

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**

## **ESCUELA DE POSGRADO**



## **MAESTRÍA EN CIENCIAS**

### **MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

## **TESIS**

**NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-  
CRÍTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. RED EDUCATIVA**

**“SALOMÓN VÍLCHEZ MURGA” – CUTERVO, 2014**

**Para optar el Grado Académico de**

**MAESTRO EN CIENCIAS**

**Presentada por:**

**JAIME CASTILLO CIEZA**

**Asesor:**

**M. Cs. JORGE LUIS BECERRA MUÑOZ**

**Cajamarca - Perú**

**2015**

COPYRIGHT © 2015 by  
**JAIME CASTILLO CIEZA**  
Todos los derechos reservados

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**

## **ESCUELA DE POSGRADO**



## **MAESTRÍA EN CIENCIAS**

### **MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

#### **TESIS APROBADA**

**NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE DIDÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-  
CRÍTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. RED EDUCATIVA  
“SALOMÓN VÍLCHEZ MURGA” – CUTERVO, 2014**

Para optar el Grado Académico de  
**MAESTRO EN CIENCIAS**

Presentada por:

**JAIME CASTILLO CIEZA**

#### **Comité Científico**

M.Cs. Jorge Luis Becerra Muñoz  
Asesor

M.Cs. Virgilio Gómez Vargas  
Miembro de Comité Científico

M.Cs. Rodolfo Alvarado Padilla  
Miembro de Comité Científico

Dra. Marina Estrada Pérez  
Miembro de Comité Científico

Cajamarca - Perú

2015



# Universidad Nacional de Cajamarca

"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"

## Escuela de Post Grado

CAJAMARCA - PERU

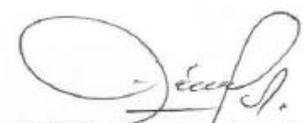
### ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las 10:00 de la mañana del día 02 de octubre de 2015, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, los miembros del Comité Científico presidido por la **Dra. MARINA ESTRADA PÉREZ**, en representación del Director (e) y como Miembro de Comité Científico, **M.Cs. JORGE LUIS BECERRA MUÑOZ**, en calidad de Asesor, **M.Cs. RODOLFO ALVARADO PADILLA**, **M.Cs. VIRGILIO GÓMEZ VARGAS** como integrantes del Comité Científico Titular; actuando de conformidad con el Reglamento de la Escuela de Postgrado, se dio inicio a la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada "NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE DIDÁTICA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO.CRÍTICA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. RED EDUCATIVA "SALOMÓN VÍLCHEZ MURGA" – CUTERVO 2014", presentada por el alumno **JAIME CASTILLO CIEZA**, con la finalidad de optar el Grado Académico de **MAESTRO EN CIENCIAS, SECCIÓN de Postgrado de EDUCACIÓN**, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Comité Científico, y luego de la deliberación, se acordó **A.PROBAR**..... la mencionada Tesis con la calificación de **17 (MAGNA CUM LAUDE)**; en tal virtud el alumno **JAIME CASTILLO CIEZA**, está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS, SECCIÓN de Postgrado de EDUCACIÓN**, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las 11:45... horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

  
.....  
**M.Cs. Jorge Luis Becerra Muñoz**  
Asesor

  
.....  
**M.Cs. Virgilio Gómez Vargas**  
Miembro de Comité Científico

  
.....  
**M.Cs. Rodolfo Alvarado Padilla**  
Miembro de Comité Científico

  
.....  
**Dra. Marina Estrada Pérez**  
Miembro de Comité Científico

## **DEDICATORIA**

A los maestros y maestras que se identifican con las necesidades del pueblo y anhelan una sociedad diferente.

A mi esposa Gladys y mis queridos hijos: Olenka, Natalia, Danna y Stalin, por su comprensión, espera, apoyo moral y fraternal, sin los cuales no habría sido posible concluir esta tesis y meta.

## **AGRADECIMIENTO**

Al Gobierno Regional de Cajamarca, en la persona del ilustre profesor Gregorio Santos, por la gran decisión de brindarnos las becas en maestría, sin la cual, hubiera sido difícil seguir mis estudios de postgrado.

A la Escuela de Post Grado de la Universidad Nacional de Cajamarca y sus docentes quienes orientaron y desarrollaron con nosotros los diversos cursos, que nos han servido para consolidar nuestros estudios.

Al Mg. Cs. Jorge L. Becerra Muñoz, por la dirección y orientación como asesor para la concreción de la presente investigación.

Al Mg. Emigdio G. Vásquez Rojas, por haber sido el maestro que nos ha encaminado en una línea con una visión de cambio, por la transformación de la sociedad.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>DEDICATORIA</b>	v
<b>AGRADECIMIENTO</b>	vi
<b>ÍNDICE</b>	vii
<b>LISTA DE TABLAS</b>	x
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b>	xi
<b>RESUMEN</b>	xii
<b>ABSTRACT</b>	xiii
<b>INTRODUCCIÓN</b>	xiv

### CAPÍTULO I

#### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema	1
2. Formulación del problema	4
3. Justificación de la investigación	4
4. Delimitación	6
5. Limitaciones	7
6. Objetivos de la investigación	7

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación	9
2. Bases teórico-científicas	17
2.1. Fundamentos del estudio	17
2.1.1. Fundamento pedagógico: Teoría de la Ciencia Crítica	17
2.1.2. Fundamento psicológico: Teoría Socio-cultural de Vygotsky	19
2.1.3. Fundamento sociológico: Teoría de la Reproducción y la Resistencia	22
2.1.4. Fundamento epistemológico: Teoría del Materialismo Dialéctico	25
2.1.5. Fundamento filosófico: Teoría del Materialismo Histórico.	29
2.2. Una Didáctica para la Pedagogía Histórico-crítica	30

2.2.1. La didáctica	30
2.2.2. La Pedagogía Crítica	31
2.2.3. Procedimientos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica	33
3. Definición de términos	35

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

1. Hipótesis	52
2. Variable de estudio	52
3. Matriz de operacionalización de variables	53
4. Muestra poblacional	54
5. Unidad de análisis	54
6. Tipo de investigación	54
7. Diseño de investigación	54
8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos	54
9. Tabla de valor de los resultados obtenidos	55
10. Validez del instrumento de investigación	55

### **CAPÍTULO IV**

#### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

1. Resultados de la variable de estudio	56
---	----

### **CAPÍTULO V**

#### **PROPUESTA DIDÁCTICA**

1. Denominación	62
2. Modelo teórico	62
3. Fundamentación teórica de la propuesta	63
4. Objetivos de la propuesta	66
5. Descripción de la propuesta	67
6. Evaluación de la propuesta	71

7. Esquema operativo de la propuesta de diseño de sesión de enseñanza y aprendizaje en el marco de la Didáctica de la P H-C	72
8. Ejemplo de la sesión de enseñanza y aprendizaje en el marco de la Didáctica de la P H-C	73
<b>CONCLUSIONES</b>	76
<b>SUGERENCIAS</b>	77
<b>LISTA DE REFERENCIAS</b>	78
<b>APÉNDICES/ANEXOS</b>	82

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Nivel de conocimiento de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”.	56
Tabla 2. Conocimiento de los momentos didácticos de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”.	57
Tabla 3. Conocimiento de los procesos pedagógicos de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”.	58
Tabla 4. Conocimiento de las estrategias metodológicas de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”.	59

## LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

ASPI	: Asistente de Soporte Pedagógico Intercultural
BM	: Banco Mundial
ECE	: Evaluación Censal de Estudiantes
IIEE	: Instituciones educativas
LLECE	: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa
MINEDU	: Ministerio de Educación
NDP	: Nivel de Desarrollo Potencial
NDR	: Nivel de Desarrollo Real
OCDE	: Organismo para el Comercio y Desarrollo Económico
PELA	: Programa Educativo Logros de Aprendizaje
P-H-C	: Pedagogía Histórico-crítica
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
PISA	: Programme for International Student Assessment
PRONAFCAP:	Programa Nacional de Formación y Capacitación de Profesores
TIMS	: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UE	: Unión Europea
UNESCO	: Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USA	: Unión de Estados Americanos
ZDP	: Zona de Desarrollo Próximo

## RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014; cuya hipótesis fue: es bajo el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014. La investigación es de tipo descriptivo-propositiva. Se trabajó con una muestra poblacional conformada por 35 docentes; utilizándose la técnica de encuesta y como instrumento el cuestionario estructurado. Los resultados de la investigación demuestran que los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014, tienen un bajo nivel, (7.1 puntos de promedio de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica). Con respecto a los resultados por dimensiones, se concluye que existe un bajo nivel de conocimiento en las 3 dimensiones estudiadas: momentos didácticos (94%); es decir, solo el 6% conoce estos momentos; procesos pedagógicos (88.6%); es decir, solo el 11.4% conoce estos procesos; estrategias metodológicas (91%); es decir, solo el 9% conoce las estrategias metodológicas de la Pedagogía Histórico-crítica.

**Palabras clave:** Didáctica, Pedagogía Histórico-crítica.

## ABSTRACT

The research has as an objective to determine the knowledge level of the Historical-critical Pedagogy Didactic, of Primary Education Teachers at "Salomón Vílchez Murga" Educational Network, Cutervo, 2014; the hypothesis was: it is low the level of knowledge of the Historical-critical Pedagogy Didactic, of Primary Education Teachers at "Salomón Vílchez Murga" Educational Network, Cutervo, 2014. The type of research is descriptive-proactive. We worked with a population sample of 35 teachers using the survey technique and the instrument was the structured questionnaire. The results of the research show that Primary Education Teachers at "Salomón Vílchez Murga" Educational Network, Cutervo, 2014, have a low level (7.1 points of average) of knowledge of the Historical-critical Pedagogy Didactic. Regarding the results by dimensions, it is concluded that there is a low level of knowledge in the 3 studied dimensions: didactic moments (94%), it means that only 6% know these moments; pedagogical processes (88.6%); that is, only 11.4% know these processes; methodological strategies (91%); it means that only 9% know the methodological strategies of critical historical pedagogy.

**Keywords:** Didactics, Historical-critical pedagogy.

## INTRODUCCIÓN

Los problemas educativos críticos de la Educación Básica, peruana, se evidencian en los bajos niveles de logro de los aprendizajes de competencias, capacidades y actitudes de los estudiantes, en las diversas áreas académicas. Según el sistema, además de otras causas, se debería a limitaciones didácticas y pedagógicas del magisterio. Para nosotros, la causa mayor de esta crisis está en la formación inicial docente centrada en la teoría y práctica de la pedagogía y didáctica tradicional y no las propuestas alternas o modernas.

El problema central de este estudio es la prioridad de la didáctica y pedagogía tradicional en la escuela primaria rural y urbana y, por ende, el poco interés del magisterio cutervino y peruano por las didácticas y pedagogías alternas, como la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, por ejemplo. En este sentido, esta tesis, formuló el problema de investigación en los siguientes términos: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, 2014?

El objeto de estudio es la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación primaria rural. Es decir, la aplicación de métodos, técnicas, estrategias, estilos y formas de enseñanza aprendizaje creados por la escuela socio-crítica, promovida por científicos que aspiran la transformación de la sociedad desde la educación.

La investigación es diagnóstica o exploratoria primaria. Se orientó al recojo de datos o información de primera mano del 90% de profesores de la Red educativa rural “Salomón Vilchez Murga”, de la provincia de Cutervo

En el proceso de concreción de la tesis, además del procesamiento, análisis e interpretación de resultados, se utilizaron varios métodos: analítico, sistémico, deductivo,

histórico, dialéctico, estadístico, interpretativo y otros. En este proceso se realizaron las siguientes tareas: diseño y validación del instrumento de recojo de datos, identificación de la muestra de estudio, aplicación del instrumento de investigación, clasificación de la información, conteo y tabulación, análisis e interpretación de resultados, entre otras. Fue fundamental el papel del método y las técnicas estadísticas.

El resultado final acepta la hipótesis de trabajo: Es bajo el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de educación primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, en el 2014. Los docentes se basan fundamentalmente en la didáctica de la pedagogía tradicional.

La estructura de la tesis es la siguiente:

Capítulo I. Problema de investigación. Comprende el planteamiento y formulación del problema, justificación, delimitación, limitaciones y objetivos de la investigación.

Capítulo II. Marco teórico. Incluye: Antecedentes de la investigación, bases teórico-científicas y definición de términos.

Capítulo III. Marco metodológico. Comprende la hipótesis, variable de estudio, matriz de operacionalización de variables, muestra poblacional, unidad de análisis, tipo de investigación, diseño de investigación, técnica e instrumento de recolección y procesamiento de datos, validez del instrumento de investigación.

Capítulo IV. Resultados y discusión. Comprende el resultado de la variable de estudio y la discusión de resultados.

Capítulo V. Propuesta didáctica. Contiene: Denominación, modelo teórico, fundamentación teórica, objetivos, descripción, evaluación de la propuesta, esquema operativo de la propuesta.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se arribó con el presente trabajo en función al problema, objetivos, hipótesis y resultados, así como las sugerencias a fin de que sean tomadas en cuenta. Además la lista de referencias los apéndices y anexos que son los testigos del desarrollo de la investigación.

## CAPÍTULO I

### PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### 1. Planteamiento del problema

En palabras de Marx (1980), en toda sociedad dividida en clases sociales antagónicas e irreconciliables (dominantes y dominados), los lineamientos de política educativa lo determinan los grupos de poder y están orientados a mantener la estructura clasista de la sociedad.

En este sentido, en la sociedad peruana, el Estado determina la pedagogía, currículo y didáctica de la Educación Básica y Superior. Y, es la escuela, su principal instrumento, la que ejecuta estas políticas, haciendo del profesor su instructor, domesticador, adaptador y adiestrador del pueblo. En esta tendencia, muchas veces el pueblo batalla en luchas que no le son propias o labran su miseria sin darse cuenta. Para nosotros, esto también es producto de la didáctica, pedagogía y currículo que llevamos a la escuela, responsable también del bajo nivel de logro de los aprendizajes, del débil desarrollo del pensamiento complejo, limitada conciencia social de los estudiantes y del deficiente desempeño docente y directivo.

El problema de la educación básica es mayor en la zona rural, donde se alternan las escuelas multigrados y unidocentes, cuyas condiciones favorecen más a la didáctica de la pedagogía tradicional, memorismo, repetición, reproducción y dictado de información y conocimientos que a la reflexión, crítica y toma de decisiones que propone la pedagogía crítica. Sin duda, la didáctica es crucial en la enseñanza aprendizaje. En palabras de Feuerstein (1993, p. 10): “El problema de la educación se debe a la inadecuada experiencia de aprendizaje mediado que recibe el educando, que da como resultado unas funciones cognitivas sin desarrollar, pobremente

desarrolladas, paralizadas, deterioradas o utilizadas rara e ineficazmente”. Es decir, en el deficiente rol didáctico o mediador del maestro.

En el contexto mundial, este problema tiene relación con los resultados obtenidos por la UNESCO, UNICEF, OCDE, etc., en la aplicación de pruebas estandarizadas periódicas, tales como: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa), TIMS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes) y otras, como reflejo de las fallidas reformas educativas, según Gentili (2003): improvisadas y antidemocráticas, centradas en lectura, escritura, matemática y ciencias.

Son preocupantes los resultados de la evaluación PISA, TIMS, PIRLS, LLECE, realizadas en los últimos 10 años, según las cuales es bajo el nivel de logro de los aprendizajes en lectura, escritura, matemática y ciencias. En esta perspectiva, por ejemplo PISA, ubica en el IV nivel de logro, por encima de 500 puntos, a los países: Shangai, Hong Kong, Singapur, Corea del Sur y otros países miembros de la OCDE y en el I nivel, por debajo de 400 puntos, a Perú, Indonesia, Qatar, Colombia y otros. (PISA 2012, p. 33, 36, 38, 44)

A nivel nacional, la crisis educativa de la Educación Básica pública peruana es más crítica en las escuelas unidocentes y multigrado de la zona rural y urbana, tanto de la Costa, Sierra y Amazonía. Según los últimos resultados de la evaluación censal de estudiantes (ECE), en las áreas de Comunicación y Matemática, aplicada a niños y niñas de segundo grado de Educación Primaria, donde en Comunicación el 43,5 % logra los objetivos y en Matemática 25,9 %; es decir, la mayoría de estudiantes no logra los aprendizajes previstos, de los cuales el mayor porcentaje se ubica en la fase

de inicio y otros en proceso. A nivel de la Región Cajamarca, la situación es similar, es decir, muchos de encuentran por debajo del nivel I (inicio) y en el nivel I (proceso), según la Unidad de Medición de la Calidad - UMC (Ministerio de Educación, 2014)

En el contexto local, en la UGEL Cutervo, los resultados de la evaluación censal 2014, demuestran que el 69,6 % de educandos de segundo grado, en comprensión lectora y el 74,7 %, en resolución de problemas, están por debajo del nivel de logro de los aprendizajes esperados. Por otro lado, el 69,9 % de estudiantes de las escuelas de gestión estatal y 77,7 %, del área rural, en comprensión lectora y 75 %, de las instituciones educativas de gestión estatal y 80,2 %, del área rural, en resolución de problemas, no logran el nivel satisfactorio o los aprendizajes esperados para el grado. En este contexto, las instituciones educativas unidocentes y multigrado de gestión estatal y rural de la localidad tienen el mayor porcentaje de estudiantes que no logra el nivel satisfactorio.

Esta es la realidad problemática local, regional y nacional no se está resolviendo con la implementación de costosos programas educativos como: Programa Educativo Logros de Aprendizaje (PELA), Asistencia de Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI), estrategias de soporte pedagógico polidocente urbano, plan lector, jornada escolar completa, bono escuela, becas vacacionales, propios de la reforma educativa constructivista emprendida en la última década del siglo XX. En palabras de Gentili (2003):

Las recientes reformas educativas del neoliberalismo dejan una experiencia inexcusable: ellas fueron las más antidemocráticas, implementadas mediante medidas provisionales y decretos; transferencias de responsabilidades públicas a empresas privadas; cierre de canales de participación, deliberación y fiscalización de parte de la comunidad; corrupción e irresponsabilidad en el uso de los recursos

públicos; arrogancia y desprecio en el tratamiento de las entidades representativas por parte de las jerarquías ministeriales” (p.9).

Ante esta situación surgieron interrogantes como: ¿Qué didáctica guía la enseñanza aprendizaje de los docentes de la Red Educativa “Salomón Vélchez Murga” de Cutervo?, ¿Qué nivel de conocimiento tienen sobre la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica?, ¿Qué estrategias de enseñanza aprendizaje están utilizando?

## **2. Formulación del problema**

### **2.1. Problema principal**

¿Cuál es el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vélchez Murga” de Cutervo, 2014?

## **3. Justificación de la investigación**

a) **Justificación teórica.** Esta tesis permitió explorar en fuentes directas o en la propia práctica docente, las capacidades didácticas y pedagógicas de la mayoría de docentes de educación primaria de la Red Educativa “Salomón Vélchez Murga” de Cutervo. De este modo, descubrimos científicamente que la didáctica imperante en la escuela es la tradicional y no la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, considerada alterna por el propio Ministerio de educación. Es decir, descubrimos el perfil del docente y las capacidades didácticas y pedagógicas laborales, en las que destaca el desconocimiento de los momentos, procesos pedagógicos y estrategias de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica. Por ende, desconocimiento de la teoría de la Pedagogía y ciencia crítica, teoría socio-cultural, teoría de la Reproducción y resistencia, teoría del

Materialismo dialéctico y Materialismo histórico que se basan en la teoría, práctica y teoría. Finalmente, esta tesis, servirá de antecedente de nuevos trabajos de este tipo.

**b) Justificación práctica.** Mediante el trabajo de campo, esta investigación ha permitido levantar un diagnóstico directo, mediante la aplicación de un cuestionario de encuesta a los profesores en el propio campo de acción o proceso educativo. Por lo tanto, el bajo nivel de conocimiento y aplicación de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica son confiables y verificables. En síntesis, los resultados obtenidos, producto del procesamiento, análisis e interpretación de datos, representan un diagnóstico situacional relevante del estado actual del perfil del profesor y su práctica docente en el aula.

**c) Justificación metodológica.** La tesis ha contado con la ayuda de diversos métodos, técnicas y estrategias propias de la investigación científica cuantitativa. Entre los métodos más utilizados en la investigación diagnóstica destacaron el analítico, deductivo, sistémico, histórico, dialéctico y estadístico. Entre las técnicas destacaron: muestreo, encuesta, registro, conteo, tabulación, gráficos, entre otras. Por lo tanto, los datos e información acopiada de 35 docentes es altamente representativa, porque representa el 90% de la población docente de esta Red Educativa.

Finalmente, el procesamiento de datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS, versión 22 y el análisis e interpretación, mediante el método sistémico.

## **4. Delimitación**

**4.1. Delimitación espacio-temporal.** El estudio se realizó con docentes del nivel primario de las instituciones educativas de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de diversas comunidades rurales, tales como: I.E. N°10271 del centro poblado de Sinchimache, 10288 de Libertad Pan de Azúcar, 10737 de Mishquerume, 10738 de Sanicullo Alto, 17040 de El Lijadero, 17051 de La Penca, 18016 de Pampa Grande, 18017 El Chirimoyo, 10735 del centro poblado La Laguna, 10746 de Quilagán, 16968 de Pajurillo, 18018 de Nuevo Porvenir los Alisos, pertenecientes a los distritos de Cutervo y Querecotillo, ubicadas entre 1600 y 2100 metros sobre el nivel del mar aproximadamente. Se realizó durante los meses de septiembre a diciembre.

**4.2. Delimitación científica.** El marco teórico está centrado en las teorías que sustentan el estudio: Teoría Crítica, Materialismo Dialéctico e Histórico, Teoría Socio-cultural, Teoría de la Reproducción y la Resistencia, la teoría de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

**4.3. Delimitación socio-cultural.** La investigación se realizó en la zona rural de los distritos de Cutervo y Querecotillo, donde la población de las distintas comunidades, se dedican a la agricultura y ganadería extensiva. La mayoría tiene estudios primarios no concluidos y otros son analfabetos. Además, tienen ingresos per cápita muy bajos (promedio de 10 nuevos soles diarios). son arduos creyentes católicos y protestantes. Los maestros están Los docentes están organizados en red educativa hace uno 15 años. La mayoría son de origen rural, titulados y con estudios de post grado.

## **5. Limitaciones.**

- 5.1. Limitaciones técnico-científicas.** Limitado conocimiento teórico y práctico de los esquemas y procesos de investigación científica, en la formación inicial docente, por lo que, además del asesor de tesis se ha tenido que buscar apoyo de expertos, guías de trabajo virtuales.
- 5.2. Limitaciones bibliográficas.** Son escasos los textos impresos y virtuales sobre Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica y los antecedentes sobre la variable de estudio, lo cual dificulta cumplir la meta sobre los antecedentes, así como profundizar el marco teórico.
- 5.3. Limitaciones socio-culturales.** Prejuicios de algunos docentes al responder el cuestionario estructurado de encuesta, como falta de confianza en su práctica pedagógica y los resultados de la investigación.
- 5.4. Limitación de tiempo.** El trabajo de campo o recojo de información fue la mayor dificultad de este estudio, que ocupó aproximadamente 30 días, dado que el recojo de información fue individualizada o por docente en su propio centro educativo. Además, alternar la investigación y la labor docente cuesta invertir tiempo adicional.

## **6. Objetivos de la investigación**

### **6.1. Objetivo general**

Determinar el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, 2014.

## **6.2. Objetivos específicos:**

- A.** Identificar el nivel de conocimiento de los momentos de la sesión que propone la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014.
- B.** Identificar el nivel de conocimiento de los procesos pedagógicos de la sesión de aprendizaje que propone la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014.
- C.** Identificar el nivel de conocimiento de las estrategias metodológicas que propone la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014.
- D.** Diseñar una propuesta de sesión de enseñanza aprendizaje para educación primaria, centrada en los momentos, procesos pedagógicos y estrategias metodológicas que propone la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 1. Antecedentes de la investigación.

##### **En el contexto internacional**

Galvis (2007), en la tesis: “De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias”, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Caracas, Venezuela, concluye: El proceso de cambio del perfil docente tradicional hacia un perfil docente basado en competencias, conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y eficacia. En este sentido, se puede alcanzar la transformación en la formación intelectual, la cual puede lograrse al promover las competencias intelectuales en un componente investigador, que trate de ayudar a los estudiantes a que sitúen las escuelas, el currículo y la pedagogía en sus contextos socio históricos. Así mismo, esta transformación debe hacer hincapié en la construcción del conocimiento escolar y de la estructura de la escuela, de manera que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para llevar a cabo investigaciones sobre su propio trabajo. La transformación en la formación integral puede alcanzarse desarrollando las competencias sociales, inter e intrapersonales del estudiante, en un componente general donde se estimule la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, a través de realizar proyectos comunes y prepararse para resolver conflictos respetando los valores de cada uno. De la misma forma, la transformación pedagógica se puede obtener desarrollando las competencias profesionales, en un componente de prácticas docentes administrado por cada Departamento, estos aportarán en la formación del docente, los conocimientos específicos del área de especialización

Carranza (2009), en la tesis: “Pedagogía y Didáctica Crítica”, de la Universidad Tecnológica “Indoamérica” de Quito, Ecuador, concluye: La Pedagogía y Didáctica Crítica tienen carácter constructivo. Surgen como alternativas a las teorías no críticas de la educación, que por situaciones ideológicas impuestas por los grupos de poder, persisten arraigadas siendo radicalmente opuestas. Esta situación amerita estudios comparativos a partir de la teoría crítica y la dialéctica, sin la rigidez del materialismo ortodoxo, en oposición a la racionalidad instrumental del positivismo y a la interpretación no crítica del paradigma hermenéutico, para alcanzar resultados integradores que permitan establecer tesis y principios de una pedagogía reflexiva, transformadora y emancipatoria.

En síntesis, la pedagogía crítica es una propuesta alterna o contraria a la pedagogía tradicional. No vista como propuesta pertinente a las políticas educativas del sistema educativo capitalista.

Galarza (2012), en la Tesis: “Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría “La Dolorosa” de Loja, Ecuador, concluye: Primero, el modelo educativo que aplican los docentes en su clase no es definido; es decir, la institución carece de un modelo específico, oficial, que dirija el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula de clase. Segundo, cada docente aplica un modelo acorde con su preparación y a su necesidad. Cabe anotar que la mayoría de los docentes tienen preparación de cuarto nivel, (especialmente en administración educativa) Esto conlleva a que permitan la participación activa del estudiante. Tercero, predomina el modelo tradicional, aún en la institución el docente es el centro de los procesos. Son pocos los docentes que están actualizados en las últimas técnicas educativas y las aplican en el aula. Cuarto, la relación con los estudiantes es vertical,

en pocos se da una horizontalidad. y permiten la participación activa de los estudiantes. Quinto, los valores que se enseñan y se aprenden en la institución son los dados por la religión católica; es decir los principios cristianos. Sexto, la educación en forma general aún es libresca, se rigen estrictamente.

Del mismo modo, esta tesis demuestra la predominancia del modelo pedagógico tradicional y aún, en la institución, el docente es el centro de los procesos. Los maestros no están en condiciones de incorporar las pedagogías y didácticas alternas u opuestas a las que propone el sistema educativo oficial.

Corredor, López, Muñoz, Pulido, Rincón y Velandia (2012), en la Tesis: “Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica”, de la Universidad de San Buenaventura, de Bogotá, Colombia, concluyen: Primero, la Pedagogía Crítica, es una reflexión sobre la educación desde un punto de vista teórico - práctico, que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores del proceso formativo en pro de transformar la realidad social a través de la acción educativa. Los elementos que la caracterizan son: humanización de la educación, procesos de reflexión, análisis, argumentación y una perspectiva contextualizada, ética y política que le permite afianzar la necesidad de la formación en el pensamiento crítico. Segundo, la didáctica crítica se constituye en la relación entre el texto y la puesta en escena, atravesada por relaciones y conflictos de poder; visibilizando el discurso de la pedagogía crítica desde la práctica pedagógica, tangible, vivida en la cotidianidad, de tal forma que la Didáctica no se circunscribe únicamente a problemas o ejercicios de instrumentación para la enseñanza y aprendizaje de un saber. Tercero, en la educación superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje han de convertirse en experiencias contextualizadas (problemas actuales – escenarios reales). Si la pedagogía crítica considera los entornos de

formación humana como espacios de contrastación y reflexión, urge el reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses, en donde los actores del proceso educativo sueñan, imaginan, crean y recrean relaciones que configuren construcciones de políticas consensuadas, equitativas y humanizantes, teniendo en cuenta el estado actual de la Educación Superior en Colombia desde la legislación y las relaciones de poder.

Esto implica que el propósito de la contextualización de la problemática en la Educación Superior, es comprender que la realidad influye en el individuo, pero que el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre ésta, con el fin de transformarla para mejorarla. Esto será posible con la formación de profesionales pensantes, críticos y reflexivos, movidos por la pedagogía crítica. Sin ella, o con la pedagogía verticalista, no es posible.

### **En el ámbito nacional**

Luque (s.f.), en la Tesis: “La Pedagogía Histórico-crítica: Una alternativa de cambio en las instituciones educativas de Tacna”, concluye: Primero, “La educación constituye uno de los elementos fundamentales para el cambio social. En la forma de educar está el resultado o producto, es decir, si se educa para tener un individuo pasivo y dependiente o se educa para tener un individuo activo, renovador o transformador de su sociedad, estará en relación directa al futuro de la sociedad en que uno se desarrolla. Segundo, los enfoques metodológicos que utilizan los docentes de las instituciones educativas de la unidad de análisis están centrados en hacer del educando un sujeto receptivo, pasivo y poco participativo en la toma de decisiones. Tercero, algunos educandos se interesan por el cambio de las metodologías que usan sus maestros. Cuarto, los hechos naturales y los sociales, económicos, políticos, etc.,

de su contexto deben constituirse en los fundamentos para la explicación y comprensión de planos superiores de conocimiento y conexión con la realidad local, regional, nacional y mundial. Quinto, la Pedagogía Histórico-crítica al comprender métodos y técnicas que posibilitan el engarzamiento entre la realidad y lo deseable, se erige como alternativa viable para lograr mejores condiciones para el desarrollo individual y colectivo del estudiante en las áreas estudiadas y con posibilidades de lograr mejores condiciones para enfrentar los retos que implica el desarrollo científico-tecnológico actual.

En este sentido, cuestionan las estrategias didácticas bancarias e individualizadas que utilizan los docentes en las instituciones educativas de Tacna, haciendo remota la posibilidad de lograr los cambios y transformaciones de la sociedad. Se requiere de la Pedagogía Histórico-crítica como alternativa de cambio.

Dávila (1999), en la tesis: “Estrategias de Análisis e Interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico de la Historia Republicana del Perú”, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, concluye: La mayoría de los docentes no conocen estrategias adecuadas para propiciar la construcción del pensamiento crítico, el cual está formado tanto de destrezas, habilidades como de disposiciones y, su incorporación en el currículo y el desarrollo de las estrategias, es crucial porque permiten elevar y/o aumentar la capacidad de pensar críticamente.

Se necesitan cambios en la pedagogía, currículo y didáctica, sobre todo que estas sean de carácter crítico.

Escalante (2003), en la Tesis “El Método Histórico-crítico y su Influencia en las destrezas críticas de los Estudiantes de la Especialidad de Historia y Geografía del ISP “Aristides Merino Merino” de Cajamarca”, concluye: Primero, la aplicación

del método histórico-crítico incrementan las destrezas críticas de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía. Segundo, existe incremento del desarrollo de las destrezas crítica como: la observación, localización, explicación, comprensión, análisis, síntesis, comparación y experimentación y los procesos pedagógicos, que se evidencia en la diferencia entre evaluación de entrada y la evaluación de salida o desempeño, debido a la motivación permanente, adquisición, generalización de temas o hechos históricos, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tercero, la constatación de la eficacia del método Histórico-crítico en el logro de las conductas críticas de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía, se demuestra en la alta correlación entre la pre prueba y la post prueba y la diferencia de la media aritmética favorable al post test entre el promedio del post test y pre test, con lo cual se valida la influencia positiva del método Histórico-Crítico como modificante de las destrezas crítica de los estudiantes del grupo experimental. (p. 97)

Este estudio demuestra que sí es posible desarrollar las capacidades crítica propositivas de los estudiantes. Una alternativa sería la aplicación del método histórico-crítico direccionado a desarrollar capacidades y destrezas críticas de los estudiantes.

Huamán (2005), en la tesis “Las técnicas de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la pedagogía crítica”. U.S.M.P., concluye que: el desarrollo del pensamiento crítico depende mucho de las técnicas para generar los diversos tipos de pensamiento de los estudiantes, estas técnicas deben ser tarea del docente en el proceso de enseñanza y de los estudiantes para seguir procesos de aprendizaje significativos en el marco de la calidad educativa. El docente tiene que ser un ente innovador con la finalidad que los estudiantes aprendan comprendiendo

su realidad y la temática en forma compleja y cabal con alternativas para mejorar su mundo personal y social.

Significa que el rol mediador del docente es fundamental para promover y formar el pensamiento crítico de los estudiantes. Éste requiere de métodos, técnicas y estrategias alternas a las bancarias, memoristas y verticalistas.

Vásquez (2009), en la Tesis: “Diseño de una Estrategia Metodológica para formar docentes con pensamiento crítico en el ISPP “OMC”, de la Universidad Pedro Ruiz gallo, de Lambayeque, concluye: Primero, la mayoría de estudiantes del VIII ciclo de formación docente tienen deficiente pensamiento crítico sobre hechos del sistema colonial peruano, manifiesto en análisis impertinentes, inferencias erróneas, explicaciones unidimensionales, interpretaciones distorsionadas, evaluaciones inapropiadas y autorregulaciones acríticas sobre los hechos coloniales. Segundo, la mayoría de estudiantes opinan que los docentes del área de Sociedad no consideran en su sílabo el método dialéctico, crítico, heurístico y problémico ni utilizan como estrategias la duda, la pregunta multidimensional, el cuestionamiento dilémico, el trabajo cooperativo, discusión consensuada, el trabajo individual contextualizado. En su lugar, utilizan la explicación monótona, exposición de los estudiantes, resolución de tareas en biblioteca, dictado de resúmenes, trabajos individuales en domicilio. Tercero, se propone una estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, basada en la teoría del materialismo dialéctico, materialismo histórico, teoría socio-cultural, teoría de la ciencia crítica a fin de desarrollar las capacidades de: analizar, inferir, explicar, interpretar, evaluar y autorregular, a través de la discusión, el cuestionamiento, la investigación científica, trabajo en equipo y uso del lenguaje dialéctico en los tres momentos de clase: la práctica social inicial, teorización y práctica social final.

Los docentes que egresan de los institutos pueden estar careciendo del pensamiento crítico, porque la muestra tomada en este estudio así lo demuestra: es bajo el pensamiento crítico sobre hechos históricos.

Milla (2012), en la tesis: “Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de La Legua, Callao”, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, concluye: Primero, el pensamiento crítico de la mayoría de estudiantes que cursan el quinto año de secundaria en los colegios de Carmen de la Legua corresponde al nivel promedio, lo que permite concluir que un alto porcentaje no ha logrado un nivel óptimo de pensamiento crítico, por lo que se encontrarían a nivel de pensadores principiantes. Segundo, la capacidad de analizar información de la mayoría de estudiantes evaluados se encuentra en un nivel promedio, siendo esta la dimensión que mejor dominan los estudiantes, potencial que puede servir de base para elevar el nivel de pensamiento crítico. Tercero, la capacidad de inferir implicancias de la mayoría de estudiantes evaluados se ubica en un nivel promedio, resultando ser esta la segunda dimensión que mejor dominan los estudiantes, con lo que se corrobora el nivel de pensadores principiantes en el que se encuentran. Cuarto, la capacidad de proponer alternativas de solución de la mayoría de los alumnos que cursan el quinto año de secundaria de estos colegios se encuentra en un nivel bajo, situación que dificulta la toma de decisiones en relación a problemas hipotéticos o de su realidad cotidiana. Quinto, la capacidad de argumentar posición de la mayoría de los alumnos evaluados alcanza un nivel bajo, lo que pone en evidencia que no están en condiciones de fundamentar sus puntos de vista, actitud propia de un pensador irreflexivo. Sexto, el género no constituye un factor que propicie diferencias significativas en cuanto al pensamiento crítico de los estudiantes evaluados. Por lo que ambos grupos están en posibilidad de alcanzar un nivel de pensador elevado.

Séptimo, el pensamiento crítico de los estudiantes del colegio parroquial de Carmen de la Leguas logra mejores puntajes que aquellos provenientes de colegios privados a su vez estos muestran ligeras ventajas sobre los que provienen de colegios públicos. Estas diferencias se atribuyen al entorno socioeconómico en el que se desenvuelven los sujetos de la investigación.

El problema del bajo nivel de pensamiento crítico tiene que ver con los métodos, técnicas, estrategias, formas, estilos o procedimientos didácticos que utilice el docente y la frecuencia con que se trabaje. Es tarea sistémica progresiva de todos los agentes de la escuela.

## **2. Bases teórico-científicas**

### **2.1. Fundamentos del estudio**

#### **2.1.1. Fundamento pedagógico: Teoría de la Ciencia Crítica**

La ciencia crítica tiene sus antecedentes en los trabajos de Marx y Engels, pero es producto del trabajo de la Escuela de Frankfurt (inicios del siglo XX). Como contradicción de dos pensamientos, filosofías, políticas y tendencias entre el oficialismo y los ideales del pueblo; es decir, entre el pensamiento burgués: positivismo, funcionalismo, estructuralismo, realismo y otros, contra el marxismo y neo marxismo, que defiende la Escuela de Frankfurt.

La ciencia crítica se basa en la teoría y método dialéctico e histórico, según la cual el conocimiento científico debe estar orientado a resolver los problemas del contexto, como producto de la convergencia de la acción-reflexión-acción de la práctica social cotidiana, del saber popular y, por su puesto, de la ciencia, vía al bienestar social del pueblo, evitando riesgos innecesarios.

La Teoría Crítica ayuda a contrarrestar alienaciones y distorsiones, y crear un poder liberador, emancipador o transformador del hombre y de la sociedad, sin excluir el saber técnico y práctico.

La Teoría Crítica, entonces, reclama una vuelta a la razón especulativa, interpretativa, crítica, en palabras de Chiroque (1999, p. 13), relación de lo objetivo (realidad), subjetivo (aprendizaje), objetivado (aplicar lo aprendido) y recreado, fuerzas contra las que lucha el positivismo. Del mismo modo, Freire P. (1921-1997), con sus obras: “La educación como práctica de la libertad”, “La pedagogía del oprimido”, “La palabra generadora”, “La develación de la realidad”, “La palabra liberadora”, “La teoría dialógica”, entre otras, concluye que primero es el contexto y la conciencia que se tenga de éste. Por ello, la pedagogía crítica incentiva, en las masas estudiantiles y proletariado, la concientización y reacción contra las acciones de la burguesía y sus reformas reaccionarias (Marx, 1980). En otras palabras, la ciencia crítica propone que cuando las circunstancias de opresión social son exageradas y el nivel de concientización de las masas es excelente, provoca momentos de transición social de un modo de producción a otro (Konstantinov, 1956, p. 60).

Según Martínez L. (s.f.) Los postulados de la pedagogía crítica son:

- ✓ Relación entre la teoría y la práctica que forman un bucle indisoluble entre el pensar y hacer o la reflexión y acción cotidiano y científico de los hombres.
- ✓ El proceso de enseñanza-aprendizaje es un acto dialéctico que liga práctica, teoría y práctica, según el contexto como punto de partida del acto de conocer, pensar y actuar, de la reflexión y la acción.

- ✓ La clase con sentido dialéctico-crítico parte de la realidad concreta, del contexto y la vivencia cotidiana del escolar a través de la observación, análisis y reflexión crítica.
- ✓ El grupo escolar es una comunidad de autoaprendizaje y coaprendizaje interpersonal e intrapersonal, cultural e intercultural, dentro y fuera de la comunidad.
- ✓ Los aprendizajes teóricos escolares deben tener un abordaje crítico mediante diversas estrategias: entrevistas, observación, experimentación.
- ✓ Generar en el estudiante la concepción de conocimiento como algo inacabado y en constante cambio y transformación cotidiana y de contexto.
- ✓ Concebir el contexto educativo como una unidad dialéctica entre escuela y comunidad, maestro y padres de familia en un tiempo y espacio.
- ✓ Respetar la heterogeneidad de los sujetos que aprenden y de los que enseñan.
- ✓ El diálogo escolar es un proceso interactivo entre los diversos actores educativos que participan en el cambio y, la escuela es un ambiente para la discusión e integración de ideas, considerando la diversidad y la unidad.
- ✓ La evaluación es un proceso de valoración diverso donde se emiten juicios de valor, cuantitativos y cualitativos, de la acción docente y discente y se proponen correcciones de éstos.

### **2.1.2. Fundamento psicológico. Teoría Socio-cultural de Vigotsky.**

En el desarrollo socio-cultural de los pueblos, el lenguaje es primordial; sirve para expresar pensamientos del mundo social, potenciar nuestros alcances intelectuales. Su empleo, además de comunicarnos, es autorregulador de nuestro propio comportamiento (pensamiento interno) y las acciones físicas de nuestro actuar diario. El lenguaje es un sistema de signos que se utiliza para emitir significados

sobre el mundo real o interiorizado. Nace como una función meramente social y transmisora de necesidades; sirve para interaccionar los conocimientos nuevos, solucionar problemas y orientar las actividades humanas.

Esta teoría comprende dos leyes:

- a. Ley de doble formación de los procesos psicológicos.** En el desarrollo del ser humano, los procesos psicológicos aparecen en escena dos veces: primero, en el ámbito social y, segundo, en el ámbito individual. En el ámbito individual o intrapersonal, las funciones psicológicas son elementales y las obtenemos por herencia o son transmitidas por la genética de la especie, en particular de nuestros padres. Son un conjunto de respuestas innatas o adquiridas a los estímulos que nos proporciona el ambiente y lo constituyen los reflejos. En el ámbito social, las funciones psicológicas superiores (FPS) son complejas y adquiridas en la interacción social, cuando cada ser humano interactúa con su grupo cultural, su contexto, el cual estará cargado de significados (semiótica: signo-significante) y se desarrolla en la medida de que el individuo ejerza control consciente y voluntario sobre una determinada función.
  
- b. Ley de los niveles de desarrollo.** En el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, existen tres zonas o niveles: nivel de desarrollo real (NDR) o capacidad por la cual cada niño hace o resuelve las actividades o tareas de manera independiente y sin ayuda de otros. En cambio, el nivel o zona de desarrollo potencial (NDP), "... define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario" y se logra sólo por mediación o ayuda de otros mejor dotados (Vigotsky, 1988, p. 133-134).

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia que hay entre el nivel de desarrollo real y nivel de desarrollo potencial y lo conforman las ayudas o mediaciones. Pero, los mediadores son sujetos mejor preparados, para ayudar a resolver problemas con el nuevo saber. De esta manera, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), remarca la mediación y el rol del docente proporcionando las ayudas, pero retirándolas a tiempo, cuando ya no las necesite el niño. (De Zubiría, 2001)

Para que el aprendiz sobrepase su estado de aprendizaje actual, o zona de desarrollo real, será necesario que se apoye cognoscitivamente en la zona de desarrollo próximo, donde el tutor o un compañero más capacitado, constituyen un andamiaje adecuado para que el aprendiz internalice los nuevos conocimientos apropiados. Para Vigotsky (1988, p. 93) este proceso comprende:

- ✓ Una operación que se reconstruye y comienza a suceder internamente gracias al empleo de la semiótica que llega a la inteligencia práctica del niño, desde la inteligencia abstracta del adulto;
- ✓ Un proceso interpersonal (social) que se convierte en intrapersonal (mental), dado que en el desarrollo cultural del niño, toda función psicológica superior (FPS) aparece en escena dos veces, primero en lo social o interpsicológica y más tarde en lo individual o intrapsicológica.

La teoría socio-histórica sustenta que el aprendizaje siempre debe anteceder al desarrollo, puesto que el "...aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño." (Vigotsky, 1988, p. 138)

### **2.1.3. Fundamento sociológico. Teoría de la Reproducción y la Resistencia**

La sociología de la educación burguesa se vale de las corrientes del fenomenalismo, funcionalismo, estructural-funcionalismo y la teoría de la reproducción para interpretar y ubicar cualquier actuar pedagógico como cualquier otro fenómeno estudiado por las ciencias sociales.

La perspectiva de la teoría de la reproducción, surgió con Althusser (citado por Martínez, s.f.) con su obra: “Los Aparatos Ideológicos del Estado”, en la cual exponía que el Estado está íntimamente ligado a la burguesía debido a que ambos son uno mismo en sí y generalmente los gobernantes forman parte de la burguesía. De ahí que las finalidades del Estado sean principalmente la de conservar el orden social, la propiedad de los medios de producción así como las relaciones sociales de producción imperantes durante un periodo históricamente determinado. Para ello, el Estado utiliza aparatos ideológicos y represivos que se encuentran legal y moralmente establecidos dentro de la superestructura de la formación social de la sociedad capitalista, tales como: el ejército, los cuerpos policíacos, el tribunal de justicia, etc., y son los encargados de ejercer una coerción violenta institucionalizada sobre aquellos individuos que atenten contra el orden social vigente. Por su parte, los aparatos ideológicos son: la escuela, la familia, la iglesia (el culto), etc., y son los encargados de transmitir la ideología burguesa al resto de las clases sociales de la sociedad capitalista.

Para Althusser, L. (s.f.) el principal aparato ideológico de la sociedad capitalista es la escuela, de ahí la importancia de analizar su función mediatizadora y enajenante de la realidad en beneficio de la clase burguesa. Por tanto, es necesario analizar la relación entre escuela y estado para descubrir la verdadera función de la educación capitalista; sin perder de vista que el fenómeno educativo debe ser

estudiado considerando las restantes estructuras de la sociedad en la que se encuentra inmerso debido a que estas lo definen y, a su vez, es defensorio de ellas. La relación entre la escuela y el Estado es propiamente de subordinación, pues, la clase dominante (en especial el grupo burgués que detenta el poder del Estado) puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación se realiza, sin pedir opinión a los padres de familia, a los maestros, y mucho menos a los educandos a los cuales se destinará dicha educación.

Claro está, la organización de la escuela contemporánea es el reflejo de la organización de las fábricas del sistema capitalista en las cuales se dividen las distintas tareas del proceso de producción para aumentar la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción. La escuela antigua fue reorganizada por grupos homogéneos para los cuales se dividían las distintas tareas del proceso de construcción de conocimientos, con horarios rígidos y estructurados bajo el mando de un maestro-capataz que a su vez se encuentra bajo el mando ilimitado de una figura de poder que encarnaba el mandato del estado-patrón, el director-administrador que impone un sistema coercitivo al usar el poder simbólico e incluso corporal con sanciones y recompensas como aproximativo a las jerarquías de la fábrica.

La escuela es el aparato ideológico capitalista por excelencia, pues ningún otro aparato ideológico del Estado dispone de asistencia obligatoria, ni de número de horas diarias, así como años de ideologización que le posibilitan para inculcar valores, actitudes, prácticas, etc., de trasfondo claramente burgués, desde la más tierna edad, infancia y adolescencia, en donde los entes son fácilmente moldeables hasta transformándolos en obreros dóciles o convencidos pseudo-burgueses.

La teoría de la reproducción coincide con el funcionalismo y el estructural-funcionalismo al considerar que la principal función de la educación es su carácter socializador del ser humano; pero, se aparta de los otros modelos debido a que explica la socialización desde el conjunto de relaciones clasistas generado por el modo de producción. Entonces considera que la socialización que realiza la escuela contemporánea de la sociedad capitalista actual es una socialización para la renovación y perpetuación del sistema de explotación, argumentando que:

La escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior (clerical o en el extranjero) para la burguesía, y la educación (básica) acordes con las demandas objetivas de la producción para el proletariado. (Salomón, 1984, p. 71)

Giroux (1985), considera que la escuela es (...) reproductora en tres sentidos: primero, proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos; segundo, son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses; y, tercero, forman parte del aparato estatal y legitiman los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del estado. (p.37).

La lucha ideológica de la sociedad capitalista se hace insertando en el plan de estudios currículos ocultos que avalan la cultura dominante y subordinada para enfrentar las ideologías de clases” (Giroux, 1985, p. 38).

El Estado burgués siempre se erige como el bien hechor de la educación del pueblo, sin embargo, esconde realmente la verdadera intencionalidad de la educación

pública que instaure en su territorio y en su pueblo. Gramsci, sostiene: “El Estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes.” (Gramsci, citado por Salomón, 1984, p. 72)

La educación básica de carácter público tiene como principal función generar mano de obra barata calificada por el dominio inglés. En cambio la educación superior de carácter público está destinada a la formación principalmente de los cuadros intermedios constituido en los pequeños y medianos funcionarios; para los que tienen la fortuna de acceder al posgrado serán los futuros agentes en los que encarnará la función de la explotación y represión (gerentes, administradores, etc.) de los integrantes de su propia clase.

#### **2.1.4. Fundamento epistemológico. Teoría del Materialismo Dialéctico.**

“La dialéctica es la ciencia que trata de las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y del pensamiento humano” (Rosental, 2011, p.155).

La teoría dialéctica materialista, es un sistema de conocimientos y razonamientos que parte y explica la realidad mediante las leyes más generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y del pensamiento humano. Sus elementos básicos son la contradicción, el movimiento y el cambio permanente. Es decir, permite ver y explicar el mundo en constante movimiento y renovación poniendo en lucha permanente lo viejo y lo nuevo, la contradicción de sus elementos internos y los saltos cuantitativos y cualitativos que sufren las cosas.

Los principios y las leyes del materialismo dialéctico son:

- ✓ **Principio de concatenación universal de los fenómenos.** Sostiene que el mundo es una realidad objetiva en la que todos los fenómenos están conectados entre sí (Guevara, 1998, p. 96). Las cosas o procesos dependen unos de otros y se condicionan los unos a los otros (Vargas y Sabogal, (s.f.), p. 9). “La naturaleza es un todo articulado y único y que ni la naturaleza ni la sociedad existen de forma dada de una vez para siempre, sino que evolucionan” (Rosental, 2011, p.46). Todo hecho o fenómeno está concatenado, vinculado entre sí.
- ✓ **Principio de movimiento ininterrumpido.** Nada existen al margen del movimiento, del cambio y la transformación. El movimiento es el modo de existencia de la materia y sus propiedades. Jamás ni en parte alguna ha existido ni puede existir materia sin movimiento y no hay poder en el mundo, ni más allá del mundo, que pueda fijar las cosas en un estado definitivo (Poltzer, G. 1976). Por el movimiento nada queda como está, nada permanece como es, nada está libre de cambio, desarrollo o evolución.
- ✓ **Principio de materialidad del mundo.** Entre la materia y el espíritu, el elemento primordial es la materia; ésta existe independientemente de la conciencia humana o del pensamiento. Sin materia no existe espíritu y éste es su producto.
- ✓ **Principio de cognoscibilidad del mundo.** El mundo material y sus propiedades es cognoscible, en tanto pueda reflejarse en el cerebro humano en forma de imágenes mentales (principio del reflejo) y comprender su esencia.
- ✓ **Ley de la unidad y lucha de los contrarios.** “Todas las cosas son una unidad de contrarios” (Poltzer, 1976, p. 207). Existe lucha de contrarios en la materia y sus derivados. Ejemplo: los alimentos y sus colores, los animales y la reproducción, la tierra y sus movimientos de rotación, el cerebro y la conciencia,

el hombre y sus creencias, etc. La lucha entre fuerzas contrarias causa el movimiento y cambio de las cosas. Según Engels, “(...) desde las partículas más minúsculas hasta los cuerpos más gigantescos (...) constituyen una conexión, una unidad innegable de contrarios, fuerzas internas pero complementarias” (citado por Vargas (s.f.), p. 95). Por la unidad y lucha de los contrarios las cosas tienen sus opuestos o contrarios en sí mismos, se hallan unidos y simultáneamente en lucha. Los contrarios, como fuerzas internas del objeto, se excluyen mutuamente y, al mismo tiempo, se presuponen el uno al otro sin exclusión de nada; ejemplo: concentración - irradiación (Física), herencia y adaptación, asimilación y desasimilación (Biología); unidad y diversidad, “homo faber y lúdens, homo sapiens y homo demens,...” (Morín, 2000, p. 72), dependencia y libertad, esencia y fenómeno, ciencia e ignorancia, etc. Dialécticamente, nada escapa a la lucha de los contrarios y nada puede existir pacíficamente en un mismo objeto o proceso, por lo tanto, constituye la fuente esencial del movimiento y desarrollo. “Toda cosa se transforma realmente por dos fuerzas de direcciones opuestas (...)”. (Kopnin, s.f.) p. 345).

✓ **Ley de la negación o negación de la negación.**

“La negación es el vencimiento de lo viejo por lo nuevo que surge a base de lo viejo, en cuya lucha, lo nuevo no destruye totalmente lo viejo, sino que conserva lo mejor. Y no sólo lo conserva sino que lo transforma y eleva a un grado más alto; pero, lo nuevo no es eternamente nuevo, sino que evoluciona y forman los ciclos dialécticos que forman la espiral ascendente del progreso y la superación. (Afanasiev, 1987, p. 118)

La negación genera el desarrollo progresivo de las cosas, donde cada espiral constituye un eslabón concatenado con otro que conforman la tesis, antítesis y síntesis. Este proceso no cesa ni se interrumpe con el nacimiento de lo nuevo, al

contrario, prepara condiciones para el nacimiento de algo más nuevo y avanzado; así la negación de la negación es la negación de lo que antes venciera a lo viejo, la sustitución de lo nuevo por algo más nuevo, a modo de espiral, en el que se repiten de cierto modo las etapas recorridas y se retrocede, en cierto sentido, al pasado.

- ✓ **Ley de la transformación o del cambio cuantitativo en cualitativo y viceversa.** Se llama cambio al paso de un estado a otro, de una situación a otra. Es cuantitativo cuando aumenta o disminuye progresivamente la cantidad de la materia o propiedades y cualitativo cuando de manera irreversible se pasa de un estado a otro, de una materia o de una propiedad en otra. “En la naturaleza, los cambios cualitativos sólo pueden realizarse por agregados cuantitativos o por sustracción cuantitativa de materia o de movimiento” (Engels, 1989, p. 42). Los cambios en la cantidad son progresivos, mientras que los cambios cualitativos son revolucionarios, porque transforman una cosa en otra esencialmente distinta. Al respecto, Afanasiev (1987), dice:

“La transformación de una partícula “elemental” en otras, el cambio de estado de la sustancia, la aparición de un nuevo elemento químico, de una especie vegetal o animal inexistentes antes, o de un régimen social nuevo, son saltos en el desarrollo del mundo natural, con la particularidad de que cada uno de ellos es resultado de determinadas acumulaciones cuantitativas. Esto implica, que a una determinada calidad corresponde una determinada cantidad”. (p. 110)

“El cambio de la cantidad cuando rebasa ciertos límites origina, necesariamente, transformaciones radicales cuantitativas y cada cosa y cada proceso, es una unidad de cantidad y calidad, pero los cambios cuantitativos presentan un carácter relativamente lento, continuo, mientras que las transformaciones cualitativas se interrumpen en forma de saltos. Ejemplo: la molécula de oxígeno contiene 2 átomos,

pero si se le agrega uno más, se convierte en ozono. El desarrollo se manifiesta como una unidad entre lo continuo y discontinuo, donde la continuidad viene a ser la acumulación cuantitativa lenta e imperceptible que no afecta la calidad del objeto y constituye el aumento o disminución de lo existente y la discontinuidad viene a ser los cambios cualitativos radicales o revolucionarios del objeto de la calidad vieja en otra nueva. (Rosental, 2011, p. 58).

### **2.1.5. Fundamento filosófico. Teoría del Materialismo Histórico**

La idea fundamental del proceso histórico-natural del desarrollo de la sociedad fue elaborada por Marx, estableciendo la relación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción entre los hombres o tomando como punto de partida el hecho primordial para toda la sociedad humana de la obtención de medios de subsistencia, el marxismo lo articuló con las relaciones que los hombres encuentran en el proceso de producción de su vida y vio en el sistema de estas relaciones de producción los cimientos, que se configuran en superestructura jurídico-políticas y diversas formas del pensamiento social. (Rosental, 2011)

En palabras de Engels:

Los hombres hacen su historia, cualesquiera que sean los rumbos de ésta, al perseguir cada cual sus fines propios con la conciencia y la voluntad de lo que hacen, donde la voluntad está movida por la pasión o la reflexión, el pensamiento y la acción, pero movidos por diversos elementos y fuerzas propulsoras, a modo de causas históricas. (Citado por Politzer 1976, p. 154)

Las ideas de los hombres se encuentran influenciadas por las ideologías que subsisten en el campo social, de un momento históricamente determinado. El campo y el factor social se encuentran determinados por la clase social a la que se pertenece, que a su vez sufre los determinismos del factor económico generados por el modo de producción y la estructura económica imperante.

Según Marx (1980):

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forman la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponde determinada conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, [educativa], política y espiritual en general” (Marx, citado por Politzer, 1976, p. 110)

En esta perspectiva clasista, la labor docente se puede enmarcar en dos grandes vertientes: El maestro pueblo o el maestro gendarme. El maestro gendarme es aquel que organiza sus clases de tal manera que sus alumnos aprendan a obedecer y a reproducir la ideología capitalista a partir de los conocimientos que patenta el libro de texto, el plan y programa de estudio. Por su parte, el maestro pueblo desarrolla la autonomía del niño y es un profeta: que denuncia lo que se vive y anuncia el devenir, más allá del libro, pero previamente planificado, según su realidad.

## **2.2. Una Didáctica para la Pedagogía Histórico-crítica**

### **2.2.1. La didáctica**

Para Álvarez (2005), la didáctica es la ciencia de la formación del hombre a partir del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es ciencia, técnica y arte. Es arte porque forma parte de la expresión subjetiva de los hombres, mediante la cual, éstos plasman sus sentimientos en imágenes de naturaleza estética a manera de comunicación con otros hombres. Destaca la creatividad personal del enseñante, sobre la base de sus sentimientos sobre el educando, la sociedad y la naturaleza.

Es técnica, porque, como proceso mediador, se expresa como un conjunto de etapas, en las que se ejecutan un conjunto de procedimientos, que debidamente aplicado posibilita alcanzar el propósito aspirado. Sigue procedimientos debidamente establecidos.

Es ciencia, porque posee un objeto de estudio propio que lo identifica como tal y también una metodología propia. Gracias a ésta, la didáctica entiende las relaciones fundamentales que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, que como proceso consciente, posibilita explicar dicho proceso. El objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje en el que las personas, trabajando en grupo o personalmente, alcanzas sus objetivos y metas previstas.

Siendo la educación un proceso consciente e intencional de la formación científica, filosófica, ideológica y política del hombre, la didáctica es un medio eficaz para el logro de cierto tipo de hombres, acorde a los objetivos y metas de la sociedad imperante, y, si éstos forman parte de una sociedad clasista (capitalista), donde unos explotan, dominan y oprimen a otros, la didáctica es utilizada por la clase social dominante o se convierte en aparato ideológico de ésta.

### **2.2.2. La Pedagogía Crítica.**

Sustentada en la Ciencia Crítica, la pedagogía crítica, impulsa una educación centrada en el actuar práctico del estudiante y toda la comunidad educativa en la sociedad. Lleva en sí la acción-reflexión y el actuar praxista transformador de la realidad, como componentes indisolubles del proceso de aprendizaje, donde el educador tiene la obligación moral de permanecer en constante revisión de su quehacer docente buscando nuevas alternativas innovadoras para transformar su práctica profesional hacia mejores escenarios educativos mediante el desarrollo de la

investigación científica, investigación-acción, etc., que ayuden al estudiante a transformarse en agente de su propio aprendizaje mediante una didáctica colaborativa, cooperativa o de trabajo en equipo.

La pedagogía crítica es creada por la Escuela de Frankfurt, en Alemania, hacia los años 1923 y la ciencia crítica aparece el año 1932, basado en el materialismo dialéctico e histórico. Desde 1950 hasta la muerte de Adorno (1969) y de Horkheimer (1973), se llevan a cabo grandes aportaciones teóricas y metodológicas de la Ciencia o Teoría Crítica.

Fue Habermas, citado por Chiroque (1999), quien hace el deslinde epistemológico considerando que el saber humano se desarrolla en virtud de tres intereses constitutivos: técnico, práctico y emancipatorio:

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicativo causal)	Trabajo	Empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	Lenguaje	Hermenéuticas o interpretativas
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	Poder	Ciencias Sociales Críticas

Fuente. Pedagogía histórico-crítica, Chiroque (1999).

El Interés o saber técnico, motiva a los sujetos el ejercicio de un control técnico sobre los objetos naturales; es un saber instrumental (efectivizado en el trabajo), que admite, sin mayor debate. El interés o saber práctico, motiva ser comunicativo, pero no como un principio y acción capaz de encauzar la actividad social y transformadora, generación de actividades antagónicas que distorsionan “la acción comunicativa” en contra de las necesidades del grupo, haciendo creer que el cambio social se logra mediante el acto comunicativo o capacidad discursiva (argumental) de las personas. Y, el interés o saber emancipatorio, promueve al hombre a la práctica

consciente de los sujetos más allá de los significados subjetivos, a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse: la comunicación y la acción social. (Chiroque, 1999)

Freire propone en la Pedagogía liberadora, de la autonomía, de la indignación y de la lucha (a mediados del siglo XX), la lucha contra la “concepción bancaria de la educación”, tarea de la pedagogía oficial tradicional.

Los contenidos de este tipo de educación son “retazos” de la realidad, están desvinculados entre sí y no poseen fuerza transformadora. Lo que pretenden los opresores con esta educación es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime, a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permite una mejor forma de dominación. (Gadotti, 2011, p. 41)

### **2.2.3. Procedimientos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica**

La Pedagogía Histórico-crítica se basa, según Libaneo (1991) “en la línea de las sugerencias de la teoría marxista que no se satisfacen con las teorías crítico-reproductivistas y postulan una teoría crítica de la educación que capte críticamente la escuela como instrumento coadyuvante en el proyecto de transformación social” (p. 87).

La expresión de Pedagogía Histórico-crítica, para Saviani (1994), sirve para entender y traducir el pasaje de la visión mecanicista a una visión dialéctico-crítica o histórico-crítica de la educación. Para el maestro Gasparín (2004), la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, que se deriva de una concepción que articula la educación y la sociedad, parte de la comprobación de que la sociedad en que vivimos está dividida en clases con intereses opuestos. Propone tres momentos: Práctica social inicial, teorización o instrumentalización y práctica social final, esto es la relación entre práctica-teoría-práctica.

**1) Práctica Social Inicial (Nivel de desarrollo actual del educando).** Es una preparación inicial. Es poner en movimiento a las y los estudiantes para la construcción o reconstrucción del conocimiento. Es una primera lectura de la realidad contextual, un contacto inicial con el tema a ser tratado, sin perder de vista los problemas, necesidades e intereses de las y los estudiantes. Para Vasconcellos, citado por Gasparín (2004): “(...) el trabajo inicial del educador es volver al objeto en pregunta, objeto de conocimiento para el sujeto”. Para que eso suceda, el educando debe ser desafiado, puesto en acción, sensibilizado; debe percibir alguna relación entre el contenido y su vida cotidiana, sus necesidades, problemas e intereses”. (p. 29)

Para Paulo Freire, “La enseñanza siempre debe respetar los diferentes niveles de conocimientos que el alumno trae consigo a la escuela. Tales conocimientos expresan lo que podríamos llamar la identidad cultural del alumno-ligada eminentemente-al concepto sociológico de clase. El educador debe considerar esa “lectura inicial del mundo” que el alumno trae consigo, lo mejor en sí mismo. Él la forjó en el contexto de su hogar, de su barrio, de su ciudad, marcado fuertemente con su origen social. (Freire y Campos, citado por Gasparín, 2004, p. 67)

“Es el prerrequisito para que el profesor desarrolle su trabajo pedagógico más adecuado, a fin de que los educandos, en las fases posteriores del proceso, se apropien de un conocimiento significativo para sus vidas” (Gasparín, 2004, p. 30).

En este sentido, Cortella, citado por Gasparín (2004), dice:

No hay conocimiento que pueda ser aprendido y recreado si no se mueve, inicialmente, en las preocupaciones que las personas detentan; es [un]

contrasentido suponer que se pueda enseñar a niños y jóvenes, principalmente, sin partir de las preocupaciones que tienen, pues, de lo contrario, sólo se conseguirá que transcurran (obligados y sin intereses) los conocimientos que deberían ser apropiados (vuelos propios) (p. 30).

Vasconcellos, citado por Gasparín (2004), refiriéndose a la importancia del educador para conocer lo que los alumnos piensan, saben y sienten sobre el objeto del conocimiento aclara:

Conocer la realidad de los educandos implica hacer un mapeo, un levantamiento de las representaciones del conocimiento de los alumnos sobre el tema de estudio. La movilización es el momento de solicitar la visión/concepción que los alumnos tienen respecto del objeto (sentido común, “sincrese”)” (p. 31)

Para Vigotsky, citado por Gasparín (2004), sostiene:

En esencia la escuela nunca empieza en el vacío. Todo el aprendizaje con que el niño llega a la escuela siempre tiene una prehistoria. Por ejemplo, el niño empieza a estudiar aritmética en la escuela. Entretanto, mucho antes de ingresar en la escuela él ya tiene cierta experiencia en lo referente a la cantidad: y tuvo la oportunidad de realizar esa o aquella operación, de dividir, de determinar la grandeza, de sumar y restar [...] el aprendizaje escolar nunca empieza en el vacío, pero siempre se basa en una determinada práctica de desarrollo, recorrido por el niño antes de ingresar a la escuela (p. 31)

La asimilación de las características fundamentales de un concepto es mucho más fácil para el niño cuando los términos definidos de ese concepto se presentan con las imágenes visuales correspondientes. Con todo, los conceptos diarios de las cosas y de las vivencias son conocidos por los niños mucho antes de ser estudiados

de manera específica en la escuela. Esos conocimientos están impregnados de gran experiencia empírica. Por eso, para el estudio de los conceptos científicos en el aula, es necesario, antes que nada, determinar o tener conocimiento de cuál es la comprensión que los niños tienen sobre esos conceptos en su vida cotidiana. Es crucial el uso de material.

La función del profesor es profundizar y enriquecer esas concepciones o rectificarlas, esclarecer las contradicciones, reconceptualizando los términos de uso diario.

Por eso, es necesario dejar muy en claro que la práctica social, referida aquí, no consiste en aquello que el alumno, en cuanto individuo, hace o sabe, en su día a día, con relación al contenido. Esa práctica social traduce la comprensión y la percepción que atraviesan todo el grupo social.

Los procesos pedagógicos que ocurren en este momento son:

- ✓ Anuncio de los contenidos a ser trabajados:
- ✓ Presentación de los objetivos de aprendizaje.
- ✓ Vivencia cotidiana de los contenidos. Consiste en el levantamiento sobre la vivencia práctica, cotidiana de los educandos con relación al contenido a ser trabajado. Es su visión de totalidad en relación al objeto de estudio, expresando el sentido común, lo perceptible, en que todo es natural, empírico, todo caótico, sincrético y lo que los estudiantes quisieran saber más son los desafíos a sí mismos y al docente a ir más allá de la propuesta, de lo conocido, de lo programado. En esta etapa el educando debe ser desafiado, puesto en acción, sensibilizado; debe percibir alguna relación entre el contenido y su vida cotidiana, sus necesidades, problemas e intereses. Es necesario un clima de predisposición favorable al aprendizaje.

2) **Teoría (Zona de desarrollo inmediato del educando).** Comprende tres pasos:

- ✓ **Problematización multidimensional.** Consiste en el cuestionamiento de la realidad y del contenido. En ese proceso de problematización, tanto en el contenido cuanto en la práctica social toman nuevos aspectos. Ambos se empiezan a alterar: es el momento en que empieza el análisis de la práctica y de la teoría. Se inicia el desmontaje de la totalidad, mostrando al alumno que ella está formada por aspectos interconectados. Se evidencian también las diversas fases bajo las cuales puede ser visto el contenido, verificando su pertinencia y sus contradicciones así como su relación con la práctica. En ese sentido, la escuela debe trabajar las grandes cuestiones que desafían a la sociedad. Por eso Saviani (1994, p. 80) afirma que la problematización debe detectar qué cuestiones requieren ser resueltas en el ámbito de la práctica social y, en consecuencia, qué conocimiento es necesario dominar. Consiste en seleccionar las principales preguntas establecidas en la práctica social respecto de determinado contenido. Esas interrogantes, en consonancia con los objetivos de enseñanza, orientan todo el trabajo a ser desarrollado por el profesor y por las y los estudiantes (Gasparín, 2004).

Son por tanto, grandes cuestiones sociales insertadas y especificadas en el contenido de la unidad que viene siendo desarrollada por el docente.

El proceso enseñanza-aprendizaje, en ese caso, está en función de las interrogantes establecidas en la práctica social y retomadas de manera más profunda y sistematizada por el contenido curricular.

Se centra en responder: ¿Qué es lo primero que se ve, el contenido o las grandes cuestiones sociales? ¿Cuáles son las grandes cuestiones que se

ponen en el ámbito de la práctica social? ¿Quién las define?, ¿Son ellas las mismas para todas las áreas del conocimiento y niveles de enseñanza?

Los conocimientos a ser trabajados son un producto universal que asume contornos y especificidades particulares conforme las regiones o necesidades locales. Esos productos de la humanidad son comunes una vez que es común la práctica social de una sociedad, comunes son las necesidades sociales, las grandes cuestiones que son enfrentadas colectivamente. Como hay grandes cuestiones sociales que desafían los hombres, a ellas deben corresponder contenidos que den cuenta de esas necesidades. En el proceso de selección de esos contenidos, es necesario tener en cuenta tanto las exigencias de la sociedad cuanto las condiciones institucionales que están dadas. No procede, por tanto, la pregunta de qué viene primero, si el contenido escolar o las cuestiones de orden social que exigen un determinado tipo de conocimiento elaborado. Las dos dimensiones son fases intercambiables de la misma realidad.

En este sentido, el eje articulador del proceso enseñanza-aprendizaje es “la realidad social en cuanto objeto a ser comprendido y explicado por las diferentes áreas del conocimiento, teniendo en vista su transformación” (Bizerra, citado por Gasparín, 2004, p. 52).

Sus momentos son: Cuestionamiento de la práctica social y del contenido escolar. Consiste en identificar los principales problemas puestos por la práctica y por el contenido curricular, sigue luego una discusión sobre ellos, a partir de lo que las y los estudiantes ya conocen, es decir, desde su práctica social inicial, su conocimiento sincrético, empírico y discusión o

cuestionamiento en sus múltiples fases que pueden ser exploradas. Se puede decir que se trata de interdisciplinariedad, pues considera:

El hecho trivial de que todo conocimiento mantiene un diálogo permanente con otros conocimientos, puede ser de cuestionamiento, de confirmación, de complementación, de negación, de ampliación, de iluminación de aspectos no distinguidos[...] En esta multiplicidad de interacciones y negociaciones recíprocas, la relación entre las disciplinas tradicionales puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directores, de la epistemología, de la metodología y de los procedimientos de recolección y análisis de datos. O puede efectuarse, singularmente, por la constatación de cómo son diversas las varias formas de conocer. Pues hasta la misma “interdisciplinariedad sencilla” es importante para que los alumnos aprendan a mirar el mismo objeto bajo perspectivas diferentes (Mello, citado por Gasparín, 2004, p. 54, 55).

En esta fase, el docente elabora una serie de preguntas que susciten el interés por el conocimiento, las mismas que pueden ser cambiadas, modificadas o retiradas a partir de la participación de los estudiantes, especificando las dimensiones originales de la práctica social, del conocimiento propuesto por el currículo y del cuestionamiento realizado en el aula. Las preguntadas elaboradas deben expresar necesariamente las diversas dimensiones. Las preguntas o cuestiones presentadas deben ser anotadas y mantenidas siempre durante todas las fases de estudio, pues ellas junto, con los objetivos, se vuelven directrices del proceso pedagógico.

En esta etapa, se debe mostrar cómo el conocimiento programático se conecta con la práctica social, cambiando completamente el proceso de

construcción del conocimiento, momento en que se inicia la toma de conciencia crítica, a partir de la realidad en un determinado momento histórico. Es tarea de las y los docentes dominar y actualizar los conocimientos en todas las dimensiones que respondan a los desafíos del tiempo presente.

- ✓ **Instrumentalización.** Los sujetos que aprenden y el objeto de su aprendizaje son puestos en recíproca relación a través de la mediación del docente. Es siempre una relación de tres, marcadas por las determinaciones sociales e individuales que caracterizan a los estudiantes, al profesor y al contenido.

Gasparín (2004) sostiene: “Ninguno de los tres elementos del proceso pedagógico es neutro, todos están condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturales, políticos, económicos, de clase, del medio en que se encuentran o de donde provienen. Por todo eso, el aprendizaje asume las disposiciones de los sujetos que aprenden, del objeto del conocimiento presentado y del profesor que enseña”. (p. 63).

Aunque el proceso de aprendizaje sea interpersonal, el verdadero aprendizaje es intrapersonal, pues depende de la acción del sujeto sobre el objeto y de este sobre el sujeto, esto es, una interacción. La acción del sujeto en este caso, es siempre consciente.

Según Vygotsky (1989), citado por Gasparín (2004): “los conceptos no espontáneos no son aprendidos mecánicamente, pero evolucionan con la ayuda de una vigorosa actividad mental por parte del propio niño” (p. 64). Esto quiere decir que el aprendizaje solamente es significativo a partir del momento en que los educandos introyectan, incorporan o se apropian del

objeto del conocimiento en sus múltiples determinaciones y relaciones, recreando y volviéndolo “suyo”, realizando al mismo tiempo la continuidad y la ruptura entre el conocimiento cotidiano y el científico.

“En este proceso, se parte del conocimiento que se tiene (sincrético) y los pocos (por medio del análisis) conocimientos previos se van ampliando, segando, superando, llegando a un conocimiento más complejo y abarcante (sintético - “concreto”)” (Vasconcellos, citado por Gasparín, 2004, p. 64)

Este recorrido no es lineal. Puede compararse a un espiral ascendente en que son retomados aspectos de conocimiento anterior que se juntan al nuevo y así continuamente. De esa forma, el conocimiento se construye a través de aproximaciones sucesivas: en cada nuevo abordaje aprende nuevas dimensiones del contenido, ayudado por la experiencia del profesor, contenido, intereses y necesidades de los estudiantes; y, principalmente, la concepción teórico-metodológica, que, en ese caso, es la perspectiva histórico-cultural, adoptada para la reconstrucción del conocimiento.

En esa actividad, los estudiantes establecen una comparación intelectual entre sus conocimientos cotidianos y los conocimientos científicos, presentados por el docente, haciendo posible que ellos incorporen esos conocimientos. En ese proceso el profesor ayuda a los estudiantes para que elaboren su representación mental del objeto del conocimiento.

Esta fase, según Saviani (1994), consiste en la aprehensión “de los instrumentos teóricos y prácticos necesarios al planteamiento de los problemas detectados en la práctica social y que fueran considerados fundamentales en la fase de la problematización” (p. 81).

En virtud de eso, los educandos, con ayuda y orientación del profesor, se apropian del conocimiento socialmente producido y sistematizado para enfrentar y responder a los problemas detectados, en esta perspectiva, nunca más se adquieren los contenidos por sí mismo; la apropiación de los conocimientos se da en el momento de percibir y/o resolver, más que teóricamente, los interrogantes sociales que desafían al profesor, los alumnos y la sociedad.

De esta manera los problemas sociales se vuelven: “El centro del proceso enseñanza-aprendizaje y la utilización de los alumnos como sujetos históricos para actuar en la superación de esos problemas parece constituir el objetivo primordial de la enseñanza” (Bizerra, citado por Gasparín, 2004, p. 65)

Ese aprendizaje, según Saviani (1994), no es neutro sino político e ideológico, dirigido intencionalmente a las clases trabajadoras. Teóricamente la construcción del conocimiento se efectúa desde un punto de vista opuesto al de las élites. Se trata, de acuerdo al autor arriba citado, “de la apropiación por las capas populares de las herramientas culturales necesarias para la lucha que trabajan diariamente para liberarse de las condiciones de especulación en que viven”. (p. 81)

A esta fase Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo.

La mediación del profesor es decisiva, pues los estudiantes necesitan de su ayuda para realizar las acciones necesarias para el aprendizaje. Los educandos y el profesor hacen efectivo, de a pocos, el proceso dialéctico de construcción del conocimiento escolar que va de lo empírico a lo concreto mediado por lo abstracto, realizando las operaciones mentales de analizar, comparar, criticar,

formular hipótesis, juzgar, clasificar, deducir, explicar, generalizar, conceptuar, etc. (Gasparín, 2004, p. 67).

El conjunto de acciones es siempre atravesado por la contradicción cognoscitiva entre la subjetividad de los alumnos y la objetividad del contenido a ser aprendido. La confrontación entre el conocimiento cotidiano trazado por los alumnos y el contenido científico representado por el profesor implica que el educando sigue lo primero por la incorporación del segundo. El proceso ocurre sin la destrucción del conocimiento anterior, una vez que el nuevo conocimiento, más elaborado y crítico, se construye siempre a partir de lo que ya existe. Este es el proceso de continuidad y ruptura en la construcción del conocimiento. (Snyders, citado por Gasparín, 2004)

Consideramos que la instrumentalización es la fase en la cual los conceptos científicos se estructuran, es de vital importancia conocer el proceso mental de construcción de esos conceptos. La Teoría Histórico-cultural plantea algunos fundamentos a tener en cuenta: La formación de los conceptos científicos en los niños, las diferentes dimensiones de los conceptos cotidianos y científicos, la imitación y sus consecuencias pedagógicas, la construcción de los conceptos científicos, el sistema de conceptos científicos.

Según, Gasparín (2004), existen actos didáctico-pedagógicos mediadores del aprendizaje, tales como: exposición dialogada, lectura del mundo, lectura de los textos seleccionados, trabajos en grupo, investigación sobre el tema, seminarios, entrevistas con personas-fuente, charlas, análisis de videos o películas, discusiones, debates, observación de la realidad, panel

integrado, trabajos en laboratorio o experimentales, demostración, tareas de elaboración personal y grupal.

En este proceso, los estudiantes tienen que desarrollar actividades, como: memorizar, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, así mismo: leer un texto, interactuar en diálogos horizontales, hacer anotaciones, realizar investigaciones, elaborar textos, realizar visitas, entrevistar personas, etc.

- ✓ **Catarsis, esclarecimiento.** En la catarsis, es la síntesis, es la expresión elaborada de la nueva forma de entender la práctica social. En la catarsis, la operación fundamental es la síntesis. Vygotsky, citado por Gasparín (2004), dice que, en un primer momento, “Es necesario abstraer, aislar elementos y examinar los elementos abstractos separadamente de la totalidad de la experiencia concreta de que forma parte” p. 133). Pero ese proceso no es suficiente, por eso, “en la verdadera formación de conceptos, es igualmente importante unir y separar, es decir, analizar y sintetizar. Una vez incorporados los contenidos y los procesos de su construcción, al estudiante se le pide que muestre cuánto se ha aproximado a la solución de los problemas, anteriormente recogidos, sobre el tema en cuestión. Esta es la fase en la que el educando sistematiza y manifiesta que asimiló en el proceso anterior.

La catarsis sintetiza lo cotidiano y lo científico, lo teórico y lo práctico que logró el educando, señalando su propia posición con relación al contenido y a la forma de su construcción social y su reconstrucción en la escuela. Es el nuevo punto teórico de llegada; la manifestación del nuevo concepto adquirido. (Gasparín, 2004, p. 133-134).

Por eso, según Saviani (1994), Catarsis es:

La expresión elaborada de la nueva forma de entendimiento de la práctica social a la que se asciende [...] Se trata de la efectiva incorporación de los instrumentos culturales, transformados ahora en elementos activos de transformación social. [...] De ello se desprende que el momento catártico puede ser considerado como el punto culminante del proceso educativo, pues es allí donde se realiza, por la mediación del análisis llevado a cabo en el proceso de enseñanza, el pasaje de la síncrexis a la síntesis; en consecuencia, se manifiesta en los alumnos la capacidad de expresar una comprensión de la práctica en términos tan elaborados cuanto le era posible al profesor (p. 81, 82).

El contenido se vuelve un producto social e histórico. Es necesario que sepamos cómo es que surgió en determinado momento, bien por la forma por la cual él sirve hoy a la continuidad de la cultura y de la sobrevivencia humana, para las relaciones sociales y para la comprensión de la sociedad actual. El contenido tiene ahora para él un significado; se constituye un nuevo instrumento de trabajo, de lucha, de construcción de la realidad personal y social.

La catarsis es la demostración teórica del punto de llegada del nivel superior que el alumno alcanzó. Expresa la conclusión del proceso pedagógico conducido de manera colectiva para la apropiación individual y subjetiva del conocimiento. Es el momento del encuentro y de la integración más clara y consciente de la teoría como la práctica en la nueva totalidad. Los contenidos se vuelven verdaderamente significativos porque pasan a formar parte integrante y consciente del sistema científico, cultural y social del conocimiento.

Esta fase puede ser convertida en dos momentos: Elaboración teórica de la nueva síntesis, donde la síntesis es la sistematización del conocimiento adquirido, la conclusión a la que el alumno llegó. Y, la expresión práctica de nueva síntesis, como la síntesis que el alumno elaboró se debe manifestar de alguna forma para que sea demostrado que ella fue efectivamente construida, y el profesor la confirme, rectifique o amplíe, es necesario que se defina como el educando va expresar su nueva aprehensión del contenido.

Este es el momento de la evaluación que representa el crecimiento del alumno, que expresa cómo se apropió del contenido, cómo resolvió las cuestiones propuestas, cómo reconstituyó su proceso de concepción de la realidad social, de cómo, en fin, pasó de la síncretis a la síntesis. Es la evaluación del aprendizaje del contenido, no como demostración de que se aprende un nuevo tema para la realización de una prueba, de un test, pero sí para la expresión de una práctica que se apropió de un conocimiento - que se volvió un nuevo instrumento de comprensión de la realidad y de transformación social. ¿Cómo el alumno demostrará que aprendió? Para que ello ocurra, es necesario se definan los instrumentos de evaluación más adecuados, conforme el contenido trabajado, la metodología utilizada y las diversas dimensiones propuestas en la problematización.

- 3) **Práctica Social Final (Nivel de desarrollo actual del educando).** Es la nueva propuesta de acción a partir del contenido aprendido. El punto de llegada del proceso pedagógico en la perspectiva histórico- crítica es el retorno a la Práctica Social. Esta fase representa la transposición de lo teórico a lo práctico de los objetivos propuestos de la unidad de estudio, de las dimensiones del contenido y de los conceptos adquiridos. De acuerdo a Saviani, la Práctica Social Inicial y

la Final son la misma, sin embargo no se asemejan. Son la misma práctica cuando se constituye como:

El soporte y el contexto el presupuesto y el blanco, el fundamento y la finalidad de la práctica pedagógica. Y, no son la misma práctica, si consideramos que el modo de situarnos en su interior se alteró cualitativamente por la mediación de la acción pedagógica; y ya que somos, en cuanto agentes sociales, elementos objetivamente constitutivos de la práctica social, es lícito concluir que la propia práctica social se alteró. (Saviani, citado por Gasparín, 2004, p. 147)

Hay por tanto un nuevo posicionamiento en la presencia de la práctica social del contenido que fue adquirido. Todavía, ese proceso de comprensión del contenido aún no se ha concretado como práctica. Esta exige una acción real del sujeto que aprendió, requiere una explicación.

Por eso, la Práctica Social Final del contenido va más allá del nivel institucional para volverse un hacer práctico-teórico en la vida cotidiana extra-escolar en las diversas áreas de la vida social. Por eso, Veiga afirma:

La práctica pedagógica es teórico-práctica y en ese sentido, ella debe ser reflexiva, crítica, creativa y transformadora. [...] la práctica es la propia acción guiada y mediada por la teoría. La práctica tiene que valer como comprensión teórica. De esa forma, la teoría responde las inquietudes, indagaciones de la práctica [...] la teoría y la práctica pedagógica deben ser trabajadas simultáneamente constituyendo una unidad indisoluble. (Veiga, citado por Gasparín, 2004, p. 148)

Los principios del método propuesto son revolucionarios porque no pretenden transformar apenas la escuela, sino la propia sociedad. Lo que se desea, según Saviani (1999) es “transformar las relaciones de producción que impiden la construcción de una sociedad igualitaria”. (p. 85)

La Práctica Social Final es la confirmación de que aquello que el educando sólo conseguía realizar con la ayuda de otros, ahora lo consigue solo, aun trabajando en grupo. Es la expresión más fuerte que de hecho se apropió del contenido aprendido, y por eso lo sabe y se aplica. Es el nuevo uso social de los contenidos científicos aprendidos en la escuela. Esta fase le permite al alumno actuar de forma autónoma. Todo el trabajo en la zona de desarrollo inmediato que en este proceso se expresa en los pasos de la Problematicación, Instrumentalización y Catarsis - se cierra con la obtención de un nuevo nivel de desarrollo actual, en el que el alumno muestra que se superó.

Cuando observamos el curso de desarrollo del niño en la edad escolar y el proceso de su aprendizaje, vemos efectivamente que toda materia de enseñanza siempre exige del niño más de lo que él puede dar hoy, o sea, en la escuela el niño desarrolla una actividad que obliga a colocarse por arriba de sí mismo. (Vygotsky, citado por Gasparín, 2004)

En ese sentido, señala Vasconcellos que:

La unidad indisoluble teoría-práctica y, por tanto, el proceso de conocimiento no está completo en cuanto no hubiere la actividad práctica relativa al elemento técnico en cuestión, o sea, entendemos que el conocimiento efectivo sólo se da cuando se realiza la práctica relativa a él. Un conocimiento, para llevar a la acción, debe estar cargado de significado (comprensión) y de afectividad (envoltura emocional). De esta forma entendemos que el trabajo con el conocimiento debe estar articulado con la realidad en el sentido de su transformación. (Citado por Gasparín, 2004, p. 151)

Es la manifestación de la nueva postura práctica, de la nueva actitud, de la nueva visión del contenido de lo cotidiano. Es, al mismo tiempo, el momento de

acción consciente, en la perspectiva de transformación social, volviendo la Práctica Social Inicial, ahora modificada por el aprendizaje.

Es necesario, todavía, tener siempre en cuenta la relación entre nociones y conceptos recién adquiridos y entre las nociones anteriormente obtenidas. Esto porque la Práctica social Inicial y la Práctica social Final constituyen un todo dialéctico, frecuentemente contradictorio, en el que se evidencia una lucha constante entre lo viejo y lo nuevo. Comprende dos puntos:

- ✓ Manifestación de la nueva actitud práctica: intenciones del alumno. Esto quiere decir que él demostrará el propósito de la acción y cómo pretende traducirlo en su día a día. Es la oportunidad de revelar su nueva visión o la manera de ser que asumirá, en lo cotidiano, en relación al contenido aprendido.
- ✓ Propuesta de acción. El docente y los educandos elaboran un plan de acción con base en el contenido trabajado. Este plan busca prever lo que cada alumno (o grupo de alumnos) hará en la vida práctica, en su día a día dentro y fuera de la escuela. Busca también prever cómo será su desempeño después de haber adquirido determinado conocimiento. Es el desarrollo de su compromiso con la práctica social, recordando que ese método de estudio ha propuesto la articulación entre educación y sociedad.

El alumno asume, con sus compañeros y profesores, las acciones que desempeñará. Sólo de esta manera el compromiso con la transformación de la práctica social empieza a ser efectivamente ejercido. Deben ser planeadas acciones de corto y mediano plazo. Acciones convenientes, ejecutables, pertinentes, no necesariamente grandes.

### 3. Definición de términos

- 1) **Análisis.** Del griego “análysis”: división en partes, fragmentación, desatadura. Separación de las partes de un todo, para estudiarlas individualmente. Separa el todo en partes para determinar su naturaleza. Proceso de descomponer mentalmente el objeto de estudio en partes para comprender sus relaciones y contradicciones. (Gómez, 2009)
- 2) **Aprendizaje social.** Asimilación o posesionamiento de algo como producto de la interacción social o de los demás: compañeros, padres de familia, comunidad, en forma directa (diálogo, demostración) o indirecta (medios de comunicación).
- 3) **Crítica.** Capacidad de sopesar los pros y los contras, ventajas y desventajas, lo aceptable e inaceptable, lo bueno y lo malo sobre la realidad física y mental. La crítica es un esfuerzo intelectual del pensar y actuar complejo sustentable sobre la realidad concreta y abstracta, sobre la práctica, la teoría y la práctica cotidiana y científica. (Rosental, 2011)
- 4) **Didáctica.** Es la ciencia, la técnica y el arte de la enseñanza aprendizaje de las prácticas sociales, utilizando métodos, estrategias, técnicas, etc. (Álvarez, 2005)
- 5) **Educación.** “Educar es enseñar a los hombres, no lo que deben pensar, sino a pensar” (Peñaloza, 1995, p. 90). Martí: “Educar es aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar” (Álvarez de Zayas, 2005, p. 20); Peñaloza (1995), consiste en hacer más hombre al hombre. Morin (2000), la educación tiene como tarea educar la condición humana.
- 6) **Estrategias.** Conjunto de procedimientos y habilidades flexibles que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de consolidar el logro de los aprendizajes. (Martí, 2003)

- 7) **Evaluación.** Del francés “avaluer”, sacar el valor, valer, ser fuerte. Calcular o fijar el valor de algo, puede ser del aprendizaje, como objeto transformado, para satisfacer la necesidad y resolver el problema. Es el sentido de acceder a la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que son recuento o descripciones de la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión que tiene una persona. Consiste en la formación de juicios de valor aceptando o rechazando ideas, acciones o hechos sociales. (Martí, 2003)
- 8) **Pedagogía.** Ciencia que tiene como objeto de estudio la formación del niño y niña o del hombre mediante la educación, instrucción y desarrollo. (Álvarez, 2005)
- 9) **Pensamiento Crítico.** Es la operación mental compleja para expresar, explicar, interpretar, valorar y autorregular la realidad, mediante el contraste de los pros y contras de una situación concreta. (Rosental, 2011)
- 10) **Reproducir.** Volver a producir; producir una copia de todo aquello que ya existe o está hecho. (Gómez, 2009)

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 1. Hipótesis.

Es bajo el nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014.

#### 2. Variable de estudio. Nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

**2.1. Definición conceptual.** Según Saviani (1994), consiste en entender y traducir el pasaje de la visión mecanicista a una visión dialéctico-crítica o histórico-crítica de la educación. Para Gasparín (2004), la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, que se deriva de una concepción que articula la educación y la sociedad, parte de la comprobación de que la sociedad en que vivimos está dividida en clases con intereses opuestos y debe estudiarse transitando dialécticamente de la teoría a la práctica y, de ésta, a la teoría.

**2.2. Definición operacional.** Según Gasparín (2004), la práctica de la didáctica de la pedagogía histórico-crítica consiste en operar las siguientes dimensiones:

**Momentos didácticos:** práctica social inicial, teorización y práctica social final;

**Procesos pedagógicos:** presentación del título, declaración de objetivos, exploración de la vivencia cotidiana, desafíos del estudiante, problematización multidimensional, instrumentalización, catarsis, intención y acción de los estudiantes.

**Estrategias didácticas:** trabajo en equipo, diálogo, discusión, debate, observación de la realidad y otras.

### 3. Matriz de operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicador	Ítems	Valor			
				Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
				04	03	02	01
Nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica	Momentos didácticos	Conoce los momentos de la Didáctica de la P-H-C	1. ¿Cuáles de los siguientes momentos considera en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Inicio, desarrollo y cierre. b) Entrada, proceso y salida. c) Práctica social inicial, teorización y práctica social final.				
	Procesos pedagógicos	Conoce y desarrolla la práctica social inicial	2. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el primer momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo. b) Presentación del contenido, enunciado de los objetivos, exploración de la vivencia cotidiana y desafío de los estudiantes				
		Conoce y desarrolla la teorización o instrumentalización	3. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el segundo momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Construcción del aprendizaje y aplicación de lo aprendido. b) Problematización multidimensional, instrumentalización, catarsis.				
		Conoce y desarrolla la práctica social final	4. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el tercer momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Evaluación y extensión b) Intenciones y acciones sobre el nuevo aprendizaje				
	Estrategias metodológicas	Conoce y aplica estrategias metodológicas	5. ¿Cuáles de las siguientes estrategias desarrolla en el primer momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Lectura obligada de textos selectos, diálogo con el compañero de carpeta, participación verbal dirigida, preguntas y respuestas. b) Lectura voluntaria de textos selectos, diálogo grupal libre, participación voluntaria mediante lluvia de ideas, formulación de preguntas.				
			6. ¿Cuáles de las siguientes estrategias desarrolla en el segundo momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Exposición del docente, dictado de contenidos, resolución de cuestionarios del texto, presentación de trabajo individual, descripción de la realidad. b) Exposición y diálogo sobre el contenido, investigación grupal utilizando textos, observación directa de la realidad, discusión, debate y consenso del contenido, elaboración y exposición de organizadores visuales.				

#### **4. Muestra poblacional**

Lo conforman los 35 docentes (100%), entre nombrados y contratados, que laboran en las instituciones educativas que comprende la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”- Cutervo. 2014.

#### **5. Unidad de análisis**

Cada uno de los docentes de educación primaria de las instituciones educativas unidocentes y multigrado, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” Cutervo, en el 2014.

#### **6. Tipo de investigación**

La investigación es descriptivo-propositiva, porque presenta con detalle y de manera sistemática los resultados del diagnóstico, a partir de datos recogidos mediante un cuestionario de encuesta.

#### **7. Diseño de investigación**

En la investigación se ha utilizado el siguiente diseño:

M \_\_\_\_\_ O

Dónde:

M, representa la muestra y

O, la información recogida.

#### **8. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos**

##### **8.1. Técnica e instrumento de recolección de datos**

Las técnicas e instrumento utilizado es:

- a) Cuestionario de encuesta: aplicado a los docentes de primaria de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, conformada por seis

preguntas orientadas a determinar el conocimiento sobre los momentos, procesos y estrategias de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica y 7 preguntas vinculadas con el perfil de los maestros (Apéndice 01);

## **8.2. Procesamiento de datos**

Los datos obtenidos a través del cuestionario de encuesta (Apéndice 01) se procesaron en el programa estadístico SPSS, versión 22; lo cual permitió presentar los resultados en tablas, los cuales fueron interpretados y analizados.

## **9. Tabla de valor de los resultados obtenidos**

Valor cualitativo	Valor cuantitativo
Alto	16 - 20
Medio	11 – 15
Bajo	06 – 10
Muy bajo	01 - 05

## **10. Validez del instrumento de investigación**

Por la naturaleza del instrumento, se hizo una validación de contenido, por juicio de dos (02) expertos, lo cual permitió contar con un instrumento que permitieron la obtención de datos pertinentes (Anexo 01).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 1. Resultados de la variable de estudio.

El procesamiento, análisis e interpretación de los resultados sobre el nivel de conocimiento sobre la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de educación primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga”, de Cutervo, en el año 2014, sobre los datos registrados a través del a encuesta, se presentan en las siguientes tablas:

**Tabla 1. Nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga”**

Nivel	Rango de notas	$X_i$	f	%	%a↑	$\Sigma f(X_i)$
Alto	16 – 20	18	1	2,8	100	18
Medio	11 - 15	13	3	8,6	97.2	39
Bajo	06 – 10	08	20	57,2	88.6	160
Muy bajo	01 – 05	3	11	31,4	31,4	33
<b>Total</b>			35	100		250 ( $X= 7,1$ )

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de E.P. de la Red Educativa “S.V.M.” Cutervo, 2014.

#### Análisis y discusión

La Tabla 1, respecto al nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, 2014, según la encuesta, demuestra que la mayoría de profesores evaluados (88.6%), obtuvieron calificativo entre 01 y 10 puntos, con una media aritméticas de 7.1 puntos, que corresponde al nivel bajo.

En síntesis, los profesores de la muestra de estudio se ubican en el nivel bajo, en conocimiento de la de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica. Prevalece el conocimiento de la didáctica de la pedagogía tradicional.

Estos resultados son corroborados por los hallazgos de Galarza (2012), en la Tesis: “Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría “La Dolorosa”, de Loja, Ecuador, quien concluye que la tarea del magisterio evaluado está basado en el modelo pedagógico tradicional, considerando a la institución y al docente los centros de los procesos pedagógicos y la relación con los estudiantes sigue siendo vertical. Son pocos los docentes que están actualizados en técnicas educativas modernas.

**Tabla 2. Conocimiento de los momentos didácticos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga”**

Momentos pedagógicos	Frecuencia	Porcentaje
Inicio, desarrollo y cierre	10	28,3 %
Entrada, proceso, salida	23	65,7 %
Práctica social inicial, teorización y práctica social final	02	6 %
Total	35	100 %

Fuente: encuesta aplicada a los docentes de E.P. de la Red Educativa “S.V.M.” 2014.

### **Análisis y discusión**

En la Tabla 2, respecto al conocimiento de los momentos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica de los profesores evaluados, se observa que el 94%, responde que los momentos pedagógicos de esta didáctica son: Entrada, proceso y salida o inicio, desarrollo y cierre, que corresponde a la pedagogía tradicional. Solamente el 6% del profesorado conoce los momentos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

Estos resultados tienen relación con las conclusiones de Vásquez (2009), en la Tesis: “Diseño de una Estrategia Metodológica para formar docentes con

pensamiento crítico en el ISPP “OMC”, de la Universidad Pedro Ruiz gallo, de Lambayeque, demuestra que la labor pedagógica de los profesores está fuertemente enmarcada en los lineamientos de política del sistema y en el trabajo centrado en los momentos y procesos pedagógicos de la pedagogía tradicional, generando bajo nivel de pensamiento crítico de los estudiantes. Frente esta realidad propone una alternativa metodológica sustentada en la didáctica de la pedagogía histórico-crítica, la teoría socio-cultural, la teoría dialéctica lógica, del materialismo dialéctico y materialismo histórico.

**Tabla 3. Conocimiento de los procesos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga”**

<b>Pasos que diseña y desarrolla</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Motivación, recuperación de saberes previos y generación de conflicto cognitivo	31	88.6 %
Presentación del contenido, enunciado de objetivos, exploración de vivencias cotidianas del contenido y desafíos del estudiante	4	11.4 %
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100 %</b>

Fuente. Encuesta aplicada a docentes de E.P. de la Red Educativa “S.V.M.” Cutervo, 2014.

### **Análisis y discusión**

En la Tabla 3, en cuanto al conocimiento de los procesos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, se observa que el 88.6% de profesores evaluados consideran que los procesos pedagógicos son: Motivación, recuperación de saberes previos y generación de conflicto cognitivo.

En síntesis, la minoría (11.4%) tiene conocimiento de los procesos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, porque considera que son: la presentación del contenido, enunciado de objetivos, exploración de vivencias cotidianas del contenido y desafíos del estudiante.

Estos resultados tienen relación con los hallazgos de Escalante (2003), en la Tesis “El Método Histórico-crítico y su influencia en las destrezas críticas de los Estudiantes de la Especialidad de Historia y Geografía del ISP “Arístides Merino Merino” de Cajamarca”, quien demuestra que los procesos pedagógicos de la pedagogía histórico-crítica ayudan a desarrollar las destrezas críticas: observación, localización, explicación, comprensión, análisis, síntesis, comparación y experimentación, influidas por la motivación permanente, adquisición, generalización de temas o hechos históricos, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Tabla 4. Conocimiento de las estrategias metodológicas de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes de Educación Primaria de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga”**

Estrategias metodológicas que diseña y desarrolla	Frecuencia	Porcentaje
Lectura de textos selectos, diálogo con el compañero de carpeta, participación individual dirigida, resolución de preguntas, lluvia de ideas, exposición docente del contenido, dictado de contenidos, resolución de tareas del texto, presentación de tareas individuales, descripción de la realidad, etc.	30	91%
Lectura voluntaria de textos selectos, diálogo grupal libre, participación individual libre, lluvia de ideas, formulación de preguntas, debate y consenso de ideas, explicación y diálogo del tema, investigación grupal, observación de la realidad, discusión, debate y consenso de ideas.	5	9%
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100 %</b>

Fuente. Encuesta aplicada a docentes de E.P. de la Red Educativa “S.V.M.” Cutervo, 2014.

### **Análisis y discusión:**

La Tabla 4, sobre conocimiento de las estrategias metodológicas de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, de los docentes, demuestra que el 91% de docentes encuestados considera la lectura de textos, diálogo con el compañero de carpeta, participación individual dirigida, respuesta de preguntas, lluvia de ideas, exposición del contenido, dictado de resúmenes, resolución de tareas del texto,

presentación de tareas individuales, descripción de la realidad, son las estrategias metodológicas de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

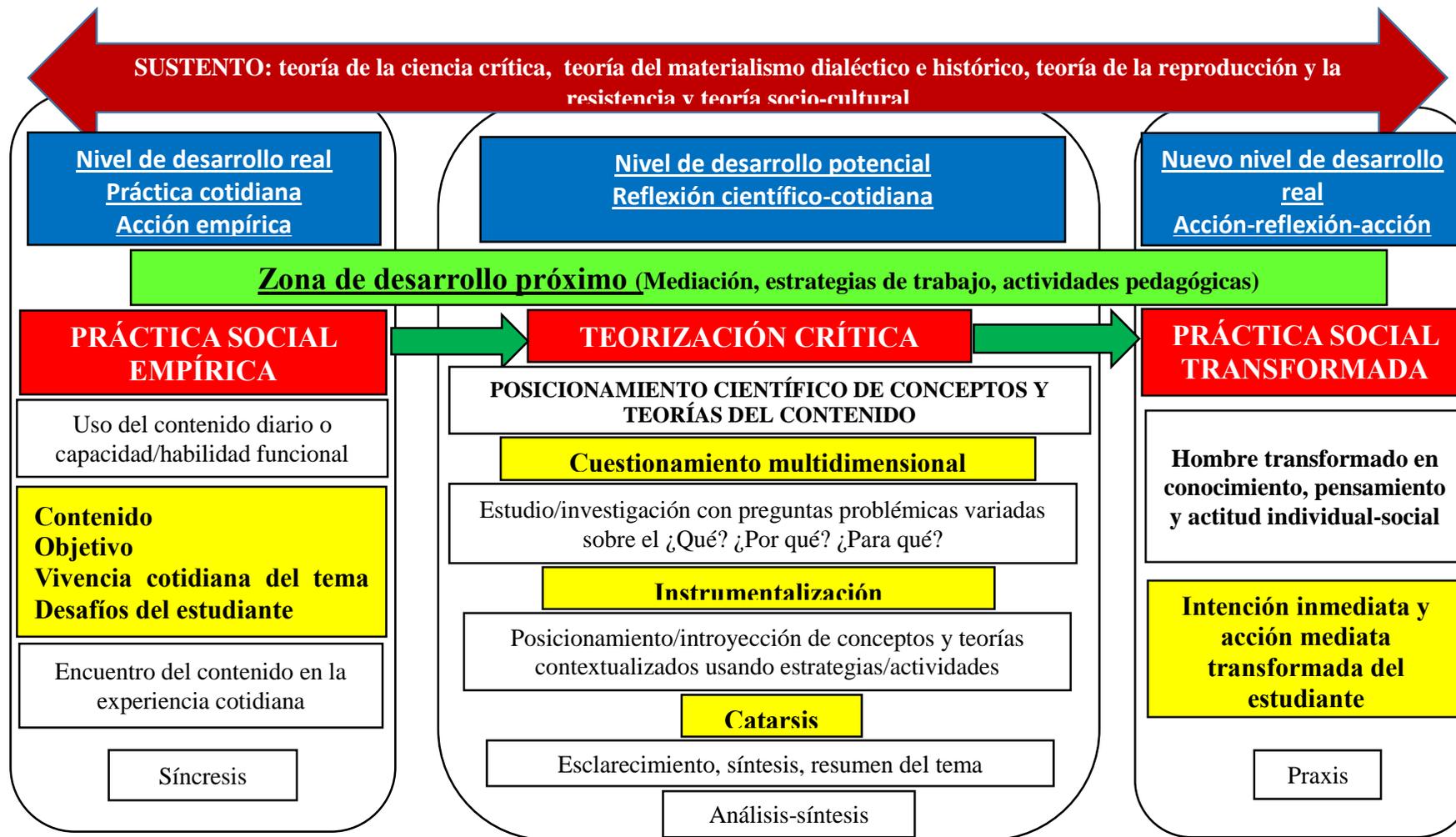
Implica que la mayoría de profesores desconocen las estrategias metodológicas de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, porque confunden con las estrategias de la didáctica tradicional.

Estos resultados tienen cierta relación con los hallazgos de Dávila (1999), en la tesis: “Estrategias de Análisis e Interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico de la Historia Republicana del Perú”, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, de Lambayeque, quien demuestra que la mayoría de docentes evaluados desconocen las estrategias de análisis e interpretación en el desarrollo del pensamiento crítico. Del mismo modo, Huamán (2005), en la tesis “Las técnicas de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la pedagogía crítica”, de la Universidad San Martín de Porres, demuestra que la mayoría de docentes no desarrollan el pensamiento crítico porque desconocen las técnicas apropiadas para este desarrollo. Por su parte, Luque (s.f.), en la Tesis: “La Pedagogía Histórico-crítica: Una alternativa de cambio en las instituciones educativas de Tacna”, descubrió que la escuela no educa para tener individuos activos, renovadores o transformadores de su sociedad, porque los enfoques metodológicos que utilizan los docentes están orientadas a convertir al estudiante en receptivo, pasivo y poco participativo en la toma de decisiones. En este sentido, la Pedagogía Histórico-crítica se erige como alternativa para lograr mejores condiciones para el desarrollo individual y colectivo del estudiante. Finalmente, Escalante (2003), en la Tesis “El Método Histórico-crítico y su Influencia en las destrezas críticas de los Estudiantes de la Especialidad de Historia y Geografía del ISP “Aristides Merino Merino” de Cajamarca”, concluye que la aplicación del

método histórico-crítico incrementan las destrezas críticas de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía, porque se incrementó el desarrollo de las destrezas crítica como: la observación, localización, explicación, comprensión, análisis, síntesis, comparación y experimentación.

**CAPÍTULO V.**  
**PROPUESTA DIDÁCTICA**

1. **Denominación.** Diseño de una sesión de enseñanza aprendizaje, en el marco de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.
2. **Modelo teórico.**



### **3. Fundamentación teórica de la propuesta**

**A. Sustento pedagógico: Teoría de la Ciencia Crítica.** Se basa en la teoría y método dialéctico e histórico. La Teoría Crítica pone en marcha el método dialéctico, el pensamiento crítico y la investigación social. Ayuda a contrarrestar alienaciones y distorsiones y crear un poder liberador, emancipador o transformador del hombre. Conjuga el saber técnico, práctico y emancipatorio. Las ciencias críticas debilitan el poder omnímodo de las ciencias naturales en manos de la burguesía, sobre todo del positivismo que había subordinado todo a estas ciencias y al método experimental.

La cultura de masas y la sociedad capitalista de consumo representan el renacer de la razón instrumental que convierte a los sujetos en objetos y a los objetos los sitúa como las finalidades de la vida humana. La Teoría Crítica, entonces, reclama una vuelta a la razón especulativa, interpretativa, crítica, en palabras de Chiroque (1999, p. 13), a la relación de lo objetivo (realidad), subjetivo (aprendizaje) y objetivado (aplicar lo aprendido), que el positivismo intentó eliminar bajo la etiqueta de "metafísica" y falta de comprobación empírica.

**B. Sustento psicológico: Teoría Histórico-cultural.** Según Vigotsky, el desarrollo de los procesos mentales superiores del niño, aparece en escena dos veces: primero en lo social o interpsicológico donde las funciones psicológicas superiores (FPS) son complejas y adquiridas en la interacción social y, después, en lo personal o intrapsicológico, donde las funciones psicológicas son elementales a modo de respuestas innatas o adquiridas a los estímulos que nos proporciona el ambiente y lo constituyen los reflejos. Por otro lado, en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, intervienen tres zonas o

niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo real (NDR) o capacidad por la cual cada niño o niña hace o resuelve las actividades o tareas de manera independiente, utilizando sus aprendizajes propios p personales y sin ayuda de otros. En cambio, el nivel o zona de desarrollo potencial (NDP), que “... define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario” (Vigotsky, 1988, p. 133-134); cuyo nivel se logra necesariamente con mediación o ayuda de otros mejor dotados, al cual se conoce como zona de desarrollo próximo (ZDP) y lo constituyen las ayudas o mediaciones que reciben los aprendices de los adultos, de sus pares y de otros medios con quienes se vinculan intencionalmente. (De Zubiría, J. 2001, p.123).

**C. Sustento sociológico: Teoría de la Reproducción y la Resistencia.** La relación entre la escuela y el Estado es propiamente de subordinación. Pues, la clase dominante [en especial el grupo burgués que detenta el poder del Estado] puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación se realiza, sin pedir opinión a los padres de familia, a los maestros, y mucho menos a los educandos a los cuales se destinará dicha educación.

La teoría de la reproducción coincide con el funcionalismo y el estructural-funcionalismo al considerar que la principal función de la educación es su carácter socializador del ser humano; pero, se aparta de los otros modelos debido a que explica la socialización desde el conjunto de relaciones clasistas generado por el modo de producción. Entonces considera que la socialización que realiza la escuela contemporánea de la sociedad capitalista actual es una socialización para la renovación y perpetuación del sistema de explotación, argumentando que la

“escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa.

**D. Sustento epistemológico: Teoría del Materialismo Dialéctico.** La naturaleza, la sociedad y del pensamiento humano están sujetos a leyes generales que rigen el desarrollo de éstas a partir de la contradicción, el movimiento y el cambio interno permanente.

Se sustenta en las siguientes leyes: Ley de la unidad y lucha de los contrarios, por la que nada escapa a la lucha de los contrarios y nada puede existir pacíficamente en un mismo objeto o proceso, por lo tanto, constituye la fuente esencial del movimiento y desarrollo. “Toda cosa se transforma realmente por dos fuerzas de direcciones opuestas (...)”. (Kopnin (s.f.), p. 345); negación o negación de la negación, entendida ésta como el vencimiento de lo viejo por lo nuevo que surge a base de lo viejo, en cuya lucha, lo nuevo no destruye totalmente lo viejo, sino que conserva lo mejor. (Afanasiev, 1987, p. 118); y, transformación o cambio cuantitativo en cualitativo y viceversa. El cambio es el paso de un estado a otro, de una situación a otra. Es cuantitativo cuando aumenta o disminuye progresivamente la cantidad de la materia o propiedades y cualitativo cuando de manera irreversible se pasa de un estado a otro, de una materia o de una propiedad en otra.

**E. Sustento filosófico: Teoría del Materialismo Histórico.** Considera que el desarrollo de la historia y las formas en que se realizan en la actividad humana están sujetas a leyes, tales como: Relación estrecha entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción entre los hombres en la lucha por la obtención de medios de subsistencia, cuyas relaciones configuran la estructura o base

económica y la superestructura jurídico-políticas y diversas formas del pensamiento social. (Marx C, citado por Politzer, 1976, p. 184)

#### **F. Sustento didáctico: Teoría de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.**

Esta teoría sostiene que los momentos de la sesión de enseñanza aprendizaje tienen relación con la práctica, la teoría y la práctica, el pensamiento multidimensional en el tratamiento de los conocimientos científicos, ayudados de estrategias metodológicas sociales, cooperativas solidarias, dado que el aprendizaje y el desarrollo del hombre es un proceso social que depende de la calidad de la mediación y las intenciones de los que dirigen la educación.

Frente a los resultados finales de este trabajo, según el cual la mayoría de profesores de Educación Primaria, de la unidad de análisis, tienen bajo nivel de conocimiento y aplicación de los momentos y procesos pedagógicos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, por preferir los momentos y procesos que propone e implementa la didáctica y pedagogía del sistema educativo nacional, proponemos el posicionamiento teórico-práctico de la teoría sobre la Didáctica y Pedagogía Histórico-crítica, que permitirá contrarrestar las reformas conservadoras que implementa el MINEDU, como órgano subordinado al régimen socio-económico imperante.

#### **4. Objetivos de la propuesta**

- A.** Diseñar un modelo de sesión de enseñanza-aprendizaje para docentes de Educación Primaria, centrado en la teoría de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, propuesta por Gasparín J. (2004).

## 5. Descripción de la propuesta

### A. Momentos de la sesión de enseñanza aprendizaje.

- 1) **Primero Momento: Práctica social empírica.** Es la primera lectura de la realidad, el contacto inicial del tema a tratar. Se define también, como el estado real del conocimiento y su aplicación de éste en la vida cotidiana y la solución de problemas del contexto y la resolución de tareas escolares. Se llama también, zona de desarrollo real o los saberes previos del alumno.
- 2) **Segundo momento: Teoría científica del conocimiento.** Consiste en el posesionamiento o introyección de los nuevos conocimientos y desarrollo de las capacidades mentales por mediación.
- 3) **Tercer momento. Práctica social transformada.** Se refiere a la aplicación del conocimiento científico aprendido, a la capacidad mental con la que actúa y a las actitudes sociales que utiliza para transformar la realidad cotidiana. Es el punto de llegada del proceso pedagógico en la perspectiva histórico-crítica es el retorno a la práctica social. Esta fase representa la transposición de lo teórico a lo práctico de los objetivos propuestos de la unidad de estudio, de las dimensiones del contenido y de los conceptos adquiridos. De acuerdo a Saviani, la práctica social inicial y la final son la misma, sin embargo no se asemejan. Son la misma práctica cuando se constituye como: “el soporte y el contexto el presupuesto y el blanco, el fundamento y la finalidad de la práctica pedagógica. Y, no son la misma práctica, si consideramos que el modo de situarnos en su interior se alteró cualitativamente por la mediación de la acción pedagógica; y ya que somos, en cuanto agentes sociales, elementos objetivamente constitutivos de la práctica social, es lícito concluir que la propia práctica social se alteró” (Saviani, 1999, p.82)

## **B. Procesos pedagógicos de la sesión de enseñanza aprendizaje.**

1) **Primer momento: práctica social empírica.** Comprende los siguientes procesos:

- Presentación de la lista de contenidos. Iniciar las actividades presentando a los estudiantes los temas y sub temas a tratar;
- Presentación o enunciado de los objetivos o propósitos que se quiere lograr.
- Vivencia cotidiana del contenido o de lo que alumno ya sabe. Consiste en explorar el contenido y los saberes con los cuales el alumno resuelve situaciones de la vida diaria.
- Desafíos que tiene el aprendiz, respecto a la temática a tratar, en respuesta a las preguntas: ¿Qué más te gustaría saber? Es la expresión personal del interés por la materia que se va a tratar.

2) **Segundo momento: teorización.**

- **La problematización**, es puesta en cuestión, análisis e interpretación el tema a tratar. Se ubica entre el quehacer cotidiano y la cultura elaborada. Es un desafío frente a la necesidad de aprender del educando, a través de su acción, búsqueda de conocimiento, Es la formulación y resolución de problemas o preguntas sobre la materia y su utilidad en el quehacer cotidiano, la problematización consta de dos momentos: Identificación y discusión sobre los principales problemas puestos por la práctica social y por el contenido. A partir de ello, generar una discusión sobre los principales problemas, partiendo de lo que los alumnos ya conocen. Y, por otro lado, tratamiento en diversas dimensiones del contenido, que permita explicitar el conocimiento que será construido en las múltiples

dimensiones: conceptual, científica, social, histórica, económica, política, estética, religiosa, ideológica, etc.

- **Instrumentalización.** Es la construcción del conocimiento científico. Comprende en la introyección de conceptos, categorías, principios, teorías, leyes, etc., sobre la materia en discusión. Juega su rol preponderante la zona de desarrollo próximo o la mediación a través de estrategias metodológicas (métodos, técnicas, estilos, formas, etc.). Consiste en activar todas las capacidades intrapersonales y aprovechar las relaciones interpersonales, sobre todo el trabajo cooperativo, trabajo en equipo, trabajo solidario o social participativo. Es la presentación, análisis, comprensión e interpretación sistemática dialógico-crítica del contenido científico, contrastándolo con lo cotidiano multidimensionalmente. Es el ejercicio didáctico de la relación sujeto-objeto por la acción del alumno y mediación del docente. Es el momento de la efectiva construcción del nuevo conocimiento. Es fundamental el empleo de medios y materiales educativos.
- **Catarsis o esclarecimiento:** En la catarsis, la operación fundamental es la síntesis. La catarsis es la síntesis de lo cotidiano y de lo científico, de lo teórico y lo práctico a la que el educando llegó, señalando su propia posición con relación al contenido y a la forma de construcción social y reconstrucción en la escuela. Es la expresión teórica de esa pista mental del estudiante que se manifiesta en la elaboración de la totalidad concreta en un grado intelectual más elevado de comprensión. Significa, también, la conclusión, el resumen que él hace del contenido aprendido recientemente. Es el nuevo punto teórico de llegada; la manifestación del

nuevo concepto adquirido. Representa la síntesis y la nueva postura mental, la demostración del nuevo grado de conocimiento a que llegó.

3) **Tercer momento: práctica social transformadora.** Comprende dos procesos pedagógicos:

- **Intenciones del alumno.** Manifestación de la nueva postura práctica, de la nueva actitud sobre el contenido y de la nueva forma de actuar.
- **Acciones del alumno.** Nueva práctica social del contenido o de las habilidades y competencias en la vida cotidiana.

**C. Estrategias metodológicas.** Se refiere a los métodos, técnicas, estrategias, estilos y formas de enseñanza aprendizaje, especialmente aquellas que promueven el trabajo social o han sido adecuadas a la filosofía de la pedagogía Histórico-crítica. Es el campo de la zona de desarrollo próximo o de la mediación social.

Entre estas estrategias metodológicas destacan:

- **Métodos:** método dialéctico, problémico, heurístico, estudio dirigido, investigación acción, por descubrimiento, etc.
- **Técnicas:** panel, seminario, foro, exposición, discusión, problematización, etc.

Estrategias de aprendizaje:

- **De concentración:** pensamientos, ideas críticas de autores, representaciones escénicas, uso títeres y mimos, juegos, diálogos, etc.;
- **Estrategias motivadoras:** lluvia de ideas, dilemas, discusiones, lecturas, intervenciones espontáneas, canciones, versos, otras;
- **Estrategias explicativo-interpretativas:** árbol de ideas, diagramas categoriales, cuadros comparativos, observación libre de la realidad, investigación diagnóstica, tablas o cuadros y gráficos estadísticos, otras;

- Estrategias evaluativas: cuestionarios, problemas contextualizados, diagramas, mapas categoriales, cuadros y listas de cotejo, producción de textos, etc.

Formas de trabajo: grupal, individual, directa e indirecta, presencial, distancia, dialogada, etc.

Estilos de trabajo: democrático, horizontal, ordenado, participativo, etc.

## **6. Evaluación de la propuesta.**

La propuesta se evalúa a través de la aplicación de la estrategia metodológica en la praxis educativa.

**7. Esquema operativo de la propuesta de diseño de sesión de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica**

Momentos		Procesos pedagógicos	Rol del docente	Estrategias metodológicas	Actividades educativas	Procesos mentales
I	Práctica social empírica o cotidiana	Contenidos	Mediador	Motivacionales Concentración Análisis Explicación Evaluación Creatividad	Participa Lee Comenta Escribe Dialoga Grafica Cuestiona	Observa, recuerda, describe, identifica, analiza, intuye, discute, dialoga, elabora, diseña.
		Objetivos	Guía			
		Convivencia cotidiana	Orientador			
		Desafíos	Equilibrado			
II	Teoría científica	Problematización	Científico			
		Instrumentalización	Flexible			
		Catarsis	Propositivo			
III	Práctica Social Transformada	Reflexión- acción	Investigador			
		Organización-acción participativa	Humano Educador			

## 8. Ejemplo de sesión de enseñanza y aprendizaje en el marco de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

### I. DATOS INFORMATIVOS:

- 1.1. UGEL : Cutervo  
 1.2. RED : “Salomón Vilchez Murga”  
 1.3. CASERÍO : Mishquerume  
 1.4. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 10737  
 1.5. GRADO : 5° y 6°  
 1.6. ÁREAS DE INCIDENCIA : Personal Social  
 1.7. SESIÓN DE ENSEÑANZA APRENDIZAJES: Conozco y valoro los suelos de mi comunidad  
 1.8. FECHA:

### II. DESARROLLO DE LA SESIÓN DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

MOMENTOS	PASOS/PROCESOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO
PRÁCTICA SOCIAL EMPÍRICA	<p><b>1. Presentación del contenido.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EL suelo de mi comunidad.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición</li> <li>- Elementos</li> <li>- Tipos (áridos, agrícolas, arcillosos)</li> <li>- Importancia del suelo</li> <li>- Contaminación y conservación de los suelos de la comunidad</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2. Presentación del objetivos/Propósito</b>                      Valorar científicamente los diversos tipos de suelos de mi comunidad, para utilizarlos o usufructuarlos en forma adecuada</p> <p><b>3. Vivencia cotidiana del contenido:</b>                      ¿Qué es el suelo?, ¿Cuáles son los elementos que lo componen?, ¿Qué tipos de suelos conocen?, ¿Por qué son importantes los suelos?, ¿Cómo utilizan el suelo los agricultores?, ¿Existen evidencias de la contaminación del suelo de la comunidad?</p> <p><b>4. Desafíos.</b> ¿Qué más le gustaría saber sobre los suelos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentación del contenido y su objetivo, en papelotes</li> <li>▪ Diálogo grupal</li> <li>▪ Lluvia de ideas</li> <li>▪ Preguntas y cuestionamientos</li> <li>▪ Hacer anotaciones en la pizarra</li> </ul>	

<p><b>TEORÍA</b></p> <p><b>ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO</b></p>	<p><b>5. Problematicación multidimensional</b></p> <p>✓ <b>Identificación y discusión de los principales problemas del suelo y la práctica social.</b>  ¿Hay necesidad de pagar el auto-valúo por la propiedad de los suelos? ¿Cuál es la importancia social del suelo? ¿Qué significa cuidar los suelos? ¿Los bosques protegen los suelos?, ¿Existen suelos eriazos?</p> <p>✓ <b>Cuestionamiento del contenido en sus diversas dimensiones.</b>  ¿Qué es el suelo?, ¿Por qué existen diversos tipos de suelos?, ¿Qué tipos de suelos conocen? ¿Qué suelos predominan en la comunidad?, ¿Cómo identifica el agricultor los tipos de suelos agrícolas?, ¿Por qué debemos cuidar los suelos?, ¿En qué casos se debilitan los suelos?, ¿Cómo se contaminan?, ¿Existen suelos sagrados?, ¿Por qué son importantes las escrituras de la propiedad del suelo?, ¿Existen suelos comunales?, ¿Ha existido siempre la propiedad privada sobre los suelos?, ¿Por qué algunos tienen más tierras que otros en la comunidad?, ¿Qué fertilizantes usan los agricultores para abonar los suelos?, ¿Por qué el estado vende el sub suelo?, ¿Apoyan las autoridades en capacitación sobre uso y manejo de suelos?, ¿Debe tener dueño los suelos?, ¿Por qué se venden los suelos?, ¿Cuánto costará conservar los suelos?</p> <p><b>6. Instrumentalización (desarrollo de la sesión de E-A)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ EL suelo de mi comunidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición</li> <li>- Elementos</li> <li>- Tipos (áridos, agrícolas, arcillosos)</li> <li>- Importancia del suelo</li> <li>- Contaminación y conservación de los suelos de la comunidad</li> </ul> </li> </ul> <p><b>7. Catarsis</b>  Diseña, crea y elabora esquemas que sintetizan el contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionamiento y discusión de preguntas problemáticas, en grupos de trabajo</li> <li>▪ Observación e investigación directa de los suelos de la comunidad</li> <li>▪ Descripción y explicación científica del contenido utilizando diapositivas</li> <li>▪ Identificación de los elementos del suelo utilizando los campos agrícolas de la comunidad</li> <li>▪ Resolución de cuestionarios en las hojas de trabajo</li> <li>▪ Diseña organizadores visuales y los expone sobre la síntesis del contenido</li> </ul>	
<p><b>PRÁCTICA SOCIAL TRANSFORMADORA</b></p>	<p><b>8. Intenciones del educando.</b> Se compromete difundir la valoración de los suelos de su comunidad para generar una nueva forma de actuar.</p> <p><b>9. Acciones del educando.</b> Establece tareas mediatas sobre la conservación y protección de los suelos de su comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comenta con su familia sobre los suelos de la comunidad</li> <li>▪ Siembra plantas nativas en los linderos de los suelos agrícolas de su comunidad</li> <li>▪ Crea textos sobre los peligros de los fertilizantes usados en el agro.</li> <li>▪ Promueve la propiedad comunitaria de los suelos</li> <li>▪ Cuestiona la venta de tierras de regadío del país.</li> </ul>	

### III. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Objetivo	Indicador	Ítems	Instrumento
<b>Conozco los suelos de mi comunidad</b>	Define conceptos Diferencia los tipos de suelos de su comunidad	¿Qué es el suelo? ¿Por qué existen diversos tipos de suelos? ¿Qué es el uso de la tierra a la media o por arriendo?, ¿Cuál beneficia más a los pobres?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de autoevaluación</li> <li>• Lista de cotejo</li> <li>• Argumentación de casos</li> </ul>
	Caracteriza los tipos de usufructo de los suelos		
	Diferencia los fertilizantes orgánicos de los inorgánicos	¿Cuáles son los elementos que componen los suelos? ¿Qué fertilizantes orgánicos conoces y porque recomendarías su uso?	
	Valora los suelos agrícolas de su comunidad	¿Existen suelos que por su riqueza se convierten en atractivos turísticos? ¿Ha existido siempre la propiedad privada sobre los suelos? , ¿Por qué y para qué? ¿Qué opinas de la venta de grandes extensiones de tierras a los ricos?	

## CONCLUSIONES

Concluido el estudio y considerando el procesamiento, análisis e interpretación de datos, arribamos a las siguientes conclusiones:

1. Los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga” de Cutervo, 2014, tienen bajo nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, expresado en un 86.6% de ellos, con notas que se concentran en el rango 01 a 10 puntos y con una media aritmética de 7.1 puntos.
2. El 94% de docentes evaluados desconocen que los momentos didácticos de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica son: práctica social inicial, teorización o instrumentalización y práctica social final.
3. El 88.6% de docentes desconocen que los procesos pedagógicos que propone la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica son: presentación del contenido, enunciado de objetivos, exploración de vivencias cotidianas del contenido y desafíos del estudiante.
4. El 91% de profesores evaluados, desconocen las estrategias metodológicas de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica. Expresados en la lectura voluntaria de textos, diálogo grupal libre, participación individual libre, lluvia de ideas, formulación de preguntas, debate y consenso de ideas, explicación y diálogo del tema, investigación grupal, observación de la realidad, discusión, debate y consenso de ideas.
5. En base a estos hallazgos, se diseñó la propuesta pedagógica, basada en la teoría y práctica de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica, denominada: Diseño de una sesión de enseñanza aprendizaje, en el marco de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica.

## SUGERENCIAS

1. Al Director de la Red Educativa “Salomón Vílchez Murga”, que implemente un taller de capacitación sobre Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica a fin de que se pueda conocer los fundamentos teóricos y aplicar, en el diseño y desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje, en beneficio de los estudiantes y de la comunidad.
2. A la Unidad de Gestión Educativa Local-Cutervo, difundir los resultados obtenidos en esta investigación, para su aplicación por los docentes, con mayor énfasis en el área de Personal Social.
3. A la Dirección Regional de Cajamarca que tome en cuenta los resultados de esta investigación para fortalecer la construcción de políticas educativas regionales relacionadas con el enfoque histórico-crítico de nuestra educación.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Afanasiev, V. (1987). *Manual de Filosofía*. Lima, Perú: Editorial Latinoamericana.
- Álvarez De Zayas, C. (2005). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorial FACHSE. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Briones, G. (1998). *La Investigación en el aula y en la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello, Colombia.
- Chiroque, S. (1999). *Pedagogía Histórico-crítica*. Series Innovaciones Educativas: Lima, Perú: IPP.
- Dávila, D. (1999). “*Estrategias de Análisis e Interpretación para la Construcción del Pensamiento Crítico de la Historia Republicana del Perú*”. Lambayeque, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- De Zubiría, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo: Un Análisis Crítico*. (Primera Edic.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Engels, F. (1989). *Dialéctica de la Naturaleza*. (Segunda Edic.). Lima, Perú: Librería y Distribuidora “El Alba”.
- Escalante. (2003). “*El Método Histórico-crítico y su Influencia en las destrezas críticas de los Estudiantes de la Especialidad de Historia y Geografía del ISP “Aristides Merino Merino” de Cajamarca*”. Lima, Perú de la U.N.M.S.M.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Instituto Superior S. Pio X.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza: un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Sao Paulo; Brasil: Cortez.
- Gadotti, M. (2011). *La Escuela y el Maestro Paulo Freire y la Pasión de Enseñar*: Lima, Perú: Editora EISA S.R.L.
- Gasparín, J. (2004). *Una didáctica para la Pedagogía Histórico-Crítica*: Lima, Perú, Ediciones Fargraf S.R.L.

- Gentili, P. Ballón, J y otros. (2003). *Políticas de formación docente y lucha contra la pobreza*: Lima, Perú. IPP.
- Giroux, H. (1985) “*Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación*”, en Cuadernos políticos. No. 44, julio-diciembre de 1985. D.F., México.
- Gómez, G. (2009) *Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. (Primera impresión). México: Editorial Fondo de Cultura Económica. S.A.
- Guevara, E. (1998) *Teoría de la Ciencia*. Trujillo, Perú. Universidad Nacional de Trujillo.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (Cuarta edición). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Huamán (2005). “*Las técnicas de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la pedagogía crítica*”. U.S.M.P. – Perú.
- Investigación Científica. Módulo II. (s.f.). *Metodología de la Investigación*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorial de la FACHSE. UNPRG
- Konstantinov, F. (1956). *El materialismo histórico*. México, Editorial Grijalbo S. A.
- Kopnin, P. V. (s.f.). *Lógica Dialéctica*. (Documento fotocopiado. Carece de información bibliográfica).
- Libaneo, J C. (1991). *La Educación y las Tendencias Pedagógicas*: Sao Paulo, 1991.
- Luque (s.f.). “*La Pedagogía Histórico-crítica: Una alternativa de cambio en las instituciones educativas de Tacna*”. Tacna, Perú.
- Marx, C. Engels, F. (1980). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso.
- Martí, I. (2003). *Diccionario Enciclopédico de Educación*. Barcelona, España. Grupo Editorial CEAC. S.A.
- Milla M. (2012). “*Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de La Legua Callao*”. Lima, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Ministerio de Educación (2008) *Diseño Curricular Nacional*. Lima, Perú.

- Ministerio de Educación. (2009). *Marco de Trabajo: Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de EIB*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2014). Sesiones de aprendizaje. Unidades didácticas 1 y 2. Comunicación tercer grado de Primaria. (Primera Edición). Lima, MINEDU.
- Morín, E. (2000). *Los siete Saberes de la Educación del Futuro*. UNESCO. (Traducido de Mercedes Vallejo Gómez). Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
- Peñaloza W. (1995). *El Currículo Integral*. Venezuela, Universidad de Zulia, Optimlee Editores.
- Politzer, G. (1976). *Principios Elementales de Filosofía*. Lima-Perú, Ediciones Nuevo Curso. PC del P (Patria Roja)
- Rosental, M. (2011). *Diccionario Filosófico*. Lima, Perú: Editorial Huascarán S.A.
- Salomón, M. (1984). *Panorama de las principales corriente de interpretación, en: Sociedad, pensamiento y educación II*. UPN/SEP. Plan.
- Saviani, D. (1994). *Escuela y Democracia*. Sao Paulo, Brasil. Editora Cortez Autores Asociados.
- Saviani, D. (1999). *Pedagogía Histórico Crítica: primeras aproximaciones*. Editora Cortez Autores Asociados. Sao Paulo, Brasil.
- Vargas, M y Sabogal M (s.f.). *Lecturas, Filosofía, Epistemología y Educación*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorial FACHSE. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Vásquez E. (2009). *Diseño una estrategia metodológica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de formación magisterial del ISPP "OMC" de Cutervo*. Lambayeque, Universidad Pedro Ruiz Gallo.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Ediciones. Grijalbo.

## Referencias virtuales:

Althusser, L. (sf.) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. (Documento en Línea).

Disponible: [https://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/althusser1.pdf](https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf)

Carranza, J. (2009). *Pedagogía y Didáctica Crítica*. Universidad Tecnológica “Indoamérica” de Quito. Ecuador. (Documento en línea)

Disponible: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a05.pdf>

Corredor, A., López, G., Muñoz, N., Pulido, O., Rincón, J., y Velandia, M. (2012).

Tesis. “*Pedagogía crítica en la educación superior: una aproximación desde la didáctica*”. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. (Documento en línea)

Disponible: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>

Galarza, B. A. (2012). Tesis. “*Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría “La Dolorosa”*”. Loja, Ecuador. (Documento en línea)

Disponible: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/3183/1/Tesis%20de%20Galarza%20Mena%20Bethy%20Arlene.pdf>

Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Tesis. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Caracas, Venezuela. (Documento en línea)

Disponible: <http://files.diplomado-docentes.webnode.mx/200000031-066820761a/contenido%20%20DE%20UN%20PERFIL%20DOCENTE%20TRADICIONAL....pdf>

Martínez L. (sf). *Fundamentos para una pedagogía crítica*. (Documento en Línea).

Disponible: <https://docs.google.com/document/d/...VL3yyimukthltwbhQ/edit?hl...>

## **APENDICES/ANEXOS**

## APÉNDICE 01: CUESTIONARIO



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**Maestría en Educación**  
**MENCIÓN: Gestión de la Educación**



**ENCUESTA A DOCENTES DE PRIMARIA DE LA RED EDUCATIVA**  
**“SALOMÓN VÍLCHEZ MURGA” CUTERVO**

**OBJETIVO.** Recoger información de los docentes sobre conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica en su práctica docente.

**INSTRUCCIÓN.** Marca un aspa en la alternativa de la respuesta que considere correcta y/o contesta la pregunta planteada, en una de ellas.

<p>1. ¿Cuáles de los siguientes momentos considera en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>a) Inicio, desarrollo y cierre b) Entrada, proceso y salida c) Práctica social inicial, teorización y práctica social final</p>
<p>2. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el primer momento de sus sesiones de enseñanza aprendizaje?</p> <p>a) Motivación, recuperación de saberes previos y conflicto cognitivo b) Contenido, objetivos, vivencia cotidiana y desafíos de estudiantes</p>
<p>3. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el segundo momento de sus sesiones de enseñanza aprendizaje?</p> <p>a) Construcción del aprendizaje y aplicación de lo aprendido b) Problematicación multidimensional, instrumentalización, catarsis y evaluación</p>
<p>4. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el tercer momento de sus sesiones de enseñanza aprendizaje?</p> <p>c) Evaluación y extensión d) Intenciones y acciones inmediatas con los aprendizajes</p>
<p>5. ¿Cuáles de las siguientes estrategias desarrolla en el primer momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>a) Lectura obligada de textos selectos, diálogo con el compañero de carpeta, participación verbal dirigida, preguntas y respuestas b) Lectura voluntaria de textos selectos, diálogo grupal libre, participación voluntaria mediante lluvia de ideas, formulación de preguntas</p>
<p>6. ¿Cuáles de las siguientes estrategias desarrolla en el segundo momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>a) Exposición del docente, dictado de contenidos, resolución de cuestionarios del texto, presentación de trabajo individual, descripción de la realidad b) Exposición y diálogo sobre el contenido, investigación grupal utilizando textos, observación directa de la realidad, discusión, debate y consenso del contenido, elaboración y exposición de organizadores visuales</p>
<p>7. ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?</p> <p>a) Menos de 5    b) 6 a 10 años    c) 11 a 15 años    d) 16 a 20 años    e) 21 a más años</p>
<p>8. ¿Qué tipo de estudios de formación permanente ha realizado?</p> <p>a) Segunda especialidad b) Diplomado</p>

<p>c) Maestría d) Ninguno</p>
<p><b>9.</b> ¿Ha realizado algún trabajo de innovación pedagógica? a) Sí                      b) No Si marca sí, escriba el título de éste: .....</p>
<p><b>10.</b> ¿Qué teorías utiliza en su práctica pedagógica?: a) Psicogenética, humanista, aprendizaje significativo b) Psicogenética, socio-cultural, ambientalista c) Socio-cultural, crítica, marxista</p>
<p><b>11.</b> ¿Cree usted que la escuela y la sociedad puede cambiar? a) Sí, sólo si Dios lo permite y tengamos fe él b) Sí, en tanto las leyes humanas se modifiquen c) Sí, si tenemos fe en el hombre y no en Dios d) No, porque la educación y la sociedad nacieron para ser así</p>
<p><b>12.</b> ¿Ha sido capacitado por el MINEDU o UGEL en los últimos 10 años? a) Sí                      b) No</p>
<p><b>13.</b> ¿Está trabajando usted por el cambio y transformación de la sociedad? a) Sí                      b) No</p>

Gracias, por su gentil apoyo.

**APÉNDICE 02: MATRIZ GENERAL DE DATOS**

Mo me ntse sión	Procped primer moment sesión	Procp edseg mom ento	Procp edterc ermo mento	Estrat egias aprop iadas	Años deex perie ncia	Estu dios segu idos	Trab ajod einn ovac	Teor iasq uepr actic	Estado actual delaed ucac	Capa citen últim años	Escuey maestrtr abajanpa racamb
2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	2
2	1	1	1	1	3	4	2	3	1	1	2
2	1	1	2	1	4	4	2	4	1	1	2
2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2
1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2
1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	2	2
2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2
1	2	1	2	2	1	4	2	1	1	1	2
2	1	1	1	1	3	4	2	1	1	1	2
1	1	1	2	1	2	3	2	4	1	1	2
2	1	1	2	1	2	3	2	3	1	2	2
2	1	1	1	1	3	4	2	4	1	1	2
2	1	1	2	1	4	4	2	3	1	1	2
2	1	1	2	2	4	4	2	1	1	1	2
2	1	1	2	1	4	3	2	1	1	1	1
2	1	1	1	1	3	4	2	1	1	1	2
2	1	1	1	1	4	4	2	1	1	2	2
2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	2
2	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	2
1	1	1	1	1	2	2	2	3	1	1	2
1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	1	2
2	1	1	1	1	3	4	2	1	1	1	2
2	1	1	1	2	2	4	2	1	1	1	2
2	1	1	1	1	4	4	2	1	1	2	2
1	1	1	1	1	5	4	2	4	1	1	2
2	1	1	1	1	3	4	2	3	1	1	2
2	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	2
1	1	1	1	1	4	4	2	4	1	1	2
2	2	1	1	2	2	4	2	3	1	1	2
1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2
3	2	2	2	2	3	4	2	1	1	1	2
3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1
2	1	1	1	1	5	4	2	2	1	1	2
2	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	2



**APÉNDICE 03: MATRIZ DE CONSISTENCIA**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**



<b>TÍTULO:</b> Nivel de conocimiento sobre la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica de los docentes de Educación Primaria. Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” Cutervo, 2014.						
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:</b> Gestión pedagógica, tecnología y calidad educativa.						
<b>EJE TEMÁTICO:</b> Métodos innovadores aplicados a la educación.						
<b>MAESTRANTE:</b> Jaime Castillo Cieza						
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	Variable: Nivel de conocimiento de la Didáctica de la Pedagogía Histórico-crítica			METODOLOGÍA
			DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	
<b>PRINCIPAL</b> ¿Cuál es el nivel de conocimiento de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, en el año 2014?	<b>GENERAL</b> Determinar el nivel de conocimiento de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, en el año 2014.  <b>ESPECÍFICOS</b> A. Identificar el conocimiento de los momentos de la sesión, que propone la Didáctica de la P H-C, de los docentes de E. P. de la Red Educativa	Es bajo el nivel de conocimiento de la Didáctica de la P H-C, de los docentes de Educación Primaria, de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” de Cutervo, en el año 2014.	Momentos de la sesión de enseñanza-aprendizaje	Conoce los momentos de la P H-C en la sesión de E-A	1. ¿Cuáles de los siguientes momentos considera en sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Inicio, desarrollo y cierre b) Entrada, proceso y salida c) PSI, Teoría y PSF	<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b> Docentes del nivel primario de la Red Educativa “Salomón Vilchez Murga” Cutervo  <b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> Descriptiva  <b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b> M_____O
			Procesos pedagógicos de la sesión de E-A.	Diseña y desarrolla los procesos del primer momento de la sesión que propone la Didáctica de la P H-C	2. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el primer momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Motivación, recuperación de saberes y conflicto cognitivo b) Contenido, objetivos, exploración de la vivencia cotidiana y desafíos	
			E-A.	Diseña y desarrolla los procesos del segundo momento de la sesión que propone la Didáctica de la P H-C	3. ¿Cuáles de los siguientes procesos desarrolla en el segundo momento de sus sesiones de enseñanza-aprendizaje? a) Construcción del aprendizaje y aplicación de lo aprendido	



ANEXO 01



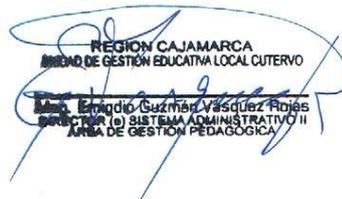
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
ESCUELA DE POST GRADO  
Maestría en Educación  
MENCION: Gestión de la Educación



FICHA PARA VALIDACION DEL INSTRUMENTO

I. – REFERENCIA:

- 1.1. Experto: *Emigdio Guzmán Vásquez Rojas*
- 1.2. Especialidad: *Historia y Geografía*
- 1.3. Cargo actual: *Docente*
- 1.4. Grado académico: *Magister*
- 1.5. Institución: *"Octavio Matta Contreras"*
- 1.6. Instrumento: *Ficha de Encuesta*
- 1.7. Lugar y fecha: *Cutervo, 15 de Julio, 2014*

  
REGION CAJAMARCA  
DIRECCION DE GESTION EDUCATIVA LOCAL CUTERVO  
Mg. Emigdio Guzmán Vásquez Rojas  
DIRECTOR (a) SISTEMA ADMINISTRATIVO II  
AREA DE GESTION PEDAGOGICA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
 ESCUELA DE POST GRADO  
 Maestría en Educación  
 MENCIÓN: Gestión de la Educación



TABLA DE VALORACION POR EVIDENCIAS

N°	EVIDENCIAS	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1	Pertinencia de indicadores	X					
2	Formulado en lenguaje apropiado		X				
3	Adecuado para los sujetos en estudio	X					
4	Son observables y medibles		X				
5	Suficiente para medir la variable de estudio			X			
6	Facilita la interpretación de la información	X					
7	Son originales		X				
8	Expresado en hechos perceptibles	X					
9	Tienen secuencia lógica	X					
10	Expresan el logro de los objetivos	X					
	Total	30	12	3			

III. OBSERVACIONES Y / RECOMENDACIONES:

.....  
 .....

REGION CAJAMARCA  
 DIVISION DE GESTION EDUCATIVA LOCAL CUIERO  
 MSc. Emérico Durán Vásquez Rojas  
 DIRECTOR (O) DEL SISTEMA ADMINISTRATIVO II  
 AREA DE GESTION DE BACHOCIA  
 Firma y sello del experto.



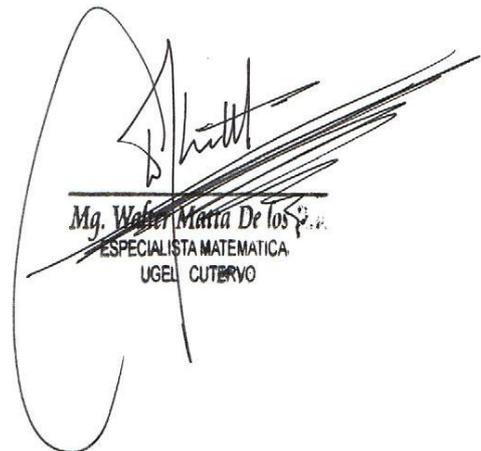
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA  
ESCUELA DE POST GRADO  
Maestría en Educación  
MENCION: Gestión de la Educación



FICHA PARA VALIDACION DEL INSTRUMENTO

I. – REFERENCIA:

- 1.1. Experto: *Mg. Walter Antonio Matta de los Ríos*
- 1.2. Especialidad: *Matemática*
- 1.3. Cargo actual: *Especialista*
- 1.4. Grado académico: *Magister*
- 1.5. Institución: *Ugel Cutervo*
- 1.6. Instrumento: *Ficha de entrevista*
- 1.7. Lugar y fecha: *Cutervo, 15 de Julio de 2014*



Mg. Walter Matta De los Ríos  
ESPECIALISTA MATEMATICA  
UGEL CUTERVO



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA**  
**ESCUELA DE POST GRADO**  
**Maestría en Educación**  
**MENCIÓN: Gestión de la Educación**



**TABLA DE VALORACION POR EVIDENCIAS**

N°	EVIDENCIAS	VALORACIÓN					
		5	4	3	2	1	0
1	Pertinencia de indicadores	X					
2	Formulado en lenguaje apropiado	X					
3	Adecuado para los sujetos en estudio	X					
4	Son observables y medibles		X				
5	Suficiente para medir la variable de estudio		X				
6	Facilita la interpretación de la información	X					
7	Son originales	X					
8	Expresado en hechos perceptibles	X					
9	Tienen secuencia lógica		X				
10	Expresan el logro de los objetivos	X					
	Total	35	12	-	-	-	-

III. OBSERVACIONES Y / RECOMENDACIONES:

.....  
 .....

Firma y sello del experto.

  
 Mg. Wilma Patricia De los Rios  
 ESPECIALISTA MATEMATICA  
 UGEL CUTERVO