud crítico-reflexiva**, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales.

**4.5.5.2 Parámetro 5:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación en relación a la Dimensión 5: Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales, corresponden a la sumatoria de las respuestas de 41 docentes a 6 preguntas, como así también a la sumatoria de las respuestas de 168 estudiantes-docentes a 6 preguntas que totalizan 246 y 1008 puntos respectivamente.

La medición del nivel de actitud crítico-reflexiva de las teorías filosófico-pedagógicas se mide en una escala que divide los puntajes en 5 niveles, tal como se establece en la Tabla 9.

En las tablas 18 y 19 se pueden apreciar los resultados obtenidos distribuidos por indicadores e ítems.

**Tabla 18.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 5. Docentes

<b>Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Actitud ante el personalismo	P25. Actitud de respeto	31	10	91	32
	P26. Actitud de donación	27	14		
	P27. Actitud de transformación social positiva	33	8		
Actitud ante el constructivismo	P28. Actitud radical	26	15	104	19
	P29. Actitud moderada	39	2		
	P30. Actitud favorable	39	2		
<b>Total parcial</b>				<b>195</b>	<b>51</b>
<b>Total general</b>				<b>246</b>	

**Análisis Estadístico 9.** En la tabla 18 se muestran los datos que se obtuvieron de las respuestas a las preguntas referidas a la dimensión actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas por parte los docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Los datos numéricos presentados muestran una diferencia de 13 puntos en la sumatoria de los 2 indicadores *actitud ante el personalismo* y *actitud ante el constructivismo* a favor de éste último. De los 246 puntos posibles, se obtuvieron 195/246 respuestas verdaderas y 51/246 respuestas falsas.

Al efectuar un análisis enfocado a los indicadores, la *actitud ante el personalismo* presenta una inferioridad numérica en relación a la *actitud ante el constructivismo*. Así se constata que, de los 123 puntos en juego 91/123 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas a la *actitud ante el*

*personalismo*, sin embargo 32/123 respondieron en forma incorrecta. De semejante forma, en cuanto a la *actitud ante constructivismo* de los docentes, de los 123 puntos posibles 104/123 contestaron en forma correcta y 19/123 en forma incorrecta. Por ende, el indicador de mayores aciertos corresponde a la *actitud ante el constructivismo*, en primer lugar, en donde los docentes obtuvieron 104 puntos positivos de los 123 puntos posibles, quedando en segundo lugar el indicador *actitud ante el personalismo*, con 91 puntos de los 123 puntos en cuestión.

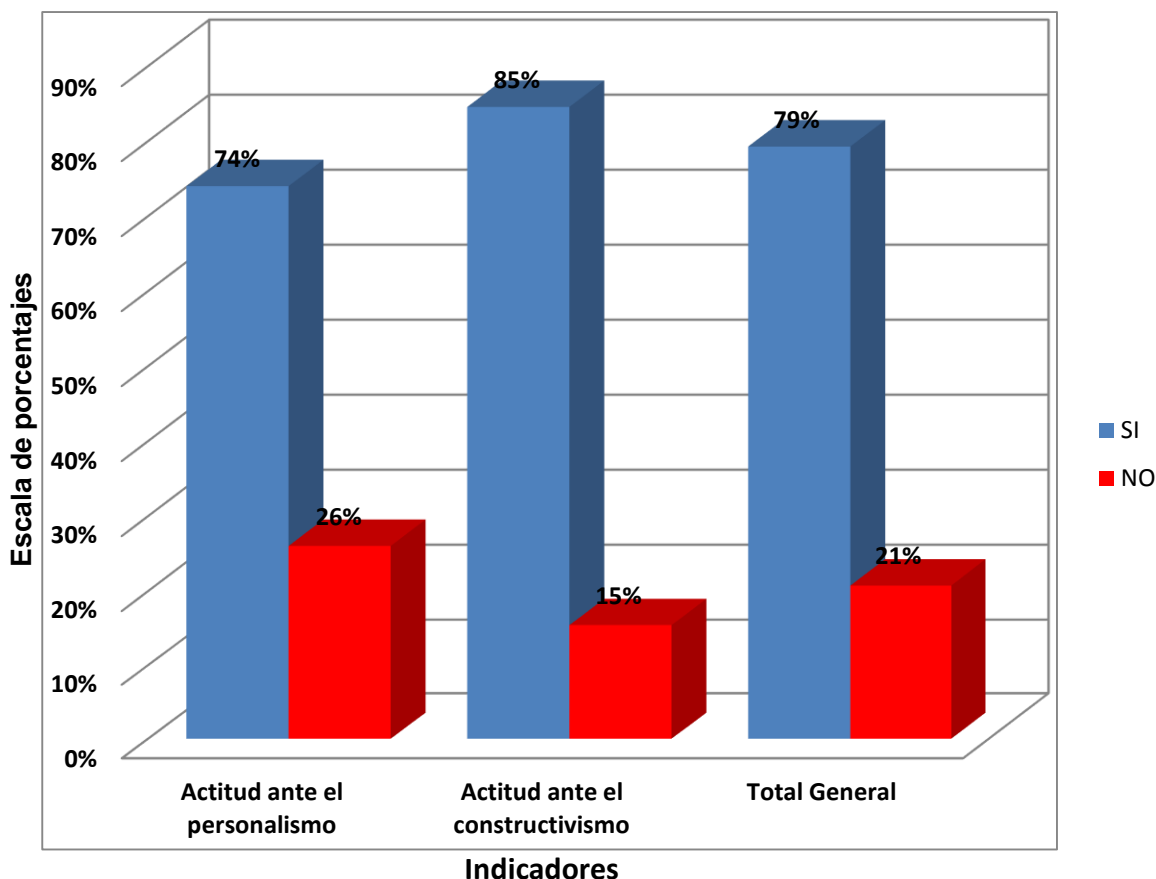
Realizando un estudio enfocado a los indicadores y sus ítems se observa que el indicador de mayor puntaje recae sobre la *actitud ante el constructivismo (con sus ítems actitud radical, actitud moderada, actitud favorable)*. Se observa que, las preguntas que tienen más aciertos comparten los ítems *actitud moderada y actitud favorable* con 39/41 puntos, en donde 39 docentes dieron a las respuestas correctas de los 41 encuestados y solamente 2 dieron las incorrectas y; quedando así, último, *actitud radical* con 26/41 en donde 26 docentes respondieron en forma correcta y 13 de manera equivocada. Por otro lado, se observa que el indicador *actitud ante el personalismo (con sus ítems actitud de respeto, actitud de donación y actitud de transformación social positiva)*, el mayor puntaje obtiene el ítem *actitud de transformación social positiva* que logra 33/41 respuestas valederas y 8/41 respuestas falsas; seguido del ítem *actitud de respeto* 31/41 aciertos y 10/41 desaciertos; quedando así, último, el ítem *actitud de donación* con 27/41 respuestas correctas y 14/41 incorrectas.

Según la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo 206/246 aciertos, se encuentra en el rango 174-198 de la escala, corresponde a un 3 en valor absoluto, que implica un nivel de *actitud crítico-reflexiva Buena* de parte de los docentes.

En el siguiente gráfico de barras, mediante las mediciones porcentuales de las respuestas ya establecidas en la Tabla 9, se hará la interpretación pedagógica de los datos ya analizados estadísticamente en valores absolutos.

**Figura 9.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 5 de la actitud crítico-reflexiva respecto las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Docentes

**Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 9.** Según Pedemonte Feu (2017) la actitud crítico-reflexiva ante las teorías filosóficas y pedagógicas debe responder a cada contexto en particular, es decir, que los docentes y estudiantes deben tomar posturas personales y profesionales ante las propuestas formativas que ofrecen el personalismo y el constructivismo en el marco de la Reforma Educativa. Partiendo de tal pensamiento, se procede a la interpretación de los resultados previamente analizados, referente a la actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas tienen los docentes en el profesorado de Ciencias Sociales a partir del análisis obtenido de la tabla 15. Al apreciar la figura 9, se nota una inferioridad de la *actitud ante el personalismo* (74%) en relación a la



*actitud ante el constructivismo* (85%) de los docentes, es decir, una diferencia de 11% a favor de este último.

Al hacer un análisis comparativo de la actitud crítico-reflexiva del personalismo y constructivismo, se puede deducir que los docentes no han asumido con plenitud los valores personalistas como norma de vida personal y profesional, dado que, la reforma propone al educando como centro de la actividad educativa, promoviendo la actitud del respeto, la actitud de entrega a los demás y por sobre todo la actitud de transformación social positiva, para la construcción de una sociedad caracterizada por la solidaridad, la acción y el compromiso con los semejantes. Para Rojas (2017) “las características de la sociedad actual requiere volver a revalorizar a la persona humana manteniendo el primado ontológico, ético y social de la persona” (p. 152). En este contexto la pedagogía personalista exige por parte de los docentes que defina su actitud ante la dignidad de la persona, su valor en sí, y su valor para los demás. Esto implica asumir una posición ante el valor del ser humano, ante las exigencias de donación a los demás, y el reto de la transformación social positiva.

Por otro lado, a pesar de que el resultado de la *actitud ante el personalismo* (74%) no es lo esperado, la *actitud ante el constructivismo* (85%) es la opción más preferida por los encuestados docentes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la *actitud ante el personalismo*, el mayor porcentaje corresponde al ítem *actitud de transformación social positiva* (80%), seguido del ítem *actitud de respeto* (76%), y por último, el ítem *actitud de donación* (66%) de aciertos. Mientras que, en la *actitud ante el constructivismo*, se constata, que el mayor porcentaje pertenece a los ítems *actitud moderada* y *actitud favorable* con el 95%; y quedando así, último, el ítem *actitud radical* con el 63% de aciertos de los docentes encuestados. A excepción de este último ítem, este porcentaje demuestra que los docentes tienen una posición cognoscitiva interesante y una actitud relevante ante las distintas posiciones relacionadas al constructivismo pedagógico.

Según la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 79% de la actitud crítico-reflexiva de las teorías filosófico-pedagógicas se encuentra en el rango 70% - 80% que corresponde a un nivel general *Bueno* en esta dimensión.

**Tabla 19.** Distribución de respuestas por indicadores e ítems. Dimensión 5. Estudiantes- Docentes

<b>Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-docentes</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Actitud ante el personalismo	P25. Actitud de respeto	81	87	284	220
	P26. Actitud de donación	68	100		
	P27. Actitud de transformación social positiva	135	33		
Actitud ante el constructivismo	P28. Actitud radical	47	121	319	185
	P29. Actitud moderada	136	32		
	P30. Actitud favorable	136	32		
<b>Total parcial</b>				<b>603</b>	<b>405</b>
<b>Total general</b>				<b>1008</b>	

**Análisis Estadístico 10.** En la tabla 19 se muestran los datos que se obtuvieron de las respuestas a las preguntas constituidas para la dimensión actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas por parte los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales. Como se puede notar que los resultados numéricos muestran una tendencia perfecta a las respuestas dadas por los docentes en cuanto a la distribución de las mismas (Ver Tabla 18). Es decir, de los 6 ítems que posee la dimensión, los 6 tienen las mismas tendencias de respuestas que los docentes. Los datos numéricos presentados muestran una diferencia de 35 puntos en la sumatoria de los 2 indicadores *actitud ante el personalismo* y *actitud ante el constructivismo* a favor de este último. De los 1008 puntos posibles se alcanzaron 603/1008 respuestas valederas y 405/1008 respuestas falsas de los estudiantes-docentes encuestados.

Un estudio enfocado a los indicadores muestra que, la *actitud ante el personalismo* presenta una inferioridad numérica en relación a la *actitud ante el constructivismo*. Así se coteja que, de los 504 puntos en juego 284/504 respondieron en forma correcta las preguntas relacionadas a la *actitud ante el personalismo*, sin embargo 220/504 respondieron en forma incorrecta. De

manera análoga, en cuanto a la *actitud ante constructivismo* de los estudiantes-docentes, de los 504 puntos posibles 319/504 contestaron en forma correcta y 185/504 en forma incorrecta. En efecto, el indicador de mayores aciertos corresponde a la *actitud ante el constructivismo*, en primer lugar, en donde los estudiantes-docentes obtuvieron 319 puntos positivos de los 504 puntos posibles, quedando en segundo lugar el indicador *actitud ante el personalismo*, con 284 puntos de los 504 puntos en cuestión.

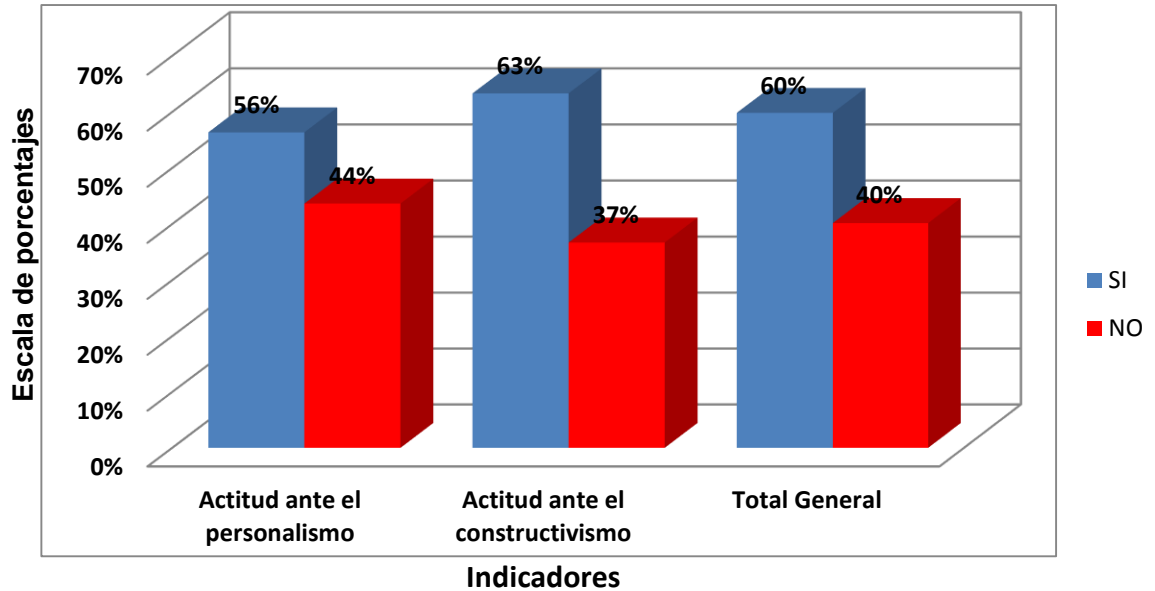
Al hacer un análisis orientado a los indicadores y sus ítems se observa que el indicador *actitud ante el personalismo (con sus ítems actitud de respeto, actitud de donación, actitud de transformación social positiva)*, el mayor puntaje obtiene el ítem *actitud de transformación social positiva* que logra 135/168 respuestas valaderas y 33/168 respuestas falsas; seguido del ítem *actitud de respeto* 81/168 aciertos y 87/168 desaciertos; quedando así, último, el ítem *actitud de donación* con 68/168 respuestas correctas y 100/168 incorrectas.

Por otro lado, se visualiza que en el indicador *actitud ante el constructivismo (actitud radical, actitud moderada, actitud favorable)* las preguntas que tienen más aciertos comparten los ítems *actitud moderada* y *actitud favorable* con 136/168 puntos, en donde 136 estudiantes-docentes dieron a las respuestas correctas de los 168 encuestados y 32 dieron las incorrectas; y, la *actitud radical* con 47/168 en el que 47 estudiantes-docentes respondieron en forma correcta y 121 de manera equivocada.

Según la Tabla 9 esta dimensión que obtuvo 603/1008 aciertos, se encuentra en el rango 603-706 de la escala, equivalente a un 2 en valor absoluto, que implica un nivel de actitud crítico-reflexiva *Aceptable* de parte de los estudiantes-docentes.

**Figura 10.** Distribución de los puntajes en porcentajes, relacionados a la dimensión 5 de la actitud crítico-reflexiva respecto las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el Profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes-Docentes

**Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva, respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales. Estudiantes - Docentes**



**Interpretación Pedagógica 10.** A partir del estudio de la distribución numérica producida de la Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas en los estudiantes-docentes, en esta parte se presentan las interpretaciones pedagógicas que pueden implicar dichos resultados del análisis obtenido de la Tabla 19. La figura 10 muestra que el indicador *actitud ante el constructivismo* tiene mayor predilección con el 63% de aciertos en relación al indicador *actitud ante el personalismo* con el 56% de aciertos de las preguntas encuestadas.

Al comparar este resultado con los obtenidos con los docentes en la Figura 9 hay una semejanza entre la predilección de los docentes y los estudiantes-docentes en cuanto a la preponderancia de la *actitud ante el constructivismo* en relación a la *actitud ante el personalismo*. En consonancia con los resultados obtenidos por los docentes en esta dimensión se demuestra la correlación existente de actitudes entre los docentes y los estudiantes-docentes (Ver tabla 18 y 19). Además este resultado ratifica cómo los docentes

influyen en la formación de actitudes y tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes-docentes. Esto explica lo que dice Daling-Hammond (2000) citado por García (2007) “que el aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer” (p. 67).

Al analizar y observar la escala de medición establecida en la Tabla 9, el 60% del nivel general se encuentra en el rango 60% - 69% interpretada como *Aceptable* en la actitud crítico-reflexiva respecto al personalismo y al constructivismo.

No obstante, es preocupante el porcentaje obtenido por los estudiantes en esta dimensión porque roza con la insuficiencia, situación que amerita una atención especial de parte de los profesionales y responsables de la formación de los futuros docentes porque “el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos” (García, 2007, p. 65) y de la capacidad crítica reflexiva que poseen los integrantes de esa sociedad. Siguiendo el pensamiento de García (2007) hace entender la importancia de la reflexión y la actitud crítica en la formación de los seres humanos, que expresa lo siguiente:

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden (p. 71).

En cuanto a la *actitud ante el personalismo*, el mayor porcentaje corresponde al ítem *actitud de transformación social positiva* (80%), seguido del ítem *actitud de respeto* (48%), y por último, el ítem *actitud de donación* (40%) de aciertos. Mientras que, en la *actitud ante el constructivismo*, se verifica, que el mayor porcentaje pertenece a los ítems *actitud moderada* y *actitud favorable* con el 81%; y quedando así, último, el ítem *actitud radical* con el 28% de

aciertos, manifestando el bajo nivel que tienen los estudiantes-docentes respecto a la actitud crítico-reflexiva de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa.

#### 4.6 Análisis General de los Resultados

**4.6.1 Objetivo General:** Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública.

**4.6.2 Parámetro General:** Las respuestas recogidas como resultado de la investigación está relacionada con las siguientes 5 dimensiones: conocimiento, aplicación didáctica, calidad del aprendizaje, aplicación práctica y actitud crítico-reflexiva. En torno a estas dimensiones se han expresado 10 indicadores (2 indicadores por dimensión), sobre los cuales se enunciaron las preguntas del cuestionario que sumaron 30 ítems en total; aplicado a 41 docentes y 168 estudiantes-docentes, alcanzando una puntuación general de 1230 puntos para docentes y 5040 puntos para estudiantes docentes.

**Tabla 20.** Distribución de puntuación general agrupada por dimensiones e indicadores. Docentes

DISTRIBUCIÓN DE PUNTOS POR DIMENSIÓN – DOCENTES					
Dimensiones	Indicadores	SI	NO	SI	NO
Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Conocimiento del personalismo	105	18	206	40
	Conocimiento del constructivismo	101	22		
Aplicación didáctica de las teorías de la Reforma	Aplicación didáctica del personalismo	119	4	199	47
	Aplicación didáctica del constructivismo	80	43		
Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Aprendizaje personalista	109	14	218	28
	Aprendizaje constructivista	109	14		
Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Aplicación práctica del personalismo	96	27	208	38
	Aplicación práctica del constructivismo	112	11		
Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas	Actitud ante el personalismo	91	32	195	51
	Actitud ante el constructivismo	104	19		
<b>Total parcial</b>				<b>1026</b>	<b>204</b>
<b>Total general</b>				<b>1230</b>	

### **Análisis Estadístico General**

La tabla 20 muestra los datos resultantes de las respuestas a las preguntas relativas a cada una de las 5 dimensiones; cada una de ellas incorpora 2 indicadores, que a su vez poseen 3 ítems ya expresado en los análisis específicos.

Al apreciar la mencionada tabla que aglutina a las dimensiones, se distingue en forma decreciente que la *calidad del aprendizaje* obtuvo 218 puntos en la opción correcta de los 226 posibles; *la aplicación práctica* 208 puntos; *el conocimiento* 206 puntos; *la aplicación didáctica* 199 puntos y; por último, *la actitud crítico-reflexiva* con 195 puntos logrados.

Al realizar la distribución de los datos por dimensiones y sus indicadores se comprueba que la dimensión con mayor frecuencia de respuestas positivas se encuentra en la dimensión *calidad de aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas* 218/226 (con sus indicadores aprendizaje personalista y aprendizaje constructivista) logrando 109 puntos cada uno de los indicadores de los 123 puntos posibles. Por otro lado, la dimensión con menor frecuencia de respuestas positivas recae en la *actitud crítico-reflexiva respecto las teorías filosófico-pedagógicas* 195/226 (actitud ante el personalismo y la actitud ante el constructivismo) que pertenece a la *actitud ante el personalismo* con 91 puntos de los 123 puntos que están en juego en este indicador.

Al efectuar un análisis por indicadores el de mayor respuestas positivas recae en la *aplicación didáctica del personalismo* con 119/123 y el de menor respuestas positivas incurre en la *aplicación didáctica del constructivismo* con 80/123 puntos de los 123 puntos posibles.

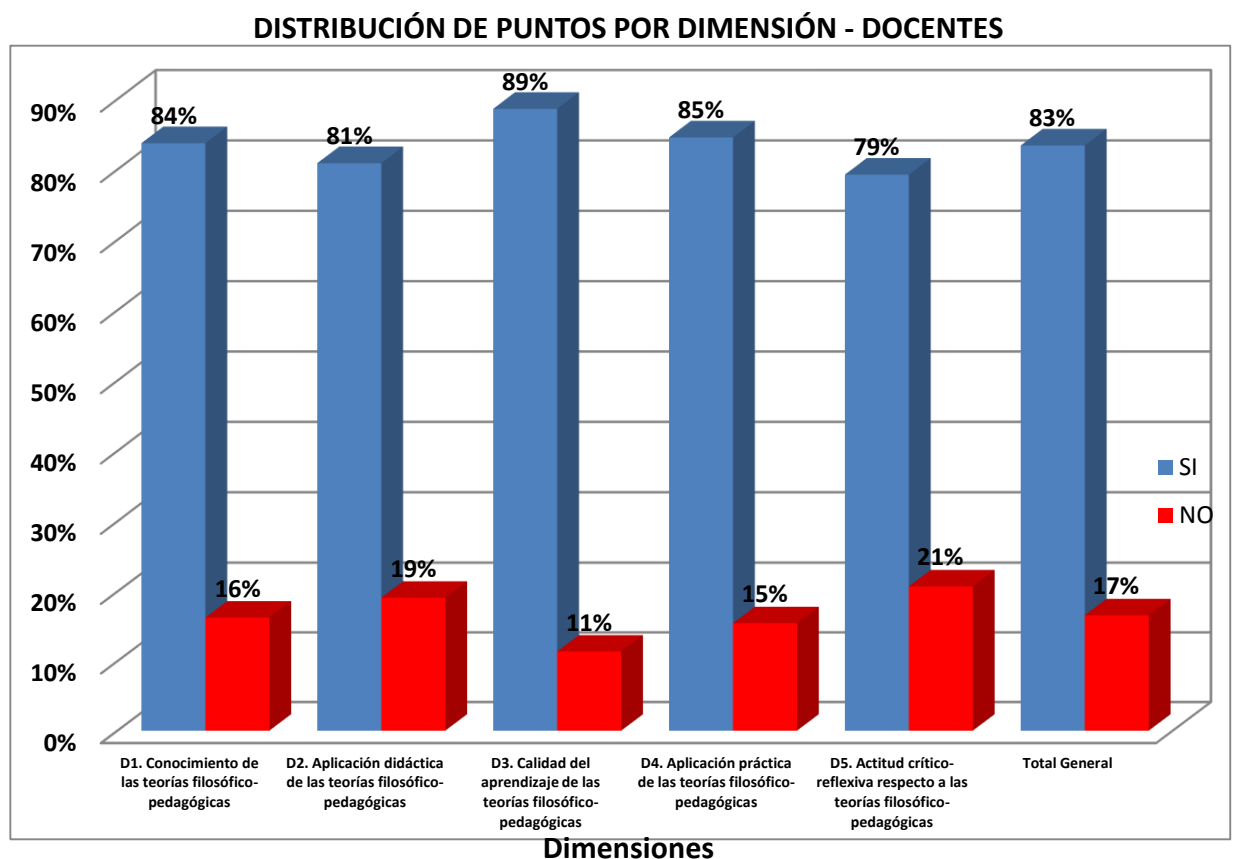
En otro sentido haciendo la sumatoria de todos los puntajes obtenidos en forma vertical a las preguntas relacionadas al personalismo de las 615 respuestas posibles se obtuvo 520 puntos en forma correcta y 95 en forma incorrecta; de manera similar, de las preguntas relacionadas al constructivismo se obtuvo 506 puntos de aciertos y 109 de manera equivocada. Este resultado muestra una superioridad numérica del conocimiento y aplicación del

personalismo (520/615) ante el conocimiento y aplicación del constructivismo (506/615) expresado por los docentes.

El total general de todas dimensiones sobre un total de 41 docentes encuestados a 30 preguntas del cuestionario alcanzó 1026 respuestas positivas y 204 respuestas negativas de las 1230 respuestas posibles. Según la escala de la Tabla 9 establecida para el efecto, estas puntuaciones se corresponden a un nivel *Muy Bueno* de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa de 1992 en el profesorado de Ciencias Sociales, cohorte 2016-2018.

Por lo tanto, se puede afirmar que en el caso de los docentes los resultados estadísticos cumplen en alto grado el conjunto de dimensiones e indicadores propuestos en la presente investigación como parámetro de medición para determinar el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas estudiadas.

**Figura 11.** Distribución de los puntajes en porcentajes por dimensiones. Docentes





### **Interpretación Pedagógica General**

Luego de observar los resultados numéricos relativos al nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales, en esta parte se interpretan los significados pedagógicos del análisis realizado en la Tabla 20.

Al observar la Figura 11, resalta la distribución muy semejante en las distintas dimensiones de esta investigación, teniendo como cota superior la dimensión 3 *Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas* con el 89 % de los logros obtenidos, seguidos de la dimensión 4 *Aplicación práctica* con el 85 %, continua la dimensión 1 *Conocimiento* con el 84 %, luego la dimensión 2 *Aplicación didáctica* con el 81 % y, por último, como cota inferior la dimensión 5 *Actitud crítico-reflexiva* con el 79 % de aciertos. Esto muestra que existe una diferencia de 10 puntos entre cota superior y la cota inferior de los resultados obtenidos de las 5 dimensiones. El total general de todas las dimensiones alcanzó el logro del 83% de las respuestas valederas equivalente a un nivel *Muy Bueno* según la escala preestablecida en la Tabla 9.

En la lógica horizontal en la Dimensión 1. *Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas* la valoración queda distribuida de la siguiente manera: el 84% de los encuestados docentes han manifestado de manera positiva las respuestas a las preguntas referidas al conocimiento del personalismo y el constructivismo y el 16% respondieron en forma negativa. Este resultado es muy alentador porque demuestra que los docentes del profesorado de Ciencias Sociales conocen las teorías fundamentales de la Reforma Educativa con un nivel *Muy Bueno*.

En la Dimensión 2. *Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas*, según se comprueba la distribución de la valoración de los docentes encuestados se fragmenta en 81% de respuestas correctas, sin embargo 19% han respondido incorrectamente. El resultado obtenido en esta dimensión es relativamente inferior en un 3% en comparación con la dimensión 1. Si bien, el porcentaje logrado es lo esperado respecto a los docentes, apostar por la formación sólida de los mismos, mejorar la adquisición y nivel de

conocimiento de las teorías educativas (filosófica y pedagógica) de los mismos es de suma importancia para la aplicación didáctica exitosa de la Reforma en el ámbito educacional.

En la Dimensión 3. *Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas*, se observa nuevamente un repunte de las puntuaciones obtenidas por los docentes con un 89 % de respuestas favorables en cuanto a la calidad de aprendizaje y 11 % de respuestas desfavorables. Aquí se logra conquistar el punto más alto de la investigación. En el análisis específico que se ha realizado en la Interpretación 5 se ha explicado el conocimiento igualitario perfecto que tienen los docentes en relación a la calidad del aprendizaje (personalista y constructivista) logrando exactamente el 89% ambos indicadores. Una “educación de calidad es aquella que brinda al sujeto en formación las herramientas necesarias para que sea competente frente a la vida, alcance metas y genere cambios en su entorno” (Lamas, 2016, p. 64), es decir, una educación que promueve la dialogicidad como método, la autonomía como propósito y la argumentación como medio de aprendizaje. Por otro lado busca un aprendizaje interactivo, que utiliza con efectividad los recursos de la tecnología actuando con una visión crítica de la realidad y de su entorno social en la cual está inmersa.

En la Dimensión 4. *Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas*, la distribución de la valoración queda registrada con el 85 % de respuestas verdaderas y 15 % de respuestas falsas. Esto demuestra que los encuestados docentes están teniendo un nivel muy bueno de aplicación de las mencionadas teorías en su trabajo áulico profesional. La puesta en práctica de los valores personalistas y constructivistas en el aula puede fortalecer enormemente la formación de las personas en la formación del futuro docente, como por ejemplo, la vivencia del amor, el diálogo en la acción cotidiana con los docentes y compañeros, y la generación de un ambiente de libertad para la autorrealización debe ser inherente a todas prácticas educativas. En la Figura 7 se muestra un nivel inferior en la aplicación personalista frente al constructivismo. Ante esta realidad es sumamente importante subrayar el pensamiento de Melendo (2011) que hace un énfasis especial en el amor en la

formación de las personas afirmando que, amar es enseñar a amar, viviendo el amor con el educando. Por otro lado, el punto central de la pedagogía personalista que se basa en el amor está en prevenir antes que castigar (Turriago, 2014).

Y, finalmente, la Dimensión 5. Actitud crítico-reflexiva de las teorías filosófico-pedagógicas, queda distribuida de la siguiente manera: el 79 % de los docentes encuestados han respondido con aciertos las preguntas relacionadas al personalismo y al constructivismo, sin embargo, 21% no lograron responder de manera correcta. Esta dimensión es la que tiene menor puntuación entre las 5 dimensiones investigadas. El porcentaje logrado le posiciona a los docentes en un nivel *Buena* respecto a la actitud crítico-reflexiva del personalismo y del constructivismo en el aula. Si bien, en algunos ítems ya analizados en la Interpretación Pedagógica 9 hubo logros trascendentales, hay que seguir trabajando por la formación de las actitudes crítico-reflexivas en el profesorado de Ciencias Sociales, para que los docentes puedan asumir con plenitud los valores personalistas y constructivistas como norma de vida personal y profesional.

**Tabla 21.** Distribución de puntuación general agrupada por dimensiones e indicadores. *Estudiantes-Docentes*

DISTRIBUCIÓN DE PUNTOS POR DIMENSIÓN. ESTUDIANTES-DOCENTES					
Dimensiones	Indicadores	SI	NO	SI	NO
Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Conocimiento del personalismo	380	124	764	244
	Conocimiento del constructivismo	384	120		
Aplicación didáctica de las teorías de la Reforma	Aplicación didáctica del personalismo	385	119	691	317
	Aplicación didáctica del constructivismo	306	198		
Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Aprendizaje personalista	364	140	795	213
	Aprendizaje constructivista	431	73		
Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Aplicación práctica del personalismo	322	182	707	301
	Aplicación práctica del constructivismo	385	119		
Actitud crítico-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma	Actitud ante el personalismo	284	220	603	405
	Actitud ante el constructivismo	319	185		
<b>Total parcial</b>				<b>3560</b>	<b>1480</b>
<b>Total general</b>				<b>5040</b>	

### **Análisis Estadístico General**

La Tabla 21 que aglutina a las 5 dimensiones muestra los datos resultantes de las respuestas a las preguntas relativas a cada una de las mismas; cada una de ella incorpora 2 indicadores, que a su vez poseen 3 ítems ya expresado en los análisis específicos, como en el caso de los docentes. En esta tabla se distingue en forma decreciente que la *calidad del aprendizaje* obtuvo 795 puntos en la opción correcta de los 1008 posibles; *el conocimiento* 764 puntos; *la aplicación práctica* 707 puntos, *la aplicación didáctica* 691 puntos y; por último, *la actitud crítico-reflexiva* con 603 puntos logrados.

Al realizar la distribución de los datos por dimensiones y sus indicadores se comprueba que la dimensión con mayor frecuencia de respuestas positivas se encuentra en la dimensión *calidad de aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas* 795/1008 (con sus indicadores aprendizaje personalista y aprendizaje constructivista) distribuida en 431 puntos para el primer indicador y 364 para el segundo indicador de los 504 puntos en juego para cada uno. Por otro lado, la dimensión con menor frecuencia de respuestas positivas recae en la *actitud crítico-reflexiva respecto las teorías filosófico-pedagógicas* 603/1008 (actitud ante el personalismo y la actitud ante el constructivismo) distribuida en 284 y 319 puntos respectivamente de los 504 puntos posibles para cada indicador.

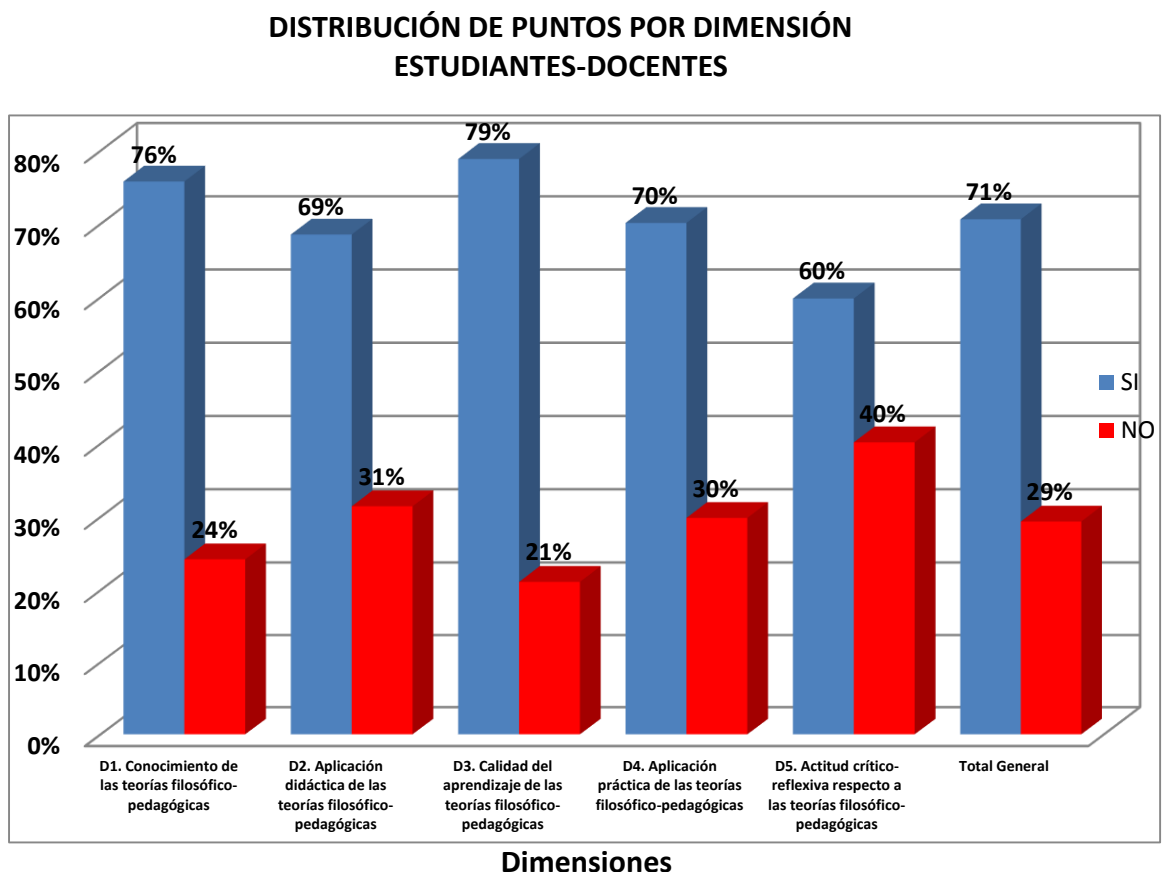
Al efectuar un análisis por indicadores el de mayor respuestas positivas cae en la *calidad del aprendizaje constructivista* con 431/504 y el de menor respuestas positivas incurre en la *actitud ante el personalismo* con 284/504 puntos de los 504 puntos posibles.

En otro sentido haciendo la sumatoria de todos los puntajes obtenidos en forma vertical a las preguntas relacionadas al personalismo de las 2520 respuestas posibles se obtuvo 1735 puntos en forma correcta y 785 en forma incorrecta; de manera similar, de las preguntas relacionadas al constructivismo se obtuvo 1825 puntos de respuestas verdaderas y 695 de manera falsa. Este resultado muestra una inferioridad numérica del conocimiento y aplicación del personalismo (1735/2520) ante el conocimiento y aplicación del constructivismo

(1825/2520) expresado por los estudiantes-docentes. En esta parte se da una situación opuesta a lo expresado por los docentes (ver Tabla 20), dado que para ellos hay una superioridad numérica del conocimiento y aplicación del personalismo.

El total general de todas las dimensiones sobre un total de 168 estudiantes-docentes encuestados a 30 preguntas del cuestionario alcanzó 3560 respuestas positivas y 1480 respuestas negativas de las 5040 respuestas posibles. Según la escala de la Tabla 6 establecida para el efecto, estas puntuaciones se corresponden a un nivel *Bueno* de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa de 1992 en el profesorado de Ciencias Sociales, cohorte 2016-2018.

**Figura 12.** Distribución de los puntajes en porcentajes por dimensiones. Estudiantes- Docentes



### Interpretación Pedagógica General

Después de cotejar los resultados numéricos relativos al nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales por los estudiantes-docentes, en esta parte se interpretan los significados pedagógicos del análisis realizado en la Tabla 21.

En la Figura 12 se asevera que la cota superior se encuentra en la Dimensión 3 *Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas* con el 79 % de las respuestas correctas; seguido de la Dimensión 1: *Conocimiento* con el 76 %, continua la Dimensión 4: *Aplicación práctica* con el 70 %, luego la Dimensión 2: *Aplicación didáctica* con el 69 % y, por último, como cota inferior la Dimensión 5: *Actitud crítico-reflexiva* con el 60 % de los aciertos. Esto muestra que existe una diferencia de 19 puntos en porcentaje entre la cota superior y la cota inferior de los resultados obtenidos en las 5 dimensiones. El total general de todas las dimensiones alcanzó el logro del 71% de las respuestas valederas equivalente a un nivel *Bueno* según la escala preestablecida en la Tabla 9.

En la lógica horizontal en la Dimensión 1. *Conocimiento de las teorías filosófico-pedagógicas* la valoración queda distribuida de la siguiente manera: el 76% de los encuestados estudiantes-docentes han manifestado de manera positiva las respuestas a las preguntas referidas al conocimiento del personalismo y el constructivismo y, el 24% respondieron en forma negativa. Este resultado demuestra que los estudiantes-docentes del profesorado de Ciencias Sociales conocen a medias las teorías fundamentales de la Reforma Educativa.

En la Dimensión 2. *Aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas*, según se evidencia la distribución de la valoración de los estudiantes-docentes encuestados que se ha fragmentado en 69% de respuestas correctas, por lo tanto, el 31% han respondido incorrectamente. El resultado obtenido en esta dimensión es relativamente inferior en un 7% en comparación con la Dimensión 1.

En la Dimensión 3. *Calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas*, se visualiza un despunte interesante de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes-docentes con un 79 % de respuestas favorables en cuanto a la calidad de aprendizaje y 21 % de respuestas desfavorables, con un logro de 10 % de diferencia en comparación con la dimensión anterior. Al igual que los docentes, aquí los estudiantes-docentes logran conquistar el punto más alto de la investigación.

En la Dimensión 4. *Aplicación práctica de las teorías filosófico-pedagógicas*, la distribución de la valoración queda registrada con el 70% de respuestas verdaderas y 30 % de respuestas falsas. Aquí los estudiantes-docentes descienden nuevamente en un porcentaje del 9% en relación a la Dimensión 3: Calidad del aprendizaje analizados previamente. En la Figura 8 se observa un nivel inferior en la aplicación del personalismo frente al constructivismo, situación similar ocurrida con los docentes en esta dimensión. Sin embargo, el porcentaje logrado que roza con el nivel ínfimo deseado, debe ser un motivo de realizar un análisis exhaustivo de la aplicación práctica de las teorías educativas en la formación de los docentes de Ciencias Sociales.

Y, por último, la Dimensión 5. *Actitud crítico-reflexiva de las teorías filosófico-pedagógicas*, queda distribuida de la siguiente manera: el 60 % de los estudiantes-docentes encuestados han respondido con aciertos las preguntas relacionadas al personalismo y al constructivismo, sin embargo, el 40% no lograron responder de manera correcta. En esta dimensión tanto los docentes como los estudiantes- docentes alcanzaron el menor porcentaje de respuestas correctas de las 5 dimensiones investigadas, posicionándoles a los encuestados estudiantes-docentes en un *Nivel Aceptable* casi insuficiente respecto a la actitud crítico-reflexiva del personalismo y del constructivismo en el mencionado profesorado.

Hasta aquí el análisis de los datos que fueron encontrados en esta investigación cuantitativa. Se mostraron los descubrimientos más significativos relacionados con los temas de la investigación, las preguntas, los objetivos tanto generales como específicos, sus dimensiones, sus indicadores e ítems y preguntas del cuestionario. El análisis se efectuó en partes y en todo, en

concordancia con los procesos mentales de análisis y de síntesis, como así también se realizaron las interpretaciones pedagógicas de los hallazgos a la luz de las reflexiones de los pensadores filósofos y pedagogos más especializados y actualizados que fueron desarrollados con bastante profundidad en el marco teórico.

#### **4.7 Demostración de la Hipótesis**

La hipótesis que fue planteada en esta investigación estuvo relacionada con la medida de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa paraguaya de 1992 en el profesorado de Ciencias Sociales. Luego del análisis profundo y minucioso de los datos, el investigador presenta los siguientes resultados en relación a la Hipótesis que dice:

Hi: Las teorías filosófico-pedagógicas, declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, se aplican en la Formación Docente, en el área de Ciencias Sociales, en un nivel *Muy Bueno*.

La hipótesis se acepta parcialmente dado que en el profesorado de Ciencias Sociales los docentes obtuvieron un nivel general *Muy Bueno* del 83% de logro en cuanto al conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas, según los resultados estadísticos obtenidos de los cuestionarios aplicados (Ver Tabla 20 y Figura 11); sin embargo, esta realidad no se dio con los estudiantes-docentes que apenas alcanzaron un *nivel Bueno* con el 71% de éxito, es decir, rozan con el mínimo esperado en la Reforma Educativa (Ver Tabla 21 y Figura 12).



## Capítulo V - Conclusiones y Recomendaciones

### 5.1 Conclusiones

La pregunta general que esta investigación se planteó responder fue: ¿Cuál es la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública? Y el consecuente objetivo general fue: Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales cohorte 2016-2018, de los Institutos de Formación Docente de gestión pública. En cuanto al objetivo general se demuestra que en el profesorado de Ciencias Sociales los docentes tienen un nivel *Muy Bueno* de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas, sin embargo, esta realidad no se dio con los estudiantes-docentes que apenas alcanzan un nivel *Bueno*, es decir, rozan con el mínimo esperado en la Reforma Educativa.

A continuación, se presentan las conclusiones basadas en los hallazgos, respondiendo a las preguntas y objetivos específicos de investigación.

En cuanto a la respuesta al primer objetivo específico que se centra en “Establecer el nivel de **conocimiento** en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa”; por un lado se constata en los docentes que tienen un nivel equilibrado en cuanto al conocimiento del personalismo y constructivismo con un porcentaje del 85% y 82 % respectivamente. Por lo tanto se concluye que los docentes poseen un nivel general *Muy Bueno* con un logro del 84%, por lo que, esto podría indicar una posición cognoscitiva relevante en esta dimensión. Por otro lado, se demuestra que los estudiantes-docentes tienen una tendencia similar al de los docentes pero de rango inferior, con un promedio general del 76% durante su formación académica. Esto comprueba que poseen un nivel general *Bueno* por lo que podría indicar una altura cognoscitiva media para calificar esta dimensión. Sin embargo, este resultado de nivel bueno que obtienen los estudiantes-

docentes da el indicio de cómo se está asimilando la enseñanza que los formadores imparten a los futuros docentes, y las responsabilidades que tienen los docentes para elevar el nivel de conocimiento que tienen los futuros docentes. Por lo tanto, es fundamental asumir la concepción antropológica, teleológica y metodológica que propone la Reforma Educativa en la formación del profesorado de Ciencias Sociales para la construcción de una sociedad auténticamente humana, transformadora y emancipada, que tenga como centro, guía y norte a la persona humana. En esta línea es importante tener en cuenta que tanto los docentes como los estudiantes- docentes demuestran en menor porcentaje sus conocimientos en cuanto a la metodología personalista, que solamente logran alcanzar estos últimos el 48% por lo que necesariamente se tienen que trabajar en forma conjunta para mejorar el resultado pedagógico en el ámbito del mencionado profesorado. Este porcentaje logrado exige un estudio más profundo en cuanto al conocimiento que tienen los estudiantes-docentes sobre la metodología personalista en el aula.

En lo referente al segundo objetivo específico que apunta a “Describir el grado de **aplicación didáctica** de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa en el profesorado de Ciencias Sociales”. Los resultados analizados e interpretados permiten describir el grado de aplicación didáctica de las teorías filosófico-pedagógicas en el profesorado de Ciencias Sociales tanto de los docentes como de los estudiantes-docentes. En cuanto a los docentes se muestra la superioridad de la aplicación didáctica del personalismo con un 97% en relación a la aplicación didáctica del constructivismo con un 65%. Por otro lado, los estudiantes-docentes también expresan mayor predilección en la aplicación didáctica del personalismo (76%) ante la aplicación didáctica del constructivismo (61%). Por tanto se concluye que los docentes y estudiantes-docentes tienen más tendencias al personalismo que al constructivismo en su aplicación didáctica durante sus quehaceres áulicos. En este sentido, los docentes y estudiantes docentes alcanzan un promedio general de 81% y 69% equivalente a un grado *Muy Bueno* y *Aceptable* respectivamente para ambos actores educativos. A pesar de que haya una diferencia muy notoria en la aplicación didáctica desde la visión de los docentes y estudiantes-docentes, ambos actores educativos demuestran preferencias casi uniformes según los

datos arrojados en la encuestas. También se ha comprobado en esta investigación la falta de un aprendizaje colaborativo bien sólido en las aulas de formación docente de Ciencias Sociales (Interpretaciones Pedagógicas 3 y 4).

En lo concerniente al tercer objetivo específico que es “Explicar el nivel de **calidad** son los aprendizajes en el profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa”, se ha constatado que los docentes tienen un conocimiento equitativo en cuanto a los indicadores que expresan la calidad del aprendizaje personalista y constructivista con el 89 % de logros; sin embargo, los estudiantes-docentes han demostrado un nivel de calidad inferior del aprendizaje personalista(72%) frente al aprendizaje constructivista (86%). Por ende, los resultados muestran que los docentes tienen un nivel *Muy Bueno* en cuanto a la calidad del aprendizaje de las teorías filosófico-pedagógicas; mientras que, los estudiantes-docentes han logrado un porcentaje general del 79% que les posicionan en un nivel *Bueno* en esta dimensión. A pesar de que la calidad educativa y del aprendizaje es multifacética y relativa dependiente del punto de vista del observador y de la situación temporal y espacial, una de las responsabilidades fundamentales del docente es colaborar para que los estudiantes reciban una educación de calidad; es decir, una educación acorde a las necesidades de la comunidad educativa y del mundo laboral del sujeto educativo. Por lo tanto, los docentes constituyen una de las principales dimensiones para el mejoramiento de la calidad de la educación, para esto, es fundamental la formación de los docentes que ha sido y sigue siendo una de las principales formas de intervención de los programas educacionales para mejorar la calidad educativa desde la implementación de la Reforma Educativa. También se ha comprobado en esta dimensión que tanto los docentes como los estudiantes-docentes poseen bajo nivel en cuanto a los medios de aprendizaje que implican el aprendizaje personalista (la argumentación) y el aprendizaje constructivista (las interacciones sociales) (Interpretaciones Pedagógicas 5 y 6).

En referencia al cuarto objetivo específico que es “Comparar el grado de **aplicación en la práctica** docente en el profesorado de Ciencias Sociales de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa entre los docentes y

estudiantes-docentes”, se ha demostrado que los docentes recurren con mayor frecuencia a la aplicación práctica del constructivismo (91%) ante la aplicación práctica del personalismo (78%), lo que implica que los mismos ayudan a los educandos a disfrutar de su aprendizaje, a ser flexible en el momento educativo, y por sobre todo generar un ambiente de confianza mutua entre los docentes y los estudiantes- docentes. Por otro lado, se ha constatado que los estudiantes-docentes también han recurrido con mayor frecuencia al constructivismo (76%) en comparación al personalismo (64%). Por consiguiente, se han demostrado que tanto los docentes como los estudiantes-docentes tienen las mismas tendencias de respuestas, pero con un grado superior, a favor de los docentes. Esto manifiesta que el constructivismo es una realidad en las prácticas educativas de una u otra manera, como así también confirma la relación existente entre el trabajo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes-docentes. Haciendo las comparaciones entre las puntuaciones obtenidas por los docentes y los estudiantes-docentes (Ver tabla 16 y 17) dichas preferencias manifestadas por los encuestados demuestran la incidencia que tienen los docentes sobre sus educandos en la aplicación práctica profesional.

Comparando con los resultados obtenidos por los docentes en la dimensión 2 se observa una situación inversa, es decir, que la aplicación relacionadas al personalismo es la que tiene un nivel superior en correspondencia a la aplicación didáctica del constructivismo (97% y 65% respectivamente). Por un lado, esto demuestra que hay muchos elementos comunes que se comparten en el personalismo y el constructivismo; y por otro lado, existen falencias en los docentes en cuanto al dominio profundo de ambas teorías. Esta investigación no pretende hacer una diferencia exhaustiva entre el personalismo y el constructivismo sino determinar el nivel de conocimiento y aplicación de ambas teorías en el actuar de los docentes con los futuros docentes del profesorado de ciencias sociales.

En esta dimensión los docentes han logrado un porcentaje general del 85% equivalente a un grado *Muy Bueno* y, los estudiantes-docentes han alcanzado una puntuación general del 70% que le posicionan a la cota inferior del grado *Bueno*.

Y finalmente, el quinto objetivo específico es “Valorar la cota de **actitud crítico-reflexiva** del profesorado de Ciencias Sociales respecto a las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa”. Con el resultado obtenido se concluye que la opción preferida por los docentes es la actitud ante el constructivismo (85%) en relación a la actitud ante el personalismo (74%). En la misma línea los estudiantes-docentes han demostrado un nivel muy bajo en cuanto a la actitud crítica-reflexiva respecto a las teorías filosófico-pedagógicas y, una predilección hacia la actitud ante el constructivismo (63%) frente a la actitud ante el personalismo (56%). El porcentaje general alcanzado en esta dimensión por los docentes es del 69% equivalente a un nivel Aceptable y los estudiantes-docentes el 60% que es la cota inferior del nivel mínimo esperado en esta investigación.

En otro sentido, no deja de llamar la atención que los resultados obtenidos muestran una tendencia perfecta a las respuestas dadas por los docentes y estudiantes docentes; es decir, de los 6 ítems que posee la dimensión, los 6 tienen las mismas tendencias de respuestas entre docentes y estudiantes-docentes (ver Tabla 18 y 19). La correlación perfecta que existe en los resultados de esta dimensión demuestra cómo los docentes influyen en la formación de actitudes y tendencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes-docentes. Además, es importante recalcar que en el profesorado no se han asumido con plenitud los valores personalistas como norma de vida personal y profesional, teniendo en cuenta que, la reforma propone al educando como centro de la actividad educativa, promoviendo la actitud del respeto, la actitud de entrega a los demás y por sobre todo la actitud de transformación social positiva, para la construcción de una sociedad caracterizada por la solidaridad, la acción y el compromiso con los semejantes.

También es digno resaltar en esta pesquisa la coherencia y la correlación existente en las respuestas dadas por los docentes y los estudiantes-docentes en todas las dimensiones, que fueron analizadas e interpretadas a la luz de las distintas literaturas existentes en relación al objeto de investigación de esta tesis doctoral.

## 5.2 Recomendaciones

Partiendo de los datos analizados, interpretados y generalizados en la parte precedente y realizada las conclusiones que responde a cada una de las preguntas y objetivos de la investigación, se presentan algunas recomendaciones como aportes de esta investigación de tesis doctoral.

### **A las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC):**

- Realizar convenios con distintas instituciones nacionales e internacionales para elevar el nivel de la formación de los docentes y generar una cultura de investigación acordes con la frontera del conocimiento del mundo actual, es decir, poder contar con los conocimientos más actualizados en relación a las Ciencias de la Educación, las tecnologías educativas y otras competencias y habilidades que requiere el Siglo XXI.
- Dar prioridad a la formación de los docentes y la capacitación continua de los mismos que son los protagonistas principales de toda la acción educativa formal.
- Realizar convenios de capacitación y actualización permanente de los docentes de formación docente con las universidades nacionales y extranjeras.
- Prever los recursos necesarios para el pago de los reemplazantes de los docentes mientras dure su capacitación profesional dentro o fuera del país.
- Crear la posibilidad de que los docentes sean verdaderamente investigadores de la educación y de las disciplinas que están impartiendo, teniendo una semana al mes para trabajar en equipo por área entre los distintos Institutos de Formación Docente.
- Instituir un Centro de Investigación Docente que se dedique estudiar y a investigar la implementación, el desarrollo y la evaluación de la Reforma Educativa para ofrecer las sugerencias oportunas a las autoridades y a los

actores principales de la educación (directivos, docentes y alumnos) con el fin de lograr la calidad educativa.

- Dotar de infraestructura suficiente y de calidad a los Institutos de Formación Docente con los recursos humanos y tecnológicos de primer nivel.
- Promover una evaluación exigente y rígida en la selección de los futuros docentes de los Institutos de Formación Docente para que la función docente más allá de una profesión sea un privilegio de las mejores personas de la sociedad.
- Realizar distinciones y reconocimientos constantes para estimular a los mejores docentes de acuerdo a sus competencias, innovaciones aplicadas con los alumnos y resultados obtenidos en los distintos centros educativos.
- Facilitar la movilidad nacional e internacional de los docentes y estudiantes-docentes para capacitar y compartir experiencias con personas de otras instituciones educativas.
- Dar participación activa a los Directivos de los Institutos de Formación Docente en la Toma de decisiones fundamentales relacionadas a la política de formación de los docentes.
- Valorar el esfuerzo que están realizando los docentes y estudiantes docentes en el Profesorado de Ciencias Sociales en cuanto al conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas que fundamentan la Reforma Educativa.

**A las autoridades de los Institutos de Formación Docente:**

- Tener como eje prioritario la capacitación y actualización permanente de los recursos humanos (directivos, docentes y alumnos), a través de convenios con las distintas Universidades del país con el apoyo continuo de las autoridades del MEC.

- Realizar una gestión permanente con los Tomadores de Decisiones del MEC, como estrategia efectiva para la formación del capital humano de primer nivel.
- Actuar de mediadores entre las Universidades, los Institutos de Formación Docente y el MEC.
- Promover como objetivo central del Instituto de Formación Docente la cultura de la investigación publicando artículos científicos como resultado de las distintas investigaciones realizadas en la institución.
- Trabajar en forma coordinada con los supervisores y directivos de las instituciones educativas para la práctica profesional de los estudiantes-docentes y la capacitación permanente de los docentes.

**A los Docentes y Estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD):**

- Dar importancia a la capacitación y actualización permanente para ofrecer siempre una educación de calidad a los educandos que son el centro del actuar educativo y del quehacer profesional de los docentes.
- Exigir a las autoridades para que puedan dotar de los recursos humanos, materiales, pedagógicos y tecnológicos a los Institutos de Formación Docente para el desarrollo de las clases y de la Investigación.
- Tomar conciencia que el éxito de la Reforma Educativa está en la formación de calidad que se puede desarrollar en los IFD con los futuros docentes.
- Asumir que el ser educador no es solamente una profesión sino un apostolado, un servicio al semejante.
- Realizar actividades relacionadas a la formación crítico-reflexiva para despertar la capacidad de argumentación, de diálogo y respeto al semejante en este mundo heterogéneo y divergente.



- Seguir apostando por la educación, en cualquier circunstancia será siempre lo mejor, porque el verdadero maestro es el que educa de corazón y no aquel que busca siempre recompensas personales a costa de los demás.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Trabajo presentado en la conferencia de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades, Brasil. Brasilia, 10-12 de Julio de 2002.
- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*, en: Pearlman, Mary, y otros: *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: BID-PREAL.
- Aguerrondo, I. (2012). *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Conferencia presentada en Brasilia 10-12 de Julio de 2012.
- Alvarado, M.A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol.17. N° 2. Pp.59-73.
- Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla S.A.
- Ander Egg, E. (2014). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Asunción: Servilibro.
- Aristóteles (2005). *La política*. Buenos Aires: Gradifco.
- Arriasecq, I. y Santos, G. (2017). *Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de aprendizaje significativo*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e030. <https://doi.org/10.24215/23468866e030>
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y Educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Barandalla, I. C. J. (2016). Aprendizaje cooperativo a través del personalismo de Mounier en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pensamiento y Cultura*, 18(2), 136-161.
- Barreto, C.H., Gutiérrez, L.F, Pinilla. B. L., Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Revista Educación y Educadores*. Volumen 9. N° 1: 11-31.
- Belloch, C. (2016). *Diseño Instruccional, Unidad de Tecnología Educativa*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bernal Guerrero, A. (1999). Influencias en el pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998). *Bordón. Revista de pedagogía*, 51(2), 209-217.
- Blanquiz, Y., y Flor, M. (2018). Estrategias de enseñanza y creatividad del docente en el área de ciencias sociales de instituciones educativas de media de San Francisco 1. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Vol.20 (2). Pp.356-375.
- Boggino, N. (2007). *El constructivismo entra al aula. Enseñanza constructivista. Enseñanza por áreas. Problemas actuales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bohn, W. (2009). *Esbozo para una pedagogía personalista* (10 ed.). Buenos Aires: Ed. Bibliográfica de Voros.
- Bosco, J. (2004). *El Sistema Preventivo en la Educación. Memorias y ensayos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Burgos, J. M. (2003). *El personalismo. Autores y temas de una filosofía nueva*. 2° Ed. Madrid: Ediciones Palabra.
- Burgos, J. M. (2005). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Burgos, J. M. (2007). *La filosofía personalista de Karol Wojtyła*. Madrid: Ediciones Palabra.

- Cademartori, Y., & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista Signos*, 33(48), 69-85.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo Pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Calero, M. (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega
- Campoy, T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Marben.
- Cañedo, T., Figueroa, A.E. (Julio-Diciembre, 2013). La práctica docente en la educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica* 41. Guadalajara.
- Carrera, X.P., Placencia, M.M., Torres, X.M. (2015). El personalismo en las aulas: el papel de los docentes en la transmisión de valores. *Revista Academia*. Edición Especial. III Congreso Internacional de la Asociación Iberoamericana de personalismo (AIP). Pp. 278-285.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cartuche, N. et. al. (2012). *El modelo pedagógico en la práctica docente en las universidades públicas del país* (informe final de investigación). Consejo Nacional de Educación Superior-Universidad Nacional de Loja.
- Cembrano, D. (2010). Una educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. *Cuaderno de Educación* 23. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2).
- Chrobak, R. (2017). *El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e029>

- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e031. <https://doi.org/10.24215/23468866e03>
- Coll, C. et al (2011). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 61-82.
- Cordero, G. y Gonzalez, C. (2016). Análisis de la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Revista Educación Policy Analysis Archives*. Vol.24. N° 46. Pp.15-99.
- Cuevas, R.E., Feliciano, A., Miranda, A. y Catalán A. (2015). Corrientes teóricas sobre aprendizaje combinado en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. Vol. 2 N° 1. Pp. 75-84.
- De Camilloni, A. R. W. (2008). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Delgado González, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXVIII, N° 247, 479-495.
- Delgado Sánchez, A (2011). El acto educativo como lugar teológico. *Revista Reflexiones Teológicas*. Vol. 8 (37-56).
- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXIV. Num 97-98, pp 6-25.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2° ed. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.

Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. [Fecha de consulta: 10 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>> ISSN 1315-883X

Díaz, C. (2004). *Decir la persona*. Salamanca: Ediciones Palabra.

Díaz, C. (2005). *¿Qué es el personalismo comunitario?* Salamanca: Ediciones Palabra.

Domínguez Prieto, X. M. (2003). *Ética del docente*. Salamanca: Colección Sinergia.

Domínguez Prieto, X. M. (2007). *Para ser persona*. Córdoba: Emmanuel Mounier. Colección Sabiduría.

Domínguez Prieto, X. M. (2009). Nuevos caminos para el personalismo comunitario. *Veritas*. Vol IV. N° 20. Pp 95-126.

Donoso, S. (2018). Nuevo rol del docente, nuevos desafíos a la docencia. *Calidad en la Educación*, (15).

Espinoza, J. P. (2014). El reconocimiento del otro como fundamento de la construcción de la intersubjetividad. *Revista Rizoma*. N° 1. Año 1. "Construcción de la Subjetividad y la retirada del sujeto moderno" [http://www.revistarizoma.cl/?page\\_id=98](http://www.revistarizoma.cl/?page_id=98).

Fermoso, P. (1997). *Teoría de la educación*. México: Trillas.

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser mejor maestro. El método ELI*. México: Trillas.

Ferrer, U. (2016). Filosofía del amor y del don como manifestación de la persona. *Revista Quién*. N°3. 23-26.

- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2).
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editores Siglo XXI.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10(SPE), 1-15.
- Gastaldi, I. F. (1990). *El hombre un misterio. Aproximaciones filosófico-teológicas*. 3ra Ed. Quito: Imprenta Don Bosco.
- Gevaert, J. (1987). *El Problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, M. S. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-174.
- González, D.J. (2002). El constructivismo: reseña del libro corrientes constructivistas de Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego-Badillo. *Revista Cubana de Psicología*. Vol.19. N°2: 188-192.
- Guadarrama Pérez, M. de L. y Lavanderos Lujano, M. E. (2017). *El personalismo Comunitario: El ser del maestro*. San Luís Potosí: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 5(2), pp. 26-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Batista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicancias. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXX. N° 122. Pp. 38-77.

Hernández-Hernández, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Revista Ra Ximhai* Vol. 12, Número 3 Edición Especial.

Herrera Corrales, Y. (2015) ¿Estamos preparados para asumir el reto de ser un maestro constructivista? *Revista Multi-Ensayos*. Vol. 1 (1), pp. 28-40.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La Función Docente*, 27-45.

Jiménez, B. J. (1996). Los formadores. *Educación*, (20), 13-27.

Kant, I. (2010). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (4ta ed.). Madrid: Alianza Editorial S.A.

Korthagen, F.A. (2010). La práctica, la teoría y la persona del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 24, N° 2. Pp. 83-101.

León Guevara, J. (2015). La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa. Ediciones Universidad Salamanca. *Aula*, 21. Pp.177-192.

Liceras, A y Romero G. (2016). *Didácticas de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*. Madrid: Pirámide

Marcelo García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.

Martín, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. N° 26. pp. 31-50.

Miranda de Alvarenga, E. (2016). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Normas técnicas de presentación de trabajos científicos*. Asunción: A4 Diseños.



- Montes, I., Arias, W. (2012). Pensamientos hacia el constructivismo pedagógico en profesores y estudiantes de educación: una aproximación psicométrica. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*. Vol. 1 N° 1: 23-40.
- Morán Oviedo, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-4.
- Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 11(12).
- Mounier, E. (1956). *¿Qué es el personalismo?* Buenos Aires: Ediciones Criterio.
- Mounier, E. (1962). *El afrontamiento cristiano*. Barcelona: Editorial Estela S. A.
- Mounier, E. (1974). *El personalismo* (10° ed). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo*. Antología esencial. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Onrubia, J., Colomina, R. M., Mauri, T., & Clarà, M. (2015). Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el practicum de maestro. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2).
- Ortega, O. (2016). Pedagogía personalista para la transformación de la educación superior. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2), pp.1-20
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de la enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. 19(2), pp. 93-94.

Paraguay. Ministerio de Educación de Cultura. (1992). *Reforma Educativa, compromiso de todos. Informe del avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa*. Asunción: Fundación en Alianza.

Paraguay. Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección de Formación Docente (2018). *Datos estadísticos de estudiantes. Información Digital*. Asunción: Dirección de Formación Docente.

Paraguay. Ministerio de Educación y Culto (s.f.). *Informe del Consejo Asesor de la Reforma Educativa. Asunción: Fundación en Alianza*. Tomo I. Asunción: Ediciones y Arte S.A.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2004). *Programa de Estudio. 3º Curso. Plan Común. Ciencias Sociales y sus Tecnologías*. Asunción: Talleres Gráficos del MEC.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2008). *Formación docente continua inicial para la educación media y tercer ciclo. Profesorado de ciencias sociales. Planes y programas formativos*. Asunción: Talleres Gráficos del MEC.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Disponible en: [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/paraguay\\_plan\\_educaciónal\\_2024.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/paraguay_plan_educaciónal_2024.pdf)

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2002). *El Currículum de la Educación Media y los Transversales*. Asunción: Ediciones y Arte S.A.

Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Asesor de la Reforma Educativa. (s.f.). *Avances de la Reforma Educativa. Perspectivas, estrategias y políticas de la educación paraguaya*. Tomo I. Asunción: Ediciones y Arte S. A.

- Pedemonte Feu, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social* 72/2, pp. 203-253.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2), 37-60.
- Quiles, I. (1984). *Filosofía de la educación personalista*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.
- Rodríguez, I. (2013). *Fundamentos antropológicos en las relaciones interpersonales y de la reciprocidad, en el pensamiento de Emmanuel Mounier*. Valencia: Universidad de Valencia. Facultad de Derecho.
- Rojas Cadena, L. (2017). La persona en la educación superior. Una mirada desde el personalismo ontológico moderno. *Franciscanum* 168. Vol. Lix, pp. 145-172.
- Rojas, H. L. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación. Apuntes Psicológicos*, 1(2).
- Rojas, J; Urdaneta, E. M y Beltrán, L. M. (2014). Estrategias para el aprendizaje significativo de procesos de fabricación mediante orientación constructivista. *Revista Opción*. Año 30. N° 75. Pp. 92-103.
- Saavedra, A. (2005). Formación de la conciencia en valores, desafíos, crisis y propuesta. 3° ed. Quito: Ediciones Salesiana.
- Sánchez García, R., & Ramos García, A. M. (2012). *Compromiso Docente y Realidad Educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Madrid: Síntesis S.A.
- Santos-Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 46. Pp. 155-173

- Santos-Gómez, M. (2015). Historia, sujeto y liberación en “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1).
- Schujman, G. (2006). *Filosofía. Nociones de Lógica: lógica proposicional y lógica de clases*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sierra Bravo, R. (2007). *Tesis doctorales y trabajo de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Torralba, F. (2012). *La lógica del don*. Madrid: Khaf.
- Torres, A. D. et al. (2014). Las competencias docentes. *Innovación Educativa*. Vol. 14. N° 66 pp. 129-146.
- Turriago Rojas, D. (2014). Aporte salesiano al proyecto educativo católico en Colombia (1886-1935). *Actualidades Pedagógicas*, (64), 109-129.
- Vaillan, D., y Garchet. P.M. (2002). Formación de formadores. Estado de la Práctica. *Preal*. (Vol. 25, pp. 1-47).
- Vargas López, C. y Jiménez Sánchez, S. I. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en Línea. *Revista de Ensayos Pedagógicos*. Pp 157-167.
- Vázquez Lara, N. (2004). La formación del profesorado de historia de Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la reforma educacional (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Vera García, Y. (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación desde una perspectiva sociológica. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 7 (2), Pp 131-148.

Viaud, M.L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.12. N° 33, pp. 581-614.

Zuloaga, I. G. (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia. *Arbor*, 173(681), 3-17.

## Anexos

### Anexo 1: Nota de solicitud de validación de instrumento de recolección de datos

#### Apreciado Doctor:

Yo, **Mg. Máximo Buenaventura Aquino Román**, con C.I.2262701, estudiante del Programa de Posgrado, Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, bajo la tutoría del Prof. **Dr. José Asunción González**, solicito su juicio experto para la validación del instrumento que aplicaré en mi investigación de tesis doctoral. El mismo constituye un cuestionario dicotómico de 2 (dos) opciones de respuestas (SÍ-NO) para docentes y estudiantes-docentes del Profesorado de Ciencias Sociales. La solicitud obedece a una exigencia metodológica académica, para la validez de los resultados de la investigación científica.

La tesis tiene como *Título*: Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la formación docente de Ciencias Sociales, Cohorte 2016-2018, y el *Objetivo General* de la Investigación se orienta a: *Determinar el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la Formación Docente en el área de Ciencias Sociales, cohorte 2016-2018*. En ese marco, se desea que el instrumento sea congruente con el propósito perseguido.

Le aclaro que, para la elaboración del instrumento, en todo momento se ha considerado la congruencia entre los ítems de observación, la teoría de base, las preguntas y los objetivos de investigación, a fin de posibilitar y asegurar la coherencia lógica de los mismos, con la estructura global del proyecto de investigación.

Hechas las aclaraciones de rigor, le pido pueda emitir su Juicio como Experto en Investigación Científica, en los siguientes espacios reservados para el efecto en la Hoja de Validación.

**Muy agradecido por su colaboración**

**Tesista Máximo Buenaventura Aquino Román**

**Se adjuntan los siguientes documentos:**

- 1.- Protocolo de Investigación Aprobado.
- 2.- Matriz de Instrumentación
- 3.- Instrumento de Investigación a validar para docentes y estudiantes-docentes
- 4.- Hoja de Validación del Instrumento de Investigación.



**Anexo 3. Cuestionario para estudiantes. Prueba Piloto**

**Universidad Nacional de Asunción**

**Facultad de Filosofía**

**Doctorado en Educación**



Soy cursante del Programa de Doctorado en Educación, desarrollado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, con el apoyo del CONACYT. Estoy en proceso de producción de mi tesis doctoral, cuyo objetivo es “Determinar el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la Formación Docente en el área de Ciencias Sociales en Institutos de Formación docente de Gestión Pública, Cohorte 2016-2018”. En ese marco he diseñado el presente instrumento con el fin de recabar información pertinente y relevante para el supramencionado trabajo. Al respecto, solicito su colaboración para responder a las preguntas elaboradas para el efecto. Desde ya agradezco su predisposición.

<b>INSTRUCTIVO: A partir de los estudios realizados con relación a la Teoría filosófico-pedagógica que adopta la Reforma Educativa de 1992, responde las siguientes preguntas, marcando la opción que según tu conocimiento corresponda.</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	
1. ¿La reforma educativa paraguaya adopta como una de las teorías filosófico-pedagógicas a la antropología personalista?			
2. ¿La antropología personalista se orienta hacia una educación que sitúe a la persona, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa?			
3. ¿La pedagogía personalista promueve como método educativo la exposición segura del docente?			
4. ¿En el enfoque constructivista el formador de formadores es un gestor de la información y un experto constructor de conocimientos?			
5. ¿Para el constructivismo el profesor es un profesional reflexivo, mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante?			
6. ¿La relación entre la teoría y la práctica ocupa un lugar secundario en la pedagogía constructivista, dado que las mismas no son interdependientes en el proceso enseñanza-aprendizaje?			
7. ¿El desarrollo de las clases de tus formadores parten de los problemas cotidianos del entorno?			
8. ¿En las clases que desarrollan tus formadores los docentes son los protagonistas?			
9. ¿Tus formadores generan un clima afectivo favorable durante el desarrollo de las clases?			
10. ¿Tus formadores exigen la memorización de contenidos como una forma de aprendizaje significativo?			
11. ¿Tus formadores fomentan el aprendizaje colaborativo constantemente por medio de actividades individuales?			
12. ¿Tus formadores promueven una constante reflexión sobre las actividades efectuadas en el proceso enseñanza-aprendizaje?			
13. ¿Tu aprendizaje ha sido construido en un constante diálogo entre tus formadores y compañeros?			
14. ¿Los mejores resultados de tu aprendizaje se debe a la autonomía del pensamiento que se promueve durante el desarrollo de las clases?			
15. ¿Los profesores aplican la argumentación de los estudiantes para imponer sus conocimientos en clase?			
16. ¿Acostumbran entre tus formadores y compañeros realizar actividades con la comunidad del entorno escolar?			
17. ¿Utilizan en forma sistemática las tecnologías de la información para la enseñanza y el aprendizaje?			
18. ¿Habitualmente efectúan entre compañeros el análisis de un hecho social con emisión de juicio crítico personal?			



19. ¿Si en la práctica docente se demuestra mucho amor a los estudiantes, se está aplicando una pedagogía conductista?			
20. ¿Si en la práctica docente en el aula se fomenta las relaciones de diálogo se promueve el individualismo?			
21. ¿Cuándo en la práctica educativa el docente propicia mucho la libertad, los estudiantes discuten los problemas sin reflexión?			
22. ¿Cuándo en la práctica docente se motiva al disfrute de las actividades de aprendizaje los estudiantes construyen su aprendizaje con más efectividad?			
23. ¿El docente que es autoritario en su práctica docente en el aula, hace que los estudiantes-docentes sean más reflexivos?			
24. ¿Si durante la práctica educativa se realiza la construcción del aprendizaje, en un ambiente de confianza mutua entre los formadores y estudiantes-docentes, el aprendizaje se vuelve deficiente?			
25. ¿El docente de la Educación Media debe tener cuidado en complicarse con los dilemas morales, porque entorpece en el estudiante la obtención de criterios propios y el reconocimiento del otro?			
26. ¿La actitud de entrega y donación del docente de la Educación Media a sus alumnos es lo que le hace un educador conductista?			
27. ¿El docente de la Educación Media debe promover un pensamiento reflexivo para cambiar las injusticias de la vida?			
28. ¿En el constructivismo radical, el docente ocupa un lugar central en el aula, porque el conocimiento es construido gracias a su mediación?			
29. ¿En el constructivismo moderado el docente es un enseñante mediador que reconoce que el aprendizaje es un proceso constructivo-activo de los educandos?			
30. ¿El acto de construcción del conocimiento es una labor compartida y colectiva solamente entre los estudiantes?			

**Anexo 4. Cuestionario para docentes. Prueba Piloto**

**Universidad Nacional de Asunción**

**Facultad de Filosofía**

**Doctorado en Educación**

**Apreciado Colega Docente**

Soy cursante del Programa de Doctorado en Educación, desarrollado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, con el apoyo del CONACYT. Estoy en proceso de producción de mi tesis doctoral, cuyo objetivo es *“Determinar el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la Formación Docente en el área de Ciencias Sociales en Institutos de Formación docente de Gestión Pública, Cohorte 2016-2018”*. En ese marco he diseñado el presente instrumento con el fin de recabar información pertinente y relevante para el supramencionado trabajo. Al respecto, solicito su colaboración para responder a las preguntas elaboradas para el efecto.

<b>INSTRUCTIVO: A partir de los estudios realizados con relación a la Teoría filosófico-pedagógica que adopta la Reforma Educativa de 1992, responde las siguientes preguntas, marcando la opción que según tu conocimiento corresponda.</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. ¿La reforma educativa paraguaya adopta como una de las teorías filosófico-pedagógicas a la antropología personalista?		
2. ¿La antropología personalista se orienta hacia una educación que sitúe a la persona, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa?		
3. ¿La pedagogía personalista promueve como método educativo la exposición segura del docente?		
4. ¿En el enfoque constructivista el formador de formadores es un gestor de la información y un experto constructor de conocimientos?		
5. ¿Para el constructivismo el profesor es un profesional reflexivo, mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante?		
6. ¿La relación entre la teoría y la práctica ocupa un lugar secundario en la pedagogía constructivista, dado que las mismas no son interdependientes en el proceso enseñanza-aprendizaje?		
7. ¿El desarrollo de las clases con tus alumnos parten de los problemas cotidianos del entorno?		
8. ¿En las clases que desarrollas el docente es el protagonista?		
9. ¿Durante el desarrollo de tus clases generas un clima afectivo favorable con tus alumnos?		
10. ¿Exige la memorización de contenidos como una forma de aprendizaje significativo de tus alumnos?		
11. ¿Fomentas el aprendizaje colaborativo constantemente por medio de actividades individuales con tus alumnos?		
12. ¿Promueves una constante reflexión sobre las actividades efectuadas en el proceso enseñanza-aprendizaje?		
13. ¿El aprendizaje de tus alumnos ha sido construido en un constante diálogo entre docente y estudiantes-docentes?		
14. ¿Los mejores resultados del aprendizaje de tus alumnos se debe a la autonomía del pensamiento que promueves durante el desarrollo de tus clases?		
15. ¿La aplicación de la argumentación con tus estudiantes sirve para imponer tus conocimientos en clase?		
16. ¿Acostumbra con tus alumnos realizar actividades con la comunidad del entorno escolar?		
17. ¿Utilizas en forma sistemática las tecnologías de la información para la enseñanza y el aprendizaje?		
18. ¿Habitualmente efectúas entre tus alumnos el análisis de un hecho social con emisión de juicio crítico personal?		
19. ¿Si en la práctica docente se demuestra mucho amor a los estudiantes, se está aplicando una pedagogía conductista?		
20. ¿Si en la práctica docente en el aula se fomenta las relaciones de diálogo se promueve el individualismo?		
21. ¿Cuándo en la práctica educativa el docente propicia mucho la libertad, los estudiantes discuten los problemas sin reflexión?		
22. ¿Cuándo en la práctica docente se motiva al disfrute de las actividades de aprendizaje los estudiantes construyen su aprendizaje con más efectividad?		

23. ¿El docente que es autoritario en su práctica docente en el aula, hace que los estudiantes-docentes sean más reflexivos?		
24. ¿Si durante la práctica educativa se realiza la construcción del aprendizaje, en un ambiente de confianza mutua entre los formadores y estudiantes-docentes, el aprendizaje se vuelve deficiente?		
25. ¿El docente de la Educación Media debe tener cuidado en complicarse con los dilemas morales, porque entorpece en el estudiante la obtención de criterios propios y el reconocimiento del otro?		
26. ¿La actitud de entrega y donación del docente de la Educación Media a sus alumnos es lo que le hace un educador conductista?		
27. ¿El docente de la Educación Media debe promover un pensamiento reflexivo para cambiar las injusticias de la vida?		
28. ¿En el constructivismo radical, el docente ocupa un lugar central en el aula, porque el conocimiento es construido gracias a su mediación?		
29. ¿En el constructivismo moderado el docente es un enseñante mediador que reconoce que el aprendizaje es un proceso constructivo-activo de los educandos?		
30. ¿El acto de construcción del conocimiento es una labor compartida y colectiva solamente entre los estudiantes?		

**Anexo 5. Cuestionario definitivo para estudiantes**

**Universidad Nacional de Asunción**

**Facultad de Filosofía**

**Doctorado en Educación**



**Instituto de Formación Docente:**

**Ciudad:**

**Apreciado/a alumno/a**

El presente instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis doctoral en el marco del Programa del Doctorado en Educación desarrollado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción con el apoyo del CONACYT. El objetivo es **“Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la Formación Docente en el área de Ciencias Sociales en Institutos de Formación docente de Gestión Pública, Cohorte 2016-2018”**. Al respecto, solicito completar el instrumento.

Desde ya agradezco predisposición.

**INSTRUCTIVO:** A partir de los estudios realizados con relación a la Teoría Filosófico-Pedagógica que adopta la Reforma Educativa de 1992, responde las siguientes preguntas, marcando la opción que según tu conocimiento corresponda. Una sola opción es la correcta.

1. ¿Por qué se puede afirmar que la reforma educativa paraguaya adopta como una de las teorías filosófico-pedagógicas a la antropología personalista?
- a)  Porque es un imperativo legal
  - b)  Porque es una base epistemológica ineludible
  - c)  Porque reconoce a la persona como centro de la acción educativa
  - d)  Porque no existen otras opciones válidas en cuanto a teorías

2. ¿La antropología personalista se orienta hacia una educación que sitúe a la persona, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa?

SÍ

NO

3. ¿De qué forma la pedagogía personalista promueve como método educativo el diálogo argumentativo?

a)  A través de la educación en forma acrítica

b)  Mediante la formación de la conciencia personal y la conducta democrática, entre otros

c)  Con el desarrollo de las habilidades técnicas

d)  Por medio de la promoción de los conocimientos prácticos

4. ¿En el enfoque constructivista el formador de formadores es un gestor de la información y un experto constructor de conocimientos?

SÍ

NO

5. ¿Cuál es la concepción del profesor para el constructivismo?

a)  Fuente de conocimiento

b)  Comunicador de los conocimientos actuales

c)  Encargado de la formación axiológica de los alumnos

d)  Profesional reflexivo, intelectual de la docencia

<p>6. ¿La relación entre la teoría y la práctica ocupa un lugar secundario en la pedagogía constructivista, dado que las mismas no son interdependientes en el proceso enseñanza-aprendizaje?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>
<p>7. ¿El desarrollo de las clases con tus formadores parten de los problemas cotidianos del entorno</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>
<p>8. ¿Cuál es el centro de atención del formador personalista?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> La institución que brinda la formación humana integral</p> <p>b) <input type="checkbox"/> La comunidad educativa que facilita la formación social</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Los estudiantes como protagonistas activos y creativos de su formación</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Las políticas públicas que posibilitan la inserción de los segmentos vulnerables a la educación</p>
<p>9. ¿Durante el desarrollo de las clases se genera un clima afectivo favorable con los alumnos?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>
<p>10. ¿De qué manera el formador personalista promueve el aprendizaje significativo de los alumnos?</p>

<p>a) <input type="checkbox"/> Por medio de actividades significativas, subjetivas e intersubjetivas</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Por medio de la metodología holística</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Mediante la utilización del Sociograma</p> <p>d) <input type="checkbox"/> A través de las actividades que gozan de la aceptación del alumnado en general</p>
<p>11. ¿Tus formadores fomentan el aprendizaje colaborativo constantemente por medio de actividades individuales con tus compañeros?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> NO</span></p>
<p>12. ¿Cuál de estos aspectos se moviliza constantemente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los formadores constructivistas?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Los valores socio-culturales</p> <p>b) <input type="checkbox"/> El contenido teórico de la ciencia</p> <p>c) <input type="checkbox"/> La reflexión sobre la práctica</p> <p>d) <input type="checkbox"/> La didáctica conforme a la edad de los participantes</p>
<p>13. ¿Tu aprendizaje ha sido construido en un constante diálogo entre docente y estudiantes-docentes?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> <span style="float: right;">NO <input type="checkbox"/></span></p>
<p>14. ¿Cuál es el propósito del aprendizaje personalista?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Entender el propósito de la pedagogía</p>

b)  Educar para la autonomía, como capacidad de decidir, tomar la vida en sus manos y gobernarla

para su bien y el de los otros

c)  Preparar al educando para el individualismo

d)  Comprender la importancia del estudio en la vida práctica

15. ¿La aplicación de la argumentación de los docentes con los estudiantes sirve para imponer sus conocimientos en clase?

SÍ

NO

16. ¿Cuál es el medio más efectivo para el logro del aprendizaje significativo?

a)  La lectura periódica de los materiales bibliográficos

b)  Las interacciones sociales

c)  La exposición clara de los docentes en aula

d)  La preparación de materiales didácticos apropiados

17. ¿Utilizan en forma sistemática las tecnologías de la información para la enseñanza y el aprendizaje?

SÍ

NO

18. ¿Habitualmente efectúan entre los alumnos el análisis de un hecho social con emisión de juicio crítico personal?

SI

NO



19. ¿Si en la práctica docente se demuestra mucho amor a los estudiantes, se está aplicando una pedagogía conductista?

SÍ

NO

20. ¿Cuál de estas realidades debe considerarse como central en la experiencia práctica del estudiante-docente en el aula?

a)  La lectura de los materiales bibliográficos

b)  El individualismo como signo de la persona independiente

c)  El desarrollo estricto de los programas de estudio del profesorado

d)  El diálogo entre los actores educativos

21. ¿Cuándo en la práctica educativa el docente propicia mucho la libertad, los estudiantes discuten los problemas sin reflexión?

SÍ

NO

22. ¿Cuándo en la práctica docente se motiva al disfrute de las actividades de aprendizaje los estudiantes construyen su aprendizaje con más efectividad?

SÍ

NO

23. ¿Cuál debe ser la característica principal de la intervención docente para la construcción del aprendizaje significativo?

a)  La fidelidad a los programas de estudio del profesorado

b)  El autoritarismo como medio de la disciplina en el aula

c)  La flexibilidad en el quehacer educativo

d)  El respeto a las diferencias individuales de los alumnos

24. ¿Si durante la práctica educativa se realiza la construcción del aprendizaje, en un ambiente de confianza mutua entre los formadores y estudiantes-docentes, el aprendizaje se vuelve deficiente?

Sí

NO

25. ¿Cuál debe ser primordialmente la actitud del docente ante el valor del ser humano?

a)  De lucha a favor de los desprotegidos

b)  De respeto a los demás

c)  De reconocimiento a las autoridades legalmente constituidas

d)  De tolerancia ante las injusticias sociales

26. ¿La actitud de entrega y donación del docente de la Educación Media a sus alumnos es lo que le hace un educador conductista?

Sí

NO

27. ¿Cuál debe ser la actitud correcta ante los retos de la vida?

a)  De transformación social positiva

b)  De comunicación afectiva apropiada

c)  De aceptación de los acontecimientos

d)  De tolerancia hacia las injusticias que se presentan en la vida

28. ¿En el constructivismo radical, el docente ocupa un lugar central en el aula, porque el conocimiento es construido gracias a su mediación?

SÍ

NO

29. ¿De qué forma concibe el aprendizaje humano el constructivismo moderado?

- a)  Como un proceso inicial de la persona
- b)  Como un proceso constructivo y activo
- c)  Como un proceso para lograr la verdad
- d)  Como un proceso histórico

30. ¿El acto de construcción del conocimiento es una labor compartida y colectiva solamente entre los estudiantes?

SÍ

NO

**Anexo 6. Cuestionario definitivo para docentes.****Universidad Nacional de Asunción****Facultad de Filosofía****Doctorado en Educación****Instituto de Formación Docente:****Ciudad:****Apreciado Colega Docente**

El presente instrumento fue elaborado con el fin de recabar información para el trabajo de investigación realizado para la tesis doctoral en el marco del Programa del Doctorado en Educación desarrollado en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción con el apoyo del CONACYT. El objetivo es **“Determinar la medida del conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas declaradas en la Reforma Educativa Paraguaya de 1992, en la Formación Docente en el área de Ciencias Sociales en Institutos de Formación docente de Gestión Pública, Cohorte 2016-2018”**. Al respecto, solicito completar el instrumento.

Desde ya agradezco predisposición.

**INSTRUCTIVO:** A partir de los estudios realizados con relación a la Teoría Filosófico-Pedagógica que adopta la Reforma Educativa de 1992, responde las siguientes preguntas, marcando la opción que según tu conocimiento corresponda. Una sola opción es la correcta.

2. ¿Por qué se puede afirmar que la reforma educativa paraguaya adopta como una de las teorías filosófico-pedagógicas a la antropología personalista?

- e)  Porque es un imperativo legal
- f)  Porque es una base epistemológica ineludible
- g)  Porque reconoce a la persona como centro de la acción educativa
- h)  Porque no existen otras opciones válidas en cuanto a teorías

2. ¿La antropología personalista se orienta hacia una educación que sitúe a la persona, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa?

SÍ

NO

3. ¿De qué forma la pedagogía personalista promueve como método educativo el diálogo argumentativo?

a)  A través de la educación en forma acrítica

b)  Mediante la formación de la conciencia personal y la conducta democrática, entre otros

c)  Con el desarrollo de las habilidades técnicas

d)  Por medio de la promoción de los conocimientos prácticos

4. ¿En el enfoque constructivista el formador de formadores es un gestor de la información y un experto constructor de conocimientos?

SÍ

NO

5. ¿Cuál es la concepción del profesor para el constructivismo?

a)  Fuente de conocimiento

b)  Comunicador de los conocimientos actuales

c)  Encargado de la formación axiológica de los alumnos

d)  Profesional reflexivo, intelectual de la docencia

6. ¿La relación entre la teoría y la práctica ocupa un lugar secundario en la pedagogía constructivista, dado que las mismas no son interdependientes en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Sí

NO

7. ¿El desarrollo de las clases con tus alumnos parten de los problemas cotidianos del entorno?

Sí

NO

8. ¿Cuál es el centro de atención del formador personalista?

a)  La institución que brinda la formación humana integral

b)  La comunidad educativa, que facilita la formación social

c)  Los estudiantes, como protagonistas activos y creativos de su formación

d)  Las políticas públicas que posibilitan la inserción de los segmentos vulnerables a la educación

9. ¿Durante el desarrollo de tus clases generas un clima afectivo favorable con tus alumnos?

Sí

NO

10. ¿De qué manera el formador personalista promueve el aprendizaje significativo de los alumnos?

a)  Por medio de actividades significativas, subjetivas e intersubjetivas

b)  Por medio de la metodología holística

c)  Mediante la utilización del Sociograma

d)  A través de las actividades que gozan de la aceptación del alumnado en general

<p>11. ¿Fomentas el aprendizaje colaborativo constantemente por medio de actividades individuales con tus alumnos?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NO</p>
<p>12. ¿Cuál de estos aspectos se moviliza constantemente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los formadores constructivistas?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Los valores socio-culturales</p> <p>b) <input type="checkbox"/> El contenido teórico de la ciencia</p> <p>c) <input type="checkbox"/> La reflexión sobre la práctica</p> <p>d) <input type="checkbox"/> La didáctica, conforme a la edad de los participantes</p>
<p>13. ¿El aprendizaje de tus alumnos ha sido construido en un constante diálogo entre docente y estudiantes-docentes?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NO</p>
<p>14. ¿Cuál es el propósito del aprendizaje personalista?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> Entender el propósito de la pedagogía</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Educar para la autonomía, como capacidad de decidir, tomar la vida en sus manos y gobernarla para su bien y el de los otros</p> <p>c) <input type="checkbox"/> Preparar al educando para el individualismo</p> <p>d) <input type="checkbox"/> Comprender la importancia del estudio en la vida práctica</p>
<p>15. ¿La aplicación de la argumentación con tus estudiantes sirve para imponer tus conocimientos en clase?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NO</p>
<p>16. ¿Cuál es el medio más efectivo para el logro del aprendizaje significativo?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> La lectura periódica de los materiales bibliográficos</p> <p>b) <input type="checkbox"/> Las interacciones sociales</p>

c) <input type="checkbox"/> La exposición clara de los docentes en aula
d) <input type="checkbox"/> La preparación de materiales didácticos apropiados
17. ¿Utilizas en forma sistemática las tecnologías de la información para la enseñanza y el aprendizaje?
<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
18. ¿Habitualmente efectúas entre los alumnos el análisis de un hecho social con emisión de juicio crítico personal?
Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
19. ¿Si en la práctica docente se demuestra mucho amor a los estudiantes, se está aplicando una pedagogía conductista?
Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
20. ¿Cuál de estas realidades debe considerarse como central en la experiencia práctica del estudiante-docente en el aula?
a) <input type="checkbox"/> La lectura de los materiales bibliográficos
b) <input type="checkbox"/> El individualismo como signo de la persona independiente
c) <input type="checkbox"/> El desarrollo estricto de los programas de estudio del profesorado
d) <input type="checkbox"/> El diálogo entre los actores educativos
21. ¿Cuándo en la práctica educativa el docente propicia mucho la libertad, los estudiantes discuten los problemas sin reflexión?
Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
22. ¿Cuándo en la práctica docente se motiva al disfrute de las actividades de aprendizaje los estudiantes construyen su aprendizaje con más efectividad?
Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
23. ¿Cuál debe ser la característica principal de la intervención docente para la construcción del aprendizaje significativo?
a) <input type="checkbox"/> La fidelidad a los programas de estudio del profesorado



<p>b) <input type="checkbox"/> El autoritarismo como medio de la disciplina en el aula</p> <p>c) <input type="checkbox"/> La flexibilidad en el quehacer educativo</p> <p>d) <input type="checkbox"/> El respeto a las diferencias individuales de los alumnos</p>
<p>24. ¿Si durante la práctica educativa se realiza la construcción del aprendizaje, en un ambiente de confianza mutua entre los formadores y estudiantes-docentes, el aprendizaje se vuelve deficiente?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>
<p>25. ¿Cuál debe ser primordialmente la actitud del docente ante el valor del ser humano?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> De lucha a favor de los desprotegidos</p> <p>b) <input type="checkbox"/> De respeto a los demás</p> <p>c) <input type="checkbox"/> De reconocimiento a las autoridades legalmente constituidas</p> <p>d) <input type="checkbox"/> De tolerancia ante las injusticias sociales</p>
<p>26. ¿La actitud de entrega y donación del docente de la Educación Media a sus alumnos es lo que le hace un educador conductista?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>
<p>27. ¿Cuál debe ser la actitud correcta ante los retos de la vida?</p> <p>a) <input type="checkbox"/> De transformación social positiva</p> <p>b) <input type="checkbox"/> De comunicación afectiva apropiada</p> <p>c) <input type="checkbox"/> De aceptación de los acontecimientos</p> <p>d) <input type="checkbox"/> De tolerancia hacia las injusticias que se presentan en la vida</p>
<p>28. ¿En el constructivismo radical, el docente ocupa un lugar central en el aula, porque el conocimiento es construido gracias a su mediación?</p> <p>SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p>

29. ¿De qué forma concibe el aprendizaje humano el constructivismo moderado?

- a)  Como un proceso inicial de la persona
- b)  Como un proceso constructivo y activo
- c)  Como un proceso para lograr la verdad
- d)  Como un proceso histórico

30. ¿El acto de construcción del conocimiento es una labor compartida y colectiva solamente entre los estudiantes?

SÍ

NO

**Anexo 7: Validación del Instrumento (Juicio de expertos)**

**HOJA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN : Cuantitativo  
NIVEL DE PROFUNDIDAD DE LA INVESTIGACIÓN : Descriptivo  
DISEÑO : Descriptivo no experimental  
TIPO DE INSTRUMENTO : Cuestionario dicotómico  
TESISTA : Mg. Máximo Buenaventura Aquino Román  
TUTOR : Prof. Doctor José Asunción González

**JUICIO DE LA VALIDADORA**

*Se han validado los instrumentos  
sin precisar ningún ajuste.  
Las mismas, pueden ser aplicadas  
así como han sido elaboradas  
tanto por los estudiantes de Formación  
Docente como por los profesores.*

Nombre de la revisora: OLGA GIUBI

Titulación máxima de la revisora: Doctora

Juicio de validación: Válido sin ajustes (  ); Válido con los ajustes recomendados ( );

No válido por defecto de: Constructo ( ); Contenido ( ); Criterio ( )

Fecha:

Firma de la validadora:

Dado en *Buenos Aires*, a los *10* días del mes de *Noviembre* de 2018

**HOJA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

<b>ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN</b>	: Cuantitativo
<b>NIVEL DE PROFUNDIDAD DE LA INVESTIGACIÓN</b>	: Descriptivo
<b>DISEÑO</b>	: Descriptivo no experimental
<b>TIPO DE INSTRUMENTO</b>	: Cuestionario dicotómico
<b>TESISTA</b>	: Mg. Máximo Buenaventura Aquino Román
<b>TUTOR</b>	: Prof. Doctor José Asunción González

**JUICIO DEL VALIDADOR**

El cuestionario dicotómico en utilizado en todos los instrumentos. Para ello se ha procedido correctamente con la operacionalización de las variables, teniendo en cuenta los objetivos específicos y las bases teóricas correspondientes. En este sentido, se tiene un rico acervo en todo lo concerniente a las bases epistemológicas de la investigación.

Se recomienda no realizar solamente los cuestionarios utilizando el criterio dicotómico de "Sí" y "No", por la pobreza de informaciones que se puedan recabar. Se debería ciertamente utilizar este criterio dicotómico, pero incorporando igualmente otras variantes u opciones en el instrumento.

En conclusión, sería pertinente presentar preguntas con opciones, tanto las dicotómicas como con las opciones múltiples, siempre que sean apropiadas para la recolección de los datos pertinentes para la investigación.

**Nombre del revisor:** Juan Ireneo Barreto

**Titulación máxima del revisor:** Doctor

**Juicio de validación:** Válido sin ajustes (  ); Válido con los ajustes recomendados (X);

**No válido por defecto de:** Constructo (  ); Contenido (  ); Criterio (  )

**Fecha:** 26 de octubre, 2018

**Firma del validador:**



Dado en Asunción, a los veinte y seis días del mes de octubre de 2018





### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

#### "Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la reforma paraguaya de 1992, en la formación docente de Ciencias Sociales Cohorte 2016-2018"

Esta evaluación constituye una primera aproximación a la validación del instrumento planteado, mediante la valoración de un experto en metodología de la investigación y que, junto a los expertos temáticos, definirán la versión final de los instrumentos. A continuación, tras la valoración realizada, relaciono los puntos fuertes y puntos débiles extraídos de la evaluación realizada:

##### *Puntos fuertes:*

- El título es conciso y no requiere de una reformulación.
- Queda claramente explícitos los objetivos perseguidos.
- La redacción y selección de los ítems es adecuada.
- El contenido y la forma son asequibles a los participantes en la investigación.
- El modo de proceder en las respuestas es fácil y no precisa de opiniones de otras personas.

##### *Puntos débiles:*

- No se explicita en la planilla para los jueces las categorías e indicadores que califican la claridad, coherencia, y otros aspectos de cada uno de los ítems del instrumento.
- No incluye algunas preguntas previas que podrían ser relevantes para la investigación (ej. datos biográficos).
- En datos de información general se recomienda incluir clave del instrumento y lugar de realización. Esto ayudará en tareas posteriores del proceso de investigación.
- No existe el compromiso con los participantes, si lo desean, de facilitarles mayor información sobre la investigación.
- No se identifican las dimensiones (categorías) que componen el instrumento.
- Ofrecer el método Delphi en el juicio de expertos, al objeto de lograr un mayor consenso entre todos los juicios.
- Contemplar la posibilidad de utilizar la concordancia entre jueces, utilizando estadísticos como los coeficientes de Kappa y Kendall.

**Juez Experto: Prof. Dr. Tomás Izquierdo Rus**  
**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**  
**Facultad de Educación**  
**Universidad de Murcia**

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

## HOJA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	: Cuantitativo
NIVEL DE PROFUNDIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	: Descriptivo
DISEÑO	: Descriptivo no experimental
TIPO DE INSTRUMENTO	: Cuestionario dicotómico
TESISTA	: Mg. Máximo Buenaventura Aquino Román
TUTOR	: Prof. Doctor José Asunción González

## JUICIO DEL VALIDADOR

Presentados los puntos fuertes y débiles, del informe anterior, y toda vez que se incorporen las sugerencias, considero que el instrumento puede ser aplicado para el fin que se persigue

Nombre del revisor: TOMÁS IZQUIERDO RUS

Titulación máxima del revisor: Doctor

Juicio de validación: Válido sin ajustes ( ); Válido con los ajustes recomendados (X);

No válido por defecto de: Constructo ( ); Contenido ( ); Criterio ( )

Fecha: 30/10/2018

Firma del validador: Dr. Tomás Izquierdo Rus

Firmado con certificado electrónico reconocido. La información sobre el firmante, la fecha de firma y el código de verificación del documento se encuentra disponible en los márgenes izquierdo e inferior.

Dado en Murcia (España), a los 30 días del mes de octubre de 2018