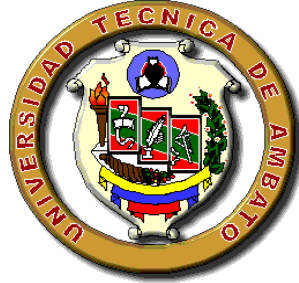


UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

TEMA:

Modelo pedagógico socio-constructivista y los resultados de Aprendizaje en los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato

Trabajo de investigación

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

Autor: Dr. Juan Carlos Castro Analuiza

Directora: Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano

Ambato – Ecuador

2013

Al Consejo de Posgrado de la UTA.

El tribunal receptor de la defensa del trabajo de investigación con el tema: Modelo pedagógico socio-constructivista y los resultados de Aprendizaje en los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, presentado por el: Doctor Juan Carlos Castro Analuiza, y conformado por: Ing. Mg. Iván George Cevallos Bravo, Dra. Maribel Del Rocío Paredes Cabezas, Dra. Mg. Sylvia Jeannette Andrade Zurita, Miembros del tribunal; Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano; Directora del trabajo de investigación y presidido por: Ing. Mg. Juan Garcés Chávez, Presidente del Tribunal; Ing. Mg. Juan Garcés Chávez, Director del CEPOS – UTA, una vez escuchada la defensa oral el Tribunal aprueba y remite el trabajo de investigación para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Ing. Mg. Juan Garcés Chávez
Presidente del Tribunal de Defensa

Ing. Mg. Juan Garcés Chávez
DIRECTOR CEPOS

Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano
Directora de Trabajo de Investigación

Ing. Mg. Iván George Cevallos Bravo
Miembro del Tribunal

Dra. Maribel Del Rocío Paredes Cabezas
Miembro del Tribunal

Dra. Mg. Sylvia Jeannette Andrade Zurita
Miembro del Tribunal

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el trabajo de investigación con el tema: Modelo pedagógico socio-constructivista y los resultados de Aprendizaje en los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, nos corresponde exclusivamente a: Dr. Juan Carlos Castro Analuza y de la Dra. Mg. Carolina San Lucas Solórzano, Directora del Trabajo de investigación; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato.

Dr. Juan Carlos Castro Analuza

Autor

Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano

Directora

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este trabajo de investigación o parte de él un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución

Cedo los Derechos de mi trabajo de investigación, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de esta, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Dr. Juan Carlos Castro Analuiza
C.C. 0201801768

DEDICATORIA

A la memoria de mi Padre

Cesar Castro

AGRADECIMIENTOS

Es importante destacar la guía del señor y la ayuda presentada de importantes personas en el desarrollo del trabajo investigativo, la fuerza y coraje de mi madre y hermanos que impulsaron los sueños en mí, destacar la paciencia de Lore mi novia; de la misma forma él apoya incondicional de la Dra. Carolina San Lucas, Directora de la Tesis, y del Dr. Galo Naranjo, Vicerrector de la Universidad Técnica de Ambato, a ellos mis respeto y profundo agradecimiento, con esto también deseo agradecer a la Universidad Técnica de Ambato y a todos los docentes que impartieron clases en el Programa de Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa, y finalmente agradecer a mis Amigos, Docentes y Personal Administrativo, de mi querida Facultad de Ciencias Administrativas, por el apoyo constante y desinteresado, en el desarrollo del ser humano. **TODOS USTEDES FORMAN PARTE DE ESTE SUEÑO**

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

A. PÁGINAS PRELIMINARES.....	iii
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN	iii
DERECHOS DE AUTOR	iv
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTOS	vi
ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS	vii
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	ix
ÍNDICE DE TABLAS	x
RESUMEN EJECUTIVO	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	3
EL PROBLEMA	3
1.1 TEMA	3
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2.1. Contextualización.....	3
1.2.2 Análisis crítico	7
1.2.3 Prognosis	8
1.2.4 Formulación del problema	9
1.2.5 Preguntas directrices	9
1.2.6 Delimitación del problema.....	10
1.3 JUSTIFICACIÓN	11
1.4 OBJETIVO.....	12
1.4.1 Objetivo General.....	12
1.4.2 Objetivos Específicos.....	12
CAPÍTULO II	13
MARCO TEÓRICO	13
2.1 Antecedentes investigativos	13
2.2 Fundamentación Filosófica	16
2.3 Fundamentación Legal.....	17
2.3 Definición de categorías.....	20
2.3.1 Paradigmas	20
2.3.1.1 El paradigma tradicional deductivo- filosófico.....	20
2.3.1.2 El paradigma positivista.....	20
2.3.1.3 El paradigma interpretativo-constructivista	21
2.3.1.4 El paradigma de la ciencia social crítica	21
2.3.2 Modelos Educativos	23
2.3.3 Modelos Pedagógicos	26
2.3.4 Modelo Pedagógico Socio-Constructivista	29
2.3.4.1 Estadios de Desarrollo Cognitivo	35
2.3.4.2 Aprendizaje Significativo	40
2.3.4.3 Aprendizaje por Descubrimientos.....	46
2.3.4.4 Zona de Desarrollo Próximo	49
2.3.5 Proceso Educativo.....	54
2.3.7 Planeación de la evaluación	68

2.3.8 Proceso de valoración	69
2.3.9 Resultados de aprendizaje	78
2.4 Hipótesis.....	105
2.5 Señalamiento de las variables	106
2.6.1 Variable independiente	109
2.6.2 Variable dependiente.....	109
CAPITULO III	109
MARCO METODOLÓGICO	110
3.1 Enfoque de la investigación	110
3.2 Alcance de la investigación.....	113
3.3 Modalidad básica de la investigación	113
3.4 Población y muestra	114
3.5 Operacionalización de variables	116
3.5.1 Variable Independiente: Modelo pedagógico socio-constructivista	116
3.5.2 Variable Dependiente: Resultados de aprendizaje.....	117
3.6 Plan de recolección de información.....	117
CAPÍTULO IV	127
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	127
4. Análisis e interpretación de resultados.....	127
CAPÍTULO V	142
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	142
CAPÍTULO VI.....	149
LA PROPUESTA.....	149
6.1. Datos informativos	149
6.2 Antecedentes de la propuesta	152
6.3 Justificación	156
6.4 Objetivo General.....	158
6.4.1 Objetivos Específicos.....	158
6.5 Análisis de factibilidad.....	158
6.6 Fundamentación Científico Técnica	160
6.7 Administración de la propuesta	181
6.8 Previsión de la evaluación.....	182
C. MATERIALES DE REFERENCIA	184
Bibliografía:	184
ANEXOS	188
Anexo 1: Árbol de problemas	189
Anexo 2: Cuestionario Docentes	190
Anexo 2: Cuestionario Estudiantes	193
Anexo 3: Ejemplo de caso	196

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Modelo pedagógico socio-constructivista/ Resultados de aprendizaje	19
Ilustración 2: Modelo Educativo UTE	25
Ilustración 3: Modelo Educativo PUCE.....	26
Ilustración 4: Modelo Pedagógico Tradicional.....	27
Ilustración 5: Estado Inicial del Desequilibrio	37
Ilustración 6: Implicaciones educativas del aprendizaje significativo.....	46
Ilustración 7: Teoría ZDP.....	53
Ilustración 8: Instancias del proceso educativo	54
Ilustración 9: La pirámide del aprendizaje.....	57
Ilustración 10: Evaluación del aprendizaje	70
Ilustración 11: Taxonomía revisada de Bloom 2000	104
Ilustración 12: Diseño del cuestionario	124
Ilustración 13: Método de casos	160
Ilustración 14: Fases del proceso operativo del estudio de descriptores	164
Ilustración 16: Modelos del estudio de casos.....	167
Ilustración 18: Tipos de casos	169
Ilustración 19: Modelo de evaluación.....	182

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación de los paradigmas psicopedagógicos.....	22
Tabla 2: Diferencias entre la pedagogía tradicionalista y la humanista	28
Tabla 3: Clasificación de los modelos pedagógicos.....	28
Tabla 4: Sub-etapas y explicación del desarrollo sensoriomotor según Piaget.....	37
Tabla 5: La teoría de Piaget: los estadios	40
Tabla 6: Influencia del tiempo en el proceso educativo	55
Tabla 7: Aprendizaje cooperativo	65
Tabla 8: Aprendizaje orientado a proyectos.....	65
Tabla 9: Contrato de aprendizaje	66
Tabla 10: Aprendizaje basado en problemas.....	66
Tabla 11: Exposición/Lección magistral.....	67
Tabla 12: Estudios de casos	67
Tabla 13: Simulación y juego.....	67
Tabla 14: Niveles cognitivos de Bloom	100
Tabla 15: Taxonomía de Bloom de Habilidades de pensamiento (1956)	102
Tabla 16: Marco de referencia del esquema de habilidades de pensamiento	103
Tabla 17: Revisión de la taxonomía de BLOOM.....	104
Tabla 18: Modelo pedagógico socio-constructivista.....	116
Tabla 19: Resultados de Aprendizaje	117
Tabla 20: Resumen de las correlaciones	138
Tabla 21: Tabla de Contingencia Valores Esperados o Teóricos.....	139
Tabla 22: Tabla de Contingencia. Frecuencias Observadas y Porcentajes	140
Tabla 23: Casos centrados en el Estudio de descripciones	164
Tabla 24: Rol y responsabilidad del profesor.....	170
Tabla 25: Rol y responsabilidad del alumno	171
Tabla 26: Operacionalización de la estrategia de la Facultad de Administración	179
Tabla 27: Matriz del plan de trabajo (acciones).....	180
Tabla 28: Matriz de evaluación.....	183

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

MODELO PEDAGÓGICO SOCIO-CONSTRUCTIVISTA Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DEL DÉCIMO SEMESTRE MODALIDAD SEMIPRESENCIAL DE LA CARRERA DE MARKETING Y GESTIÓN DE NEGOCIOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO

Autor: Dr. Juan Carlos Castro Analuiza

Directora: Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano

Fecha: octubre 25 del 2012

RESUMEN EJECUTIVO

La presente refleja los resultados de la investigación empírica, realizada en la Facultad de Ciencias Administrativa de la Universidad Técnica de Ambato, intentando descifrar el Modelo Socio-Constructivismo y los Resultados de Aprendizaje y con ello, arrojar luz desde una perspectiva curricular. Se planteó cinco objetivos: (1) Contribuir con un análisis sobre la incidencia del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista en los Resultados de Aprendizaje; (2) Fundamentar científica y técnicamente el Modelo Pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje; (3) Diagnosticar la aplicación del modelo Pedagógico Socio-Constructivista, por parte de los docentes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial; (4) Determinar el nivel de Resultados de Aprendizaje; (5) Diseñar una propuesta de aplicación del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista, sobre un serio y formal andamiaje teórico – científico, permitiendo seguir un proceso sistemático observable y respetando los valores de las actuaciones de las personas involucradas.

Descriptores: Modelo Educativos, Modelo Pedagógicos, Modelo Pedagógico Socio-Constructivista, Proceso de Valoración, Resultados de Aprendizaje, Nivel del Aprendizaje.

TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO
POSTDEGREE STUDY CENTER
MASTER OF EDUCATION CURRICULUM AND ASSESSMENT

MODEL PEDAGOGIC PARTNER-CONSTRUCTIVISTA AND THE RESULTS OF LEARNING OF THE STUDENTS OF THE TENTH SEMESTER MODALITY SEMIPRESENCIAL OF THE CAREER DE MARKETING AND MANAGEMENT OF BUSINESSES OF THE ABILITY OF ADMINISTRATIVE SCIENCES OF THE TECHNICAL UNIVERSITY DE AMBATO

Author: Dr. Juan Carlos Castro Analuiza

Director: Dra. Mg. Carolina Elizabeth San Lucas Solórzano

Date: October 25, 2012

SUMMARY

This reflects the results of empirical research conducted in the Faculty of Administrative Sciences of the Technical University of Ambato, trying to decipher the Model Socio-Constructivism and Learning Outcomes and thereby shed light from a curriculum perspective. They raised five objectives: (1) Contribute to an analysis of the incidence of Socio-Constructivist Teaching Model in Learning Outcomes, (2) scientific and technical Basing the Socio-Constructivist Teaching Model and Learning Outcomes, (3) Diagnose the application of the Socio-constructivist teaching, by the teachers of the Tenth Semester Blended mode, (4) Determine the level of Learning Outcomes, (5) Design a proposal for the implementation of Socio-constructivist teaching Model on a serious and Formal theoretical framework - scientific, allowing observable follow a systematic process and respecting the values of the actions of the people involved.

Descriptors: Educational Model, Model Pedagogical Socio-Constructivist Teaching Model, Process Assessment, Learning Outcomes, Level of Learning.

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación, se enmarca en el área didáctica, visto desde El Modelo Pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje, además, se propone aplicar como Técnica de Estrategia Didáctica Metodológica el “Estudio de Casos” para el Desarrollo Óptimo de Resultados de Aprendizaje. Se ubica en el contexto de la Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, modalidad Semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato, que históricamente coincide con el inicio del proceso de evaluación de las Universidades en Ecuador y sus respectivas carreras.

El Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) viene realizando en los últimos años una serie de cambios, a través de un Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación, destacando los resultados de aprendizaje como uno de los indicadores más importantes a tomar en cuenta, sobre todo por la pertinencia que existe con el modelo pedagógico que persiguen las Instituciones de Educación Superior, dado el caso en la Facultad de Ciencias Administrativas, se basa en el Modelo Socio-Constructivista.

Por otra parte, la primera necesidad nos acerca al objeto de estudio de la investigación; la segunda nos lleva a conocer el objeto de estudio en su contexto y sus características; la tercera plantea la finalidad de la investigación educativa en el contexto de la didáctica y que quehacer educativo en la Facultad de Administración. Por consiguiente, la Tesis, como memoria de investigación, se estructura en tres apartados principales: páginas preliminares, texto y materiales de referencia.

El primer apartado corresponde, a las páginas preliminares que anteceden al texto o cuerpo del proyecto de investigación y está compuesto por elementos como: portada, aprobación de la Directora, autoría del trabajo, aprobación del tribunal de grado, dedicatoria, agradecimientos, índice de contenidos, ilustraciones, tablas, gráficos

y finalmente el resumen ejecutivo. El diseño y presentación de este apartado, tiene como fin tener un marco de referencia de las bases preliminares, que se sigue como normativa al presentar trabajos investigativos en la Universidad Técnica de Ambato.

En el segundo apartado, hace referencia a los capítulos que conforman el trabajo investigación. Por consiguiente, está compuesto por seis capítulos: Capítulo I: El Problema; Capítulo II: Marco Teórico; Capítulo III: Metodología; Capítulo IV: Análisis e interpretación de resultados; Capítulo V: Conclusiones-Recomendaciones; Capítulo VI: Propuesta. Cada una de estos acápite describen las diferentes fases del proceso de investigación, destacando el Planteamiento general de la investigación, las bases conceptuales consideradas desde distintas perspectivas que ofrece la revisión de la literatura nacional e internacional, seguido por las fases de la estrategia investigativa para finalmente llegar al marco conclusivo y propuesta de intervención a la que se llegó en esta tesis.

Por lo tanto, en términos generales el proceso de investigación es concebido como sistema, visto desde el engranaje de síes postulados, iniciando con el problema, luego pasando a la fundamentación teórica, para más adelante desarrollar la metodología que expresa y colabora con una generosa información que permite superar con creces la cantidad de datos estadísticos previstos. Para que finalmente el trabajo investigativo aterrice y conforme el corpus de conocimiento, visto desde las conclusiones y recomendaciones, con el fin realizar el diseño de una propuesta desde la intervención concretas apuntando a resolver necesidad que aqueja a la institución escenario de la investigación propuesta.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 TEMA

Modelo Pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje en los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en la carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Contextualización

Luego de analizar lo expresado por Coll (2011:1), es posible concluir que: durante las últimas décadas han surgido una serie de planteamientos para vincular la teoría y la práctica educativa, planteamientos que se originan fruto de una estructura mental, cuyo principal objetivo es cimentar y explicar los diferentes currículos, y propuestas didácticas y pedagógicas, ya sean sobre contenidos escolares específicos, transversales o generales, a lo que se conoce como constructivismo.

Al analizar *“las posturas sostenidas por los investigadores, especialistas y pedagogos de diversos países en el mundo, parecen existir pocas dudas de que el alumno constituye un agente activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y la literatura pedagógica que aborda las teorías educativas modernas tiene múltiples estudios que confirman la eficacia de las estrategias que en la práctica docente lo facilitan”* (Gonzalez y Ana, 2004:4). Además, Gonzalez y Ana (2004:6) hacen un importante análisis sobre el constructivismo temática sobre la cual se presenta un resumen de lo expresado por dichos autores, así: dada la aceptación a nivel internacional de la corriente epistemológica destacada como constructivismo en la comunidad educativa coexisten diferentes puntos de vista acerca del conocimiento humano, investigadores y docentes que se consideran constructivistas, estos tienen múltiples divergencias cuando se trata de definir las implicaciones que el término conlleva. Sin embargo, indiferentemente de las diferencias que existan, entre ciertos aspectos del constructivismo, lo primordial es determinar las implicaciones de concebir el proceso del conocimiento con respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Pensadores de esta corriente al nivel mundial sostienen que el constructivismo es *“un enfoque epistemológico, que se basa en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende”*, así lo destacan Gonzalez & Ana (2004:8). De esta forma, pensadores de la talla de Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Piaget desde el punto de vista de la epistemología genética, Vigotsky desde el enfoque histórico cultural, Ausubel con el aprendizaje significativo, conceptualizando al constructivismo como *“una nueva forma de conceptualizar el conocimiento basado en una serie de perspectivas filosóficas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas”* habiendo sido cada uno de estos postulados de gran aporte para la educación en general.

El Sistema Educativo ecuatoriano, según Quisirumbay y Quispe (2007:5) *“a lo largo de la historia ha sido objeto de varias transformaciones, en la organización del currículo, estrategias metodológicas y la utilización de técnicas activas que promueven*

*el desarrollo de: valores, destrezas y habilidades*¹ en la educación, por lo tanto, en el transcurso del tiempo la educación ha sido objeto de múltiples enfoques críticos: pedagógicos, filosóficos, psicológicos bajo la influencia socio cultural y del entorno geográfico de cada pueblo y época, esto ha sido una problemática para que no avance la educación como se espera.

Para el Ecuador el constructivismo como modelo pedagógico es todo un reto, ya que busca promover una serie de principios aplicables al aula de clase, que en su gran mayoría son mal utilizados y pueden ser destructivos para el estudiante, así lo expresa Ordoñez (2009:5) *“uno de los principales problemas de la educación en el Ecuador radica en que los profesores que han sido capacitados con base en el constructivismo desconocen los principios teóricos de esta disciplina”* es decir, solo se conoce ciertas aplicaciones, por lo tanto, la formación de los docentes se centra en las metodologías pedagógicas, que no son más que recetas de cómo hacer cosas en clase.

Llevar a la práctica el constructivismo de forma equivocado, haciéndole responsable al estudiante de su aprendizaje, es totalmente errado, hasta al punto de dejar que el investigue, realice una valoración, exponga y finalmente presente un resultado sin intervención del docente; este proceso, sin una guía puede llevar al estudiante a un aprendizaje desatinado, para no incurrir en esta cuestión el docente con un perfil constructivista debe busca diseñar ambientes de aprendizaje donde se pueda desarrollar actividades con el apoyo del él y de sus compañeros. En palabras de Carretero (2013:2) *“la escuela y los docentes se enfrentan hoy con nuevas demandas de diverso tipo, lo que supone nuevas exigencias de formación. Ciertamente, concebir el aprendizaje como ligado a construcciones complejas del conocimiento y no como una mera adquisición de destrezas y técnicas, requiere profesionales reflexivos, que consideren las demandas pedagógicas en el marco de la diversidad de los contextos y la pluralidad de los sujetos”* así desde esta perspectiva la educación en el Ecuador se enfrenta a nuevos retos desde el campo social, económico, político y cultural que hacen cada vez más exigentes los procesos en la educación.

¹ <http://www.biblioteca.ueb.edu.ec/bitstream/15001/114/1/SEGUNDA%20PARTE.pdf>

Con este preámbulo, es necesario ir adentrándonos el Modelo Educativo de la Universidad Técnica de Ambato, que es adoptado por las diferentes Facultades, dando como resultado un proceso de construcción colectiva que se ha venido desarrollando por varios años, en parte de la reflexión sobre la práctica de la educación en el país y la interacción entre los actores sociales. Por lo tanto, para su explicación el referente que se ha considerado es el Estatuto Universitario, que en el artículo 95 establece: *“las actividades académicas de la Universidad Técnica de Ambato, estarán orientadas por el modelo educativo, cuyas características generales son las siguientes: participativo, humanista, integral, crítico, constructivista, flexible, y transformador, identificado con las necesidades del desarrollo institucional y de la colectividad”* con un panorama claro de las características del modelo educativo queda claro que sus planteamientos son vistos desde un enfoque crítico, emancipador, propositivo que entiende a la educación como un proyecto político encaminado a profundizar los valores y el proceso democrático. Además ha superado el lenguaje de la crítica exclusivamente para hablar de la posibilidad y el desarrollo de acciones de cambio, educando a través de la acción transformadora; la adopción de este modelo es gran parte por el apoyo de la **«Unidad de Planificación y Evaluación Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato»** por el año 1985 para llevar a cabo la reestructuración de esa Facultad y las diferentes Facultades de la institución.

Dada la explicación que antecede, es preciso definir ¿Qué es un modelo?; en palabras de Naranjo (2009:14) *“es un instrumento de pensamiento y acción”* es decir, es un puente entra la teoría y la realidad, que permite fomentar una red de relaciones de forma integral, instaurando la educación deseada por la Universidad Técnica de Ambato y por sus Facultades, constituyéndose en verdaderos ejes de desarrollo puestos al servicio de la sociedad.

Por otra parte, la Facultad de Ciencias Administrativas desde su creación, se ha pasado por diferentes corrientes pedagógicas hasta la actualidad, quedando solo en una organización operativa de los procesos educativos, sin tener una visión clara del nivel de

acción y alcance desde el punto de vista filosófico, conceptual, metodológico etc., que exigen los modelos educativos, a nivel local, nacional e internacional. Por lo tanto, se vuelve imprescindible revisar y evaluar el marco del modelo que está llevando a cabo, que en teoría es el mismo de la Universidad Técnica de Ambato, sin embargo la aplicabilidad del modelo no está dando los resultados esperados que garanticen el marco de actuación de los estudiantes y los profesionales graduados de las dos carreras, por un lado Organización de Empresas y Marketing y Gestión de Negocios.

Por consiguiente, la Facultad de Administración, debe mantener actualizado los procedimientos, las metodologías y los enfoques, adecuados para dar respuesta a los problemas que coexisten en los estudiantes, y adaptarse a los diferentes paradigmas que plantea la educación, considerado la evolución de la misma con el fin de estar a la vanguardia de la nueva educación que exige la sociedad del conocimiento. Además, cabe indicar que la institución, adolece un sin número de problemas entre los cuales se encuentra modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje, problemática que se porque los docentes desconocen los fines y principios de estos dos conceptos, que en la práctica educativa son de vital importancia para la formación integral de los estudiantes, además, no existe una socialización del modelo, interesándose muy pocos por conocerlo, esto trae consigo afectaciones que la institución busca responder con el estudio de estos dos postulados.

1.2.2 Análisis crítico

El constructivismo socio-crítico tiene como principio fundamental que *“los seres humanos en comunidad construyan ideas sobre el mundo”* en palabras de Gallegos y Royman Pérez, citado(s) por Naranjo (2009:33) esta posición es epistemológica, sociológica, psicopedagógica y didáctica. Sin embargo, adoptar estas corrientes conlleva un esfuerzo enorme para cualquier institución de orden educativo, por tanto, la Facultad de Administración no ha realizado el esfuerzo necesario para abordar la problemática en estudio; el desconocimiento del modelo pedagógico de formación, esta trayendo serios problemas en la aplicabilidad de estrategias de

enseñanza-aprendizaje en el estudiante y en los procesos de gestión educativa. De esta forma, los más afectados con esta situación son los estudiantes debido a una serie de dificultades en el desarrollo intelectual, ocasionado por una escasa autogestión del aprendizaje, produciendo en los estudiantes juicios de valor y argumentaciones de calidad técnica muy baja, durante las actuaciones en el desarrollo de las actividades curriculares, todo esto se ve afectado por la escasa iniciativa del trabajo autónomo que realizan los estudiantes, para suplir ciertos vacíos en el proceso educativo.

Además, el insuficiente nexo de la Facultad con los diferentes sectores empresariales públicos, privados y demás organismos nacionales e internacionales, hace que los estudiantes tengan escasas posibilidades de vincular la teoría con la práctica, provocando una brecha entre el conocimiento teórico y práctico. Por lo tanto, la formación de los estudiantes en las aulas se contrapone al mundo empresarial.

1.2.3 Prognosis

En los últimos tiempos la Educación Superior ha sido puesta a prueba; grandes problemas se ha podido deducir entre ellos los resultados de aprendizaje de los estudiantes, motivo por el cual se busca contribuir con este trabajo investigativo.

Uno de los problemas que aqueja a la Facultad de Ciencias administrativas son los resultados de aprendizaje de los estudiantes, motivo por el cual los estudiantes tienen serios problemas para desempeñarse en el campo laboral, esto provoca insuficientes oportunidades laborales en las empresas locales, nacionales y finalizan desempeñando otras actividades distintas para las que fueron formados. Sin embargo, estas afectaciones no solo es responsabilidad de la institución de estudio, sino también del estudiante por su poco interés de aprender, acompañado con la escasa atención en las actividades de clase, lo que acarrea serias dificultades en la secuencia de su aprendizaje y finalmente terminan desconociendo un sin número de conceptos fundamentales para unificar la parte cognoscitiva, elemento fundamental para el quehacer de la practicidad en el mundo empresarial.

El perfil de los egresados de la Facultad de Ciencias Administrativas, no está acorde a las necesidades empresariales, además el modelo pedagógico socio-constructivista que sigue la institución solo se queda en papeles, y se hace necesario empezar con la valoración de este, con el fin de buscar nuevos estilos de aprendizaje, para que los docentes pueden poner en práctica en las aulas de clase, pues la aplicabilidad del modelo pedagógico que se utiliza está siendo manejado de una manera equivocada, afectando al estudiante en su desempeño.

La mayoría de los docentes desconocen que son los resultados de aprendizaje, por el mismo hecho de su formación, provocando variabilidad en la formación de los estudiantes, y generando estacionamiento de conocimientos provocando ya en la práctica empresarial desventaja por la escasa aplicabilidad de los conocimientos. Por otra parte, el conocimiento impartido de una manera inadecuada, provoca escasa efectividad en la enseñanza de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes. Tal es la necesidad hoy en día del conocimiento que se convierte en un reto para las universidades, con el fin de enfrentar las nuevas expectativas del entorno de los negocios que es un campo dinámico y no estático.

Sin embargo, no solo debemos tomar en cuenta el modelo pedagógico que sigue la institución para la formación de sus estudiantes (socio-constructivista). Sino también, el fracaso de la educación que apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y el papel de los padres en cuanto a su actitud de creer en su responsabilidad que se convertirán en líneas de investigación para futuras investigaciones.

1.2.4 Formulación del problema

¿De qué manera el Modelo Pedagógico Socio-Constructivista se relaciona con los Resultados de Aprendizaje?

1.2.5 Preguntas directrices

- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del modelo Pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje?
- ¿Cuáles son las actividades que deben mejorar los docentes para la aplicación del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista
- ¿Cuál es el nivel de los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial?
- ¿Existe una propuesta de Modelo Pedagógico Constructivista para mejorar los Resultados de Aprendizaje

1.2.6 Delimitación del problema

Límite de Contenido:

- Campo: Educación
- Área: Evaluación
- Aspecto: Modelo Pedagógico Socio-Constructivista

Límite Espacial:

- Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, modalidad Semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato de la Facultad de Ciencias Administrativas ubicada en la ciudad de Ambato.

Límite Temporal:

- El trabajo investigación se realizó en el periodo mayo 2011 y julio 2012.

Unidades de Observación:

- Carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, modalidad Semipresencial, que corresponden a 7 docentes del décimo semestre.
- Carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica Ambato, modalidad Semipresencial, que corresponde a 39 estudiantes de décimo semestre.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Es importante tomar en cuenta que un tercio de los estudiantes que ingresa a la universidad abandona sus estudios, ya sea por razones económicas o simplemente porque sienten que la carrera elegida no era lo que esperaban. Es así, como en casi todas las universidades del país, y en la Universidad Técnica de Ambato no es la excepción, las solicitudes para suspender o anular el semestre, renunciar a la carrera, o reincorporarse a ella es muy numeroso.

De esta manera, el abordar el trabajo de investigación es relevante porque, permite apoyar a los docentes y estudiantes para que conozcan el Modelo Pedagógico de formación de la Facultad de Ciencias Administrativas, puesto a disposición para docentes y estudiantes. Además, busca sugerir un conjunto de requerimientos como actividades, técnicas y medios adecuados que forman parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, pues hay que recordar que las estrategias deben variar de acuerdo a los objetivos y contenidos del estudio; y así de esta manera el aprendizaje de formación posibilita las capacidades y limitaciones personales de cada estudiante.

Además, fue necesario el desarrollo de la investigación porque, se ha encontrado resultados interesantes que apuntan a esclarecer porque lo estudiantes tienen dificultad en el aprendizaje de la parte cognoscitiva, tomando en cuenta el desarrollo intelectual y el trabajo autónomo que los estudiantes deben realizar en su aprendizaje, con el fin de aplacar ciertos vacíos que pueden haber en el desarrollo de las actividades curriculares.

Por otra parte, existe un gran interés en investigar los efectos que tienen los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, basado en el modelo pedagógico que utiliza la Facultad de Ciencias Administrativas. Además el nivel del alumno en cuanto a los resultados de aprendizaje y si estos están relacionados con una serie de factores motivacionales y actitudinales, a saber, el desempeño previo, variables cognoscitivas como las habilidades, técnicas y destrezas, y características personales.

Todo esto es útil, porque la investigación va a lograr identificar falencias en el aprendizaje y con esto se busca contribuir en función de mejoras en los resultados de aprendizaje del estudiante. Tales como: estudios de casos, formatos de aprendizaje en grupo, técnicas de comunicación, entre otras. Pues el objetivo, de toda investigación es buscar una línea base que permita mejorar las circunstancias o falencias que aquejan a una acción, esto se va ver reflejado mediante el desarrollo de la propuesta, beneficiando a todos los actores que hacen la Facultad de Ciencias Administrativas: estudiantes, docentes, personal administrativo, autoridades, empresas etc.

1.4 OBJETIVO

1.4.1 Objetivo General

- Contribuir con un análisis sobre la incidencia del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista en los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Fundamentar científica y técnicamente el Modelo Pedagógico Socio-Constructivista, y los Resultados de Aprendizaje, a través de una exploración bibliográfica y documental, para identificar la dimensión operacional de las variables.
- Diagnosticar la aplicación del modelo Pedagógico Socio-Constructivista, a través de la aplicación de un instrumento de medición para determinar el grado de aplicabilidad de los docentes.
- Determinar el nivel de Resultados de Aprendizaje, a través de la revisión del documental de los cuadros de calificación, para verificar los avances en el aprendizaje.
- Diseñar una propuesta de estrategia didáctica del modelo Pedagógico Socio-Constructivista, para mejorar los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes investigativos

Revisada la literatura escrita con antelación acerca del trabajo que se está desarrollando, se pudo extraer información relevante, misma que sirvió de soporte al estudio y que tiene relación con la problemática de investigación, para ello es importante revelar lo que señala: Fox D. citado por Herrera, et al. (2004:9) *“la integración del pensamiento del pasado con el trabajo investigativo es necesario, debido a que en la actualidad es fundamental el desarrollo y avance del conocimiento. Es por ello, que el trabajo investigativo se interioriza en el pasado con fin de conocer que ha sucedido en este, de modo que esto permita diseñar una investigación adecuada, partiendo de lo que se conoce y estudiando lo que se sabe”* en función de esto a continuación se hace un recuento de estudios relacionados según el siguiente detalle:

En un estudio realizado por Riera et al. (2008:30) titulado *Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC* se entiende que la propuesta planteada por estos autores trata acerca del cambio de los modelo tradicionales de apoyo, formación y actualización de los docentes en ejercicio para la innovación en el aula con el apoyo de

las tecnología de la información y la comunicación, Riera et al. (ibíd.) puntualmente señalan que es necesario el apoyo de los docentes *“hacia planteamientos de naturaleza y de corte socio constructivista, basados esencialmente en el asesoramiento y el coaching de los propios docentes, y con mejores expectativas de transformación y sostenibilidad futura del mismo proceso de innovación y cambio educativo”*. Además, es resaltar las principales conclusiones planteadas por Riera et al. (2008:39)

- *“El profesorado se siente acompañado a lo largo de todo el proceso de innovación pedagógica en la introducción e implementación de una tecnología en el aula.*
- *El profesorado puede resolver sus propias dudas y sus problemáticas reales de clase a lo largo del proceso de acompañamiento.*
- *A partir de las entrevistas realizadas, el profesorado que se halla implicado en los procesos de asesoramiento corrobora que un modelo de formación y seguimiento más basado en sus necesidades de aula e idiosincrasia de escuela, que en contenidos teóricos que finalmente nunca puede llevar a cabo, es cada vez más necesario, dada la complejidad tecnológica existente hoy en día, como también la complejidad organizacional escolar.*
- *El profesorado, a lo largo de las sesiones de acompañamiento, puede experimentar un espacio que incentiva y promueve la gestión del conocimiento con sus compañeros.*
- *El aula laboratorio se visualiza como aquel espacio de naturaleza más próxima y que sirve básicamente para poderse equivocarse y experimentar, antes de ir definitivamente con la unidad didáctica al aula ordinaria”*.

Por otra parte, en un estudio de Jonnaert (2001-2002:56) **titulado Competencias y socioconstructivismo**, *“muestra la necesidad de que un programa de estudios haga referencia únicamente a un paradigma epistemológico de construcción del conocimiento”*. Además, busca explicar conceptos como: constructivismo y competencia, para finalmente aterrizar en la explicación de las nuevas perspectivas curriculares, *“indicando que dichos conceptos no son incompatibles”* concluyendo que:

“El concepto de competencia no es incompatible con un paradigma socioconstructivista de construcción y de desarrollo de conocimientos y de competencias. Se trata de desarrollarlo en situación. Competencias y conocimientos se construyen en estrecha interacción y son temporalmente viables en situación. Además, más allá de su carácter más global que los conocimientos, puesto que las competencias recurren a otros recursos, una competencia, desde una perspectiva socioconstructivista, admite las mismas caracterizaciones que los conocimientos: una competencia (1) se construye, (2) está situada, (3) es reflexiva, y (4) es temporalmente viable. Más allá de esta cuádruple caracterización, la competencia cumple funciones específicas: (1) movilizar y (2) coordinar una serie de recursos variados, cognitivos, afectivos, sociales, contextuales,

etc.; (3) tratar exitosamente las diferentes tareas que solicita una situación dada, y (4) verificar la pertinencia social de los resultados de los tratamientos efectuados en esta situación”.

Por tanto, en la práctica las competencias y el paradigma socioconstructivista, buscan el desarrollo de conocimientos y son compatibles para crear situaciones que puedan ser fuente y criterio de conocimientos para los estudiantes, por tanto, el desafío para los diseñadores de los nuevos programas que se plantean en la actualidad, exigen cambios en su modo de pensar y actuar en la educación.

En lo que respecta, a un estudio de Castañeda (1998:1) titulado **Evaluating Learning Outcomes in Educational Settings**, se enfatiza que el “*control de calidad de la evaluación y los resultados de aprendizaje*” deben ser planteados tomando en cuenta las “*políticas y prácticas educativas*” contribuyendo a los “*modelos y procedimientos cognitivos para apoyar su desarrollo*”. A continuación se presenta las principales conclusiones presentadas por Castañeda (1998:15)

- “*Evaluar el aprendizaje de hechos, conceptos y principios de la disciplina (evaluar el qué, es decir, evaluar el contenido de la materia en sus diversos niveles de complejidad). Regularmente, compromete más del 60% de lo que se enseña.*
- “*Evaluar el desarrollo de las habilidades relevantes y requeridas para adquirir, transformar, recuperar y aplicar el contenido (evaluar el cómo). Involucran habilidades de carácter general (lectura, escritura, cálculo) y específicas, dependientes de la disciplina y del nivel de complejidad deseado. En la enseñanza de las ciencias hay muchas habilidades de la disciplina y del laboratorio que deben ser dominadas, además de habilidades científicas, de carácter general, de solución de problemas.*
- “*Evaluar el aprendizaje condicional desarrollado por el estudiante (evaluar si el estudiante sabe cuándo y dónde usar lo que ya se sabe para obtener un mejor beneficio). Es decir, conocer si el estudiante ha aprendido a transferir y aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas a nuevas situaciones, este es un elemento crítico del aprendizaje significativo en la educación superior. Hace referencia a la habilidad del estudiante para evaluar las condiciones bajo las cuales la aplicación de conocimiento declarativo y/o procedimental puede ser el más exitoso”.*
- “*Evaluar el desarrollo de los conocimientos y habilidades reflexivas sobre opiniones, actitudes y valores relacionados con la disciplina (evaluar el por qué). Para volverse aprendices independientes y para toda la vida, los estudiantes requieren ganar conocimiento sobre sus propios intereses, motivaciones, actitudes, valores. Necesitan aprender a ser autorreflexivos, para entender por qué es que ellos creen, piensan, y actúan como lo hacen y así, evaluar su autorreflexión. En cada campo académico hay preguntas sobre valores personales, creencias y actitudes que los estudiantes deben conformar para entender y participar enteramente de la cultura de la disciplina.*

- *Evaluar el desarrollo de la conciencia metacognitiva y las habilidades de autorregulación del aprendizaje. Es decir, evaluar si el estudiante es capaz de monitorear sus propias rutinas de aprendizaje, razonamiento y solución de problemas y evaluar si es que planean y ejecutan los ajustes necesarios. El estudiante requiere hacer explícitos y manipulables sus procesos, estructuras y estrategias cognitivas para aprender a ver por sobre sus hombros sus rutinas de aprendizaje y de solución de problemas y hacer los ajustes necesarios.*
- *Evaluar inclinación por aprender, creencias y orientación motivacional sobre: las materias que debe estudiar, sus capacidades para aprender y resolver problemas (Boekaerts, 1995 y Pintrich, 1998). La calidad de los resultados de aprendizaje puede mejorarse substancialmente introduciendo aquella evaluación que permita prescribir mejoras en las actividades de los estudiantes tanto como en las prácticas docentes. La literatura contemporánea recomienda evaluar cuatro aspectos centrales:*
- *La base de conocimientos sobre hechos, símbolos, definiciones, fórmulas, algoritmos, conceptos, principios y reglas que constituyen el corpus de un campo de dominio específico. Interesa evaluar si está organizada, es flexible y está accesible.*
- *Los métodos heurísticos, por ejemplo, estrategias de búsqueda para el análisis y la transformación de problemas (tal como descomponer un problema en submetas) que incrementan significativamente la probabilidad de encontrar la solución correcta al inducir una aproximación sistemática al problema.*
- *El conocimiento acerca del funcionamiento cognitivo de uno mismo, por un lado, y de las habilidades auto-regulatorias personales, por el otro.*
- *La interfase afectivo-motivacional que energiza el aprendizaje de contenidos específicos”.*

Por tanto, para Castañeda (1998:1) las principales dimensiones a evaluar son: “*el modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje; la evaluación por competencias; la medición criterial; la evaluación de desarrollo proximal y los tipos de conocimiento*”, considerando a la actividad de evaluar como un enfoque holístico que va más allá de la “*teoría clásica de los test y a la teoría de respuesta al ítem*”.

2.2 Fundamentación Filosófica

La filosofía y la ciencia son actividades que sólo se pueden desplegar a través del acto de la investigación; por tanto la investigación “**Modelo Pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje**” se enmarcan bajo una premisa y labor investigativa que se presupone a partir de determinadas premisas filosófica y epistemológica, facilitando la comprensión de la tarea que se ejecuta en la investigación, bajo la acción investigadora; con esto se busca desarrollar en el trabajo vestigios para

disponer de una lógica y explicar el fenómeno objeto de análisis, explicado regularmente desde un procedimiento sistemático, que exige al investigador un esfuerzo de la revisión bibliográfica, aporte importante para el trabajo de investigación.

Además, se tomó en cuenta en el desarrollo del informe de investigación, un análisis de exploración del objeto en cuestión, con el fin de determinar la búsqueda de un examen e indagación de las particularidades y causas que produce el problema, para de esta forma llegar a determinar tendencias y posibles alternativas de solución. Por consiguiente, fue necesario explicar cómo se enmarca el trabajo investigativo desde el campo educativo fundamentado desde la epistemología, que permitió tener inicialmente el origen de las variables en estudio, su estructura, y en un sentido estricto y sistemático esto admitió seguir la realidad observable, a través del método científico, el cual contribuye en la validez del conocimiento científico. Así también, desde el punto de vista de la axiología el estudio se encuadro en valores, los mismos tomaron importancia, preferencia y selección en todas las fases externas del trabajo investigativo, fundamentadas por las actuaciones de las personas involucradas en el estudio, respetando su anonimato, para esto fue necesario que el investigador tome en cuenta los principios éticos que todo trabajo de investigación debe seguir, con el fin de tener una actuación adecuada en la formación de conocimientos seguida por un conjunto de reglas de conducta.

2.3 Fundamentación Legal

Dada la naturaleza del trabajo de investigación, se fundamente en el Marco Legal que se detalla en la Constitución de la República del Ecuador, aprobada por la Asamblea Constituyente del (2008) Sección primera de la Educación; según el siguiente detalle:

“Art. 343.- El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.”

Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

1. Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas.
2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.
3. Garantizar modalidades formales y no formales de educación.
4. Asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos.
5. Garantizar el respeto del desarrollo psicoevolutivo de los niños, niñas y adolescentes, en todo el proceso educativo.
6. Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes.
7. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital, y apoyar los procesos de post-alfabetización y educación permanente para personas adultas, y la superación del rezago educativo.
8. Incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales.
9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.
10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.
11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos.
12. Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública.

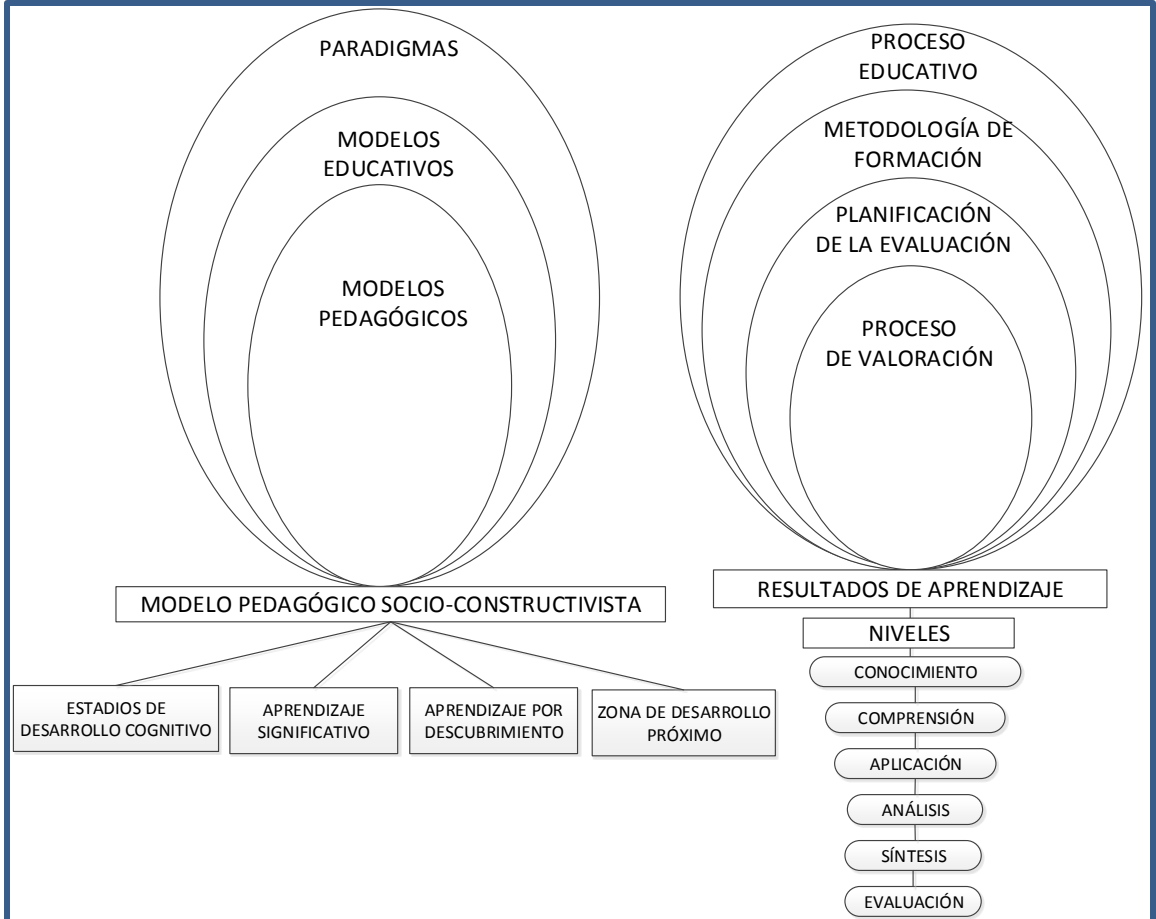
Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

Art. 357.- El Estado garantizará el financiamiento de las instituciones públicas de educación superior. Las universidades y escuelas politécnicas públicas podrán crear fuentes complementarias de ingresos para mejorar su capacidad académica, invertir en la investigación y en el otorgamiento de becas y créditos, que no implicarán costo o gravamen alguno para quienes estudian en el tercer nivel. La distribución de estos recursos deberá basarse fundamentalmente en la calidad y otros criterios definidos en la ley. La ley regulará los servicios de asesoría técnica, consultoría y aquellos que involucren fuentes alternativas de ingresos para las universidades y escuelas politécnicas, públicas y particulares”.

2.3 Categorías Fundamentales

Ilustración 1: Inclusión de interrelaciones Modelo pedagógico socio-constructivista/ Resultados de aprendizaje



Elaborado por: Castro, Juan

2.3 Definición de categorías

2.3.1 Paradigmas

Históricamente en el sentido educativo muchas de las veces cuando un paradigma ha finalizado otro empieza, en ocasiones coexisten paradigmas opuestos que funcionan en el quehacer educativo. Todo esto, tiene un razonamiento lógico, ya que los paradigmas anteriores originan revoluciones científicas, de ello la coexistencia explica el hecho de que paradigmas ya superados sigan conformando todavía en la actualidad planteamientos científicos. En este sentido, para profundizar este acápite, se aborda los siguientes apartados:

2.3.1.1 El paradigma tradicional deductivo-filosófico

El conocimiento se inicia en campos diversos, uno de ellos es la filosofía. Además, recalcar que otras ciencias se independizaron hace mucho tiempo atrás, sin embargo la dependencia de la pedagogía fundamental de la Teoría de la educación ha prevalecido casi hasta nuestros días, Avanzini, citado por Marín, Navarro y Aragón, (1996:135) comentan que *“la teoría pedagógica se genera a partir de la filosofía, que le proporciona el modelo de hombre a conseguir a través de una práctica educativa que es meramente experiencial”*. En este sentido, la educación tendría un enfoque epistemológico de la comprensión e interpretación del sentido de la realidad humana.

2.3.1.2 El paradigma positivista

Se introduce en el siglo XIX, y entra en la lucha con los cultivadores del saber pedagógico, adquiere características de modelo único en los años setenta del siglo XX; el positivismo tiene que ver con su posición epistemológica central². En efecto, supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente, por tanto, de lo único que había que preocuparse era de encontrar el

² <http://fundamentacion-teorica.wikispaces.com/PARADIGMA+POSTIVISTA>

método adecuado y válido para descubrir la realidad, en particular, asume la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista se cimienta sobre el supuesto que el sujeto tiene una posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método específico. Para Gomez (2003:97) este paradigma *“se sustenta en las teorías filosóficas de Augusto Comte, como una actitud o modo de pensar que se atiene a los positivo o cualidad que poseen únicamente aquellos hechos que puedes captarse directamente por los sentidos y someterse a verificación empírica”* este paradigma es conocido como: *“racionalista, normativo, cuantitativo, realista, método científico, hipotético deductivo”*.

2.3.1.3 El paradigma interpretativo-constructivista

Para Montenegro, López, y Gaviria, (2006:64) *“este paradigma engloba un conjunto de corrientes o familias humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los símbolos, interpretaciones y significados de las acciones humanas y de la vida social, y utiliza sobre todo métodos basados en la etnografía”* de esta forma parafraseado Montenegro, López, y Gaviria (ibíd) este tipo de paradigma se orienta en los principios de la naturalidad, es decir en el desarrollo de las investigaciones se dan en escenarios naturales tomando en cuenta aspectos subjetivos de la condición humana, construyéndose desde una realidad social, tangible o fragmentada en donde la ciencia converge, y existe desde una construcción holística, delimitada en su significado ligada al tiempo y contexto.

2.3.1.4 El paradigma de la ciencia social crítica

Diversos son los pensadores que critican abiertamente a la educación positivista, para ello se propone una teoría crítica que se diferencia de la ciencia empírica por sus objetivos y el método que se emplea; la educación con enfoque crítico utiliza la racionalidad crítica que valore los conceptos, creencias, suposiciones y valores incorporados de la teoría educativa, uno de los puntos de esta teoría es la investigación-

acción y práctica, cuyo objetivo principal es la calidad en el sentido de las finalidades éticas y sociales. El desafío en el siglo XXI, es una educación de calidad, esto implica un alto nivel de desempeño, que puede ser en ocasiones interpretado de diferente manera dependiendo de los actores; la realidad de la calidad en la educación debe ser vista como un objetivo a corto plazo, más no como una utopía, que perjudico a generaciones pasadas y presentes, por lo tanto la educación exige un cambio de actitud y debe ser apoyada en su gran dimensión para alcanzar la anhelada excelencia educativa, para ello debemos adoptar los paradigmas educativos que favorezcan a alcanzar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Como aporte a Vázquez (2005:272) expresa que un paradigma es “conjunto de realidades institucionales de diferentes niveles y de construcciones inventadas que permiten la interpretación y la acción” dada la naturaleza de esta explicación los paradigmas es un conjunto de formas educativas institucionalizadas que permite la acción política-educativa y pedagogía en los centros educativos; sin embargo en la actualidad la modernidad educativa, exige hablar de paradigmas educativos, que consideren a la educación formal y sistemática de calidad, en donde este a la vista las diferentes formas pensar y actuar; comentado el significado de paradigma es necesario hacer una comparación entre ellos, como se muestra a continuación:

Tabla 1: Comparación de los paradigmas psicopedagógicos

	CONDUCTISMO	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIOCULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
PRINCIPIOS FUNDAMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> • Es una alternativa para educar basada en el modelo de estímulo y respuesta. • Estudia la conducta del ser humano con un método deductivo y como un comportamiento observable, medible y cuantificable. • Estudia la conducta para evitar las limitantes que genera el estudio de la conciencia y no poder utilizar el método científico para comprobar sus hipótesis. • Los conocimientos del sujeto son meras 	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. • A la hora de tratar de comprender a un alumno hay que verlo en forma integral. • El ser humano tiende hacia su autorrealización y trascendencia. • El ser humano requiere de vivir en grupo para crecer. • El ser humano es un ente vivo consciente de sí 	<ul style="list-style-type: none"> • Al paradigma cognitivo, se le conoce como psicología instruccional, cuya problemática se enfoca en estudiar las representaciones mentales, teniendo características racionalistas con tendencias hacia el constructivismo. • La principal característica es que considera al sujeto como un ente activo, cuyas acciones 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de “él”, estas ideas lo diferencian de otros paradigmas. • Una premisa central de este paradigma es que el proceso de desarrollo cognitivo individual no 	<p>Existen 2 clases de constructivismo, el psicológico y el social.</p> <p>En el Psicológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es en primer lugar una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. • Asume que nada viene de nada. Es decir que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. • Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de

<p>acumulaciones de relaciones o asociaciones (los diferentes tipos de asociaciones antes mencionadas) entre estímulos y respuestas, sin alguna organización estructural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existen cambios cualitativos entre un estado inferior de conocimientos y otro superior, sino por lo contrario, simples modificaciones cuantitativas. • Los principios del conductismo son: Principio de reforzamiento, Principio de control de estímulos, Principio de los programas de reforzamiento, Principio de complejidad acumulativa. • Fundamentada en el uso de la metodología experimental. • Tiene sus orígenes en el condicionamiento clásico. • Niega la conciencia al menos como el objeto de estudio de la Psicología. • Critica la cientificidad de la introspección como método de estudio para una ciencia. • Plantea que la conducta es el resultado del ambiente, de los estímulos ambientales y su asociación por medio de la experiencia. 	<p>mismo y de su existencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El ser humano tiene una identidad que se gesta desde su nacimiento y durante todo su ciclo vital. • Fomenta el aprendizaje significativo y participativo. • Promueve una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social. • Promueve el respeto a las diferencias individuales. • El ser humano tiene una identidad que se gesta desde su nacimiento y durante su ciclo vital. • Enfoque centrado en la persona. 	<p>dependen en gran parte de representaciones y procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concibe como parte fundamental enseñar a los alumnos habilidades de aprender a aprender y a pensar en forma eficiente, independientemente del contexto instruccional • Centra su atención en el estudio de cómo el individuo, construye su pensamiento a través de sus estructuras organizativas y funciones adaptativas al interactuar con el medio. • La actividad mental es inherente al hombre y debe ser desarrollada. • El sujeto que aprende no es una tabla rasa, ni un ente pasivo a merced de contingencias ambientales o instruccionales. 	<p>es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico sin tomar en cuenta el contexto histórico-cultural en el que se encuentra inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. • Para Vigotsky la relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices se representan por sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales. Y se encuentra abierto a la influencia de su contexto cultural. De esta manera la influencia del contexto cultural pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del sujeto quien no recibe pasivamente la influencia sino que la reconstruye activamente. • La autorregulación del comportamiento como la tendencia del desarrollo 	<p>sus experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe. • Busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. • Percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. En el Social: • También llamada constructivismo situado, el aprendizaje tiene una interpretación audaz: Sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. • El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. • El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. • El individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir y preguntar a otros y preguntarse así mismo sobre aquellos asuntos que le interesan. • El individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. • La construcción mental de significados es altamente improbable si no existe el andamiaje externo dado por un agente social. • La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta.
--	--	---	---	---

Elabora por: Castro, Juan

Fuente: Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa

2.3.2 Modelos Educativos

Las exigencias en las Instituciones de Educación Superior son mayores, deben orientar sus propósitos educativos a la formación de personas integrales, para enfrentar

los desafíos emergentes de la globalización, y poder participar de forma creativa e innovadora en la solución de problemas sociales y productivos, este panorama, se vuelve cada vez más complejo, debido a la progresiva configuración de las sociedades por el avance del conocimiento, que incrementa las expectativas individuales y sociales. En este sentido, la educación debe responder a la formación del ser humano, que deposita la confianza en las Instituciones de Educación.

Por lo tanto, las reformas educativas son bienvenidas, porque contribuyen al cambio de los centros educativos, con esto se busca un proceso de diversificación de la enseñanza y de la problemática en la educación. En este sentido, la gestión de las instituciones busca ampliarse, con el fin de satisfacer las necesidades profesionales y al mismo tiempo, cumplir los fines y los objetivos para lo cual fueron creadas. Además desde esta perspectiva, es importante que los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, se actualicen de manera oportuna de acuerdo a las demandas de la sociedad actual y futura, esto implica rediseñarlos bajo el enfoque de un modelo educativo, que promueva especialmente la formación integral del estudiante, pertinente a los cambios acelerados del contexto global.

Ilustrado ciertas implicaciones de la educación, se precisa definir «**que es un modelo educativo**» antes de definirlo se parte precisando que es un modelo “*conjunto de variables y sus interrelaciones, que tiene por objeto representar, en todo o en parte, algún sistema o proceso real*” Malhotra y José, (2004:47) es decir, permite la simplificación de un sistema y determinar su comportamiento en donde se busca identificar un esquema interpretativo que selecciona datos de la realidad; por su parte Coll citado por Nortes (1993:23) define al modelo educativo como “*una determinada concepción de la persona, de los objetivos de la educación y de las propiedades del medio físico y social*” es decir, es un patrón conceptual a través del cual se esquematizan las partes, y los elementos de un programa de estudio que varía de acuerdo al periodo de tiempo y su validez dependiendo contexto social, en donde es socializado que necesariamente debe ser entre: los estudiantes, autoridades, docentes

etc.; para que se pueda realizar y elaborar el plan de estudio, tomando en cuenta los elementos que serán determinantes en la planeación didáctica.

A continuación, se presenta el Modelo Educativo de la Universidad Tecnológica Equinoccial, donde se toma en cuenta los ejes fundamentales que hoy exige la Educación Superior en el Ecuador: investigación, docencia, gestión y vinculación, y como eje central al ser humano en su formación integral y posteriormente el modelo Educativo de la Universidad Católica del Ecuador.

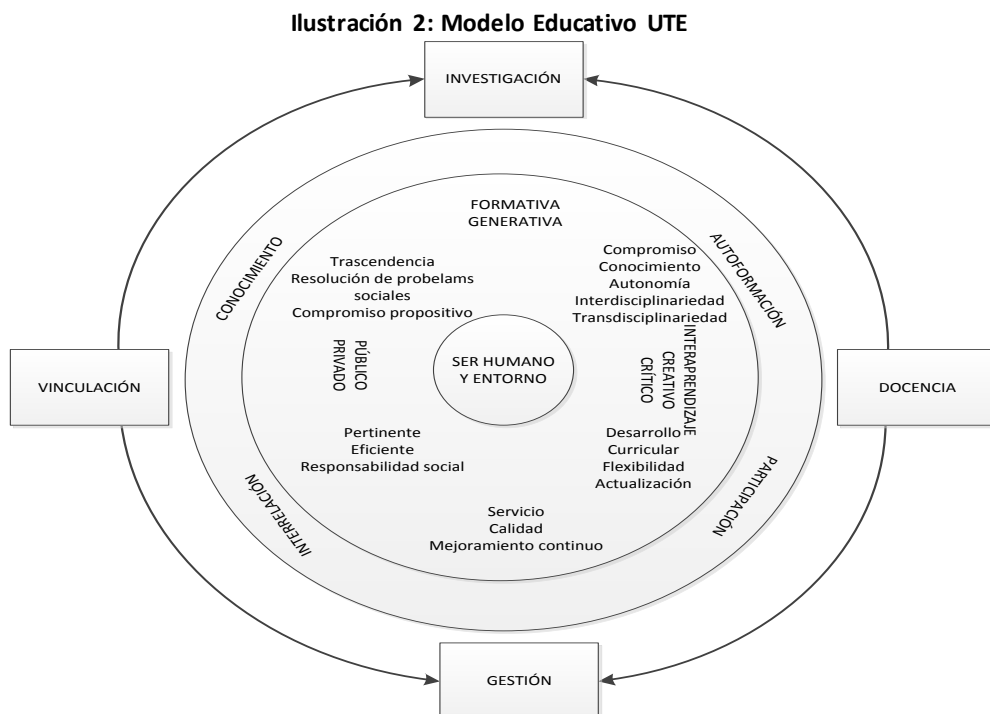
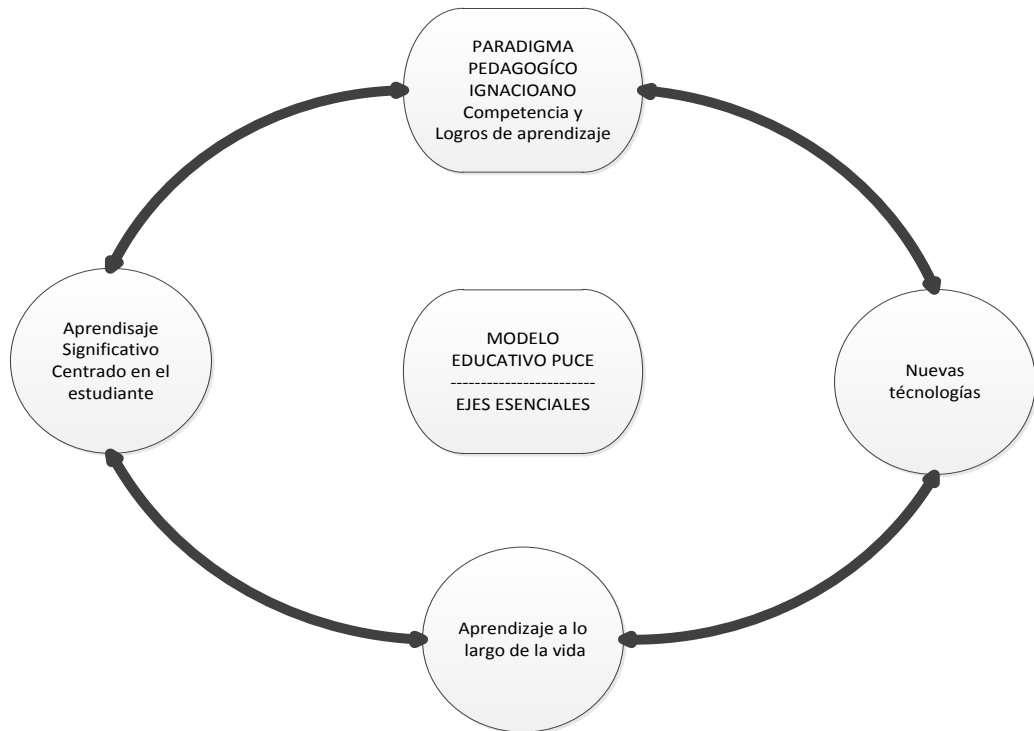


Ilustración 3: Modelo Educativo PUCE



Fuente: Adaptado de la Universidad Católica del Ecuador (2012) “*Modelo Educativo para una nueva Universidad*” Quito

2.3.3 Modelos Pedagógicos

Para Requejo (2003:90) es “un conjunto metodológico de creencias que conlleva la lealtad y la conformidad a los estilos de aprendizaje independiente” dado que el saber y el aprender llevados a la práctica educativa genera competencias profesionales, esto como resultado de la formación académica en las instituciones educativas. Por lo tanto, interpretando a Ortiz (2011:210) es fundamental estudiar los modelos pedagógicos que los docentes deben emplear en el quehacer educativo³ por los distintos aprendizajes que generan estos, para lo cual según Serramona (2008:202) toma en cuenta las siguientes cuestiones:

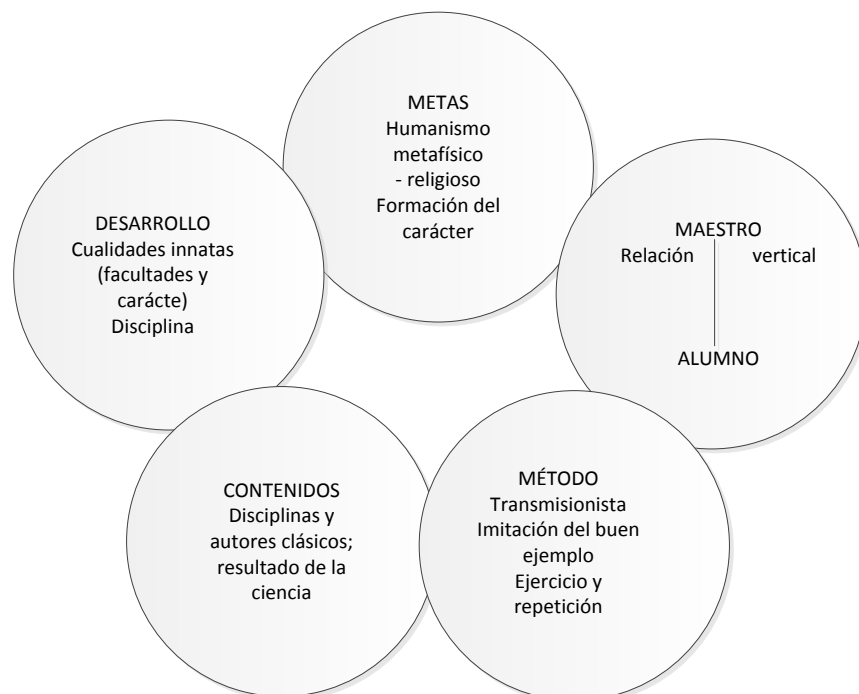
- a) “Los diversos tipos de aprendizaje se corresponden con las posibilidades evolutivas del sujeto educando, en línea de progresiva complejidad.
- b) Desarrolladas todas las posibilidades evolutivas, persisten los diferentes tipos de aprendizaje según los objetivos que se pretende alcanzar, de modo que aprendizajes

³ <http://losmodelospedagogicos.wikispaces.com/>

simples y complejos coexisten durante toda la vida del individuo pero con evidencia preponderancia de estos últimos una vez alcanzada la madurez evolutiva”.

Tomando las palabras de Serramona (2008:202) la educación es evolutiva, y no basta fundamentarla en la teoría del aprendizaje, esto es una forma errónea de concebirla, debido a que educar no es solo lograr que el estudiante aprenda, sino también que adquiera: conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un marco de valores que convierta al aprendizaje en una formación integral, por tanto es necesario puntualizar lo mencionado por Ortiz (2008:34) que *“la pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente”* desde este punto de vista la educación debe estar conformada por los núcleos pedagógicos que se caracterizan y se cumplen de acuerdo con la teoría educativa y el enfoque que las sustenta; sin dejar de comprender que las construcciones mentales modelan la formación del individuo. Por lo tanto, a continuación se presenta se presenta las principales diferencias entre las pedagogía tradicionalista y humanista.

Ilustración 4: Modelo Pedagógico Tradicional



Fuente: Adaptado de Ortiz, A. (2009) “Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa” Madrid.

Tabla 2: Diferencias entre la pedagogía tradicionalista y la humanista

Aspectos	Pedagogía Tradicionalista	Pedagogía Humanística
Concepción de la enseñanza	Absolutización del aspecto externo Estandarización Métodos directivos y autoridades	Énfasis en los componentes personales Flexibilidad Métodos no directivos, dinámicos y participativos
Concepción del papel del maestro	Ejecutor de directivas preestablecidas Limitación de la individualidad y creatividad Autoritario, rígido, controlador	Papel activo, creador, investigador y experimentador Estímulo a la individualidad Flexible, espontáneo, orientador
Concepción del papel del alumno	Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal No implicado en el proceso	Sujeto activo, constructor del conocimiento Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios Implicación y compromiso

Fuente: Ortiz, A. (2005:6) *Pedagogía y didácticos*. Barranquilla.

Contemplado las principales diferencias, es necesario, que la comunidad educativa tome en cuenta los modelos pedagógicos, que constituyen para el docente y el estudiante, disponer de un proceso académico para acceder al conocimiento, con el propósito de crearlo o conservarlo, utilizando la transformación del hombre, en principio, y de la sociedad, posteriormente. Además, dentro de la comunidad educativa, es importante generar relaciones interpersonales que permitan poner en marcha el modelo pedagógico en la institución de Educación Superior para que esta cumpla eficazmente y eficientemente con las funciones otorgadas; para que exista coherencia, en este proceso es necesario que se soporte con teorías provenientes de otras disciplinas como la: filosofía, psicología, antropología y sociología, dependiendo la necesidad.

Tabla 3: Clasificación de los modelos pedagógicos

No.	Características	Tipos de Modelo	Clasificación de los Modelos
1	Enseñabilidad	Didáctica	Tradicional Instruccional Tecnología Educativa Activo Romántico
2	Educabilidad	Cognitivo	Desarrollista Constructivista Neo constructivista Construccionista Conceptual Histórico Cultural Verbal Significativo Crítico Social
3	Investigabilidad	Cientificista	Proyecto de Aula Proyecto Académico Proyecto de Investigación Descubrimiento Aplicado

Elaboración por: Castro, Juan

2.3.4 Modelo Pedagógico Socio-Constructivista

En América Latina y en el mundo entero, se han introducido profundos cambios en la educación, la globalización, y la emergencia de las sociedades del conocimiento que imponen nuevos retos, han hecho que las universidades consideren cambios en sus estructuras formales, lo que no sucedía anteriormente, parafraseando a Tunnermann (2009:1). Esta vez, el esfuerzo reside en la forma de organizar el gobierno de la universidad y su estructura profesionalizante, para mejorar la pertinencia, calidad y equidad de los programas que se imparten, trayendo consigo la renovación de métodos pedagógicos y didácticos, que asegure los procesos de enseñanza-aprendizaje entre el docente y el estudiante, además vinculando a todos los sectores sociales e incorporando la cultura informática y la dimensión internacional del quehacer universitario, que responda a los cambios de la sociedad contemporánea, a la nueva estructura, formas de generar y distribuir el conocimiento, poniendo especial énfasis en los aprendizajes asociados a la necesidad de asumir el reto de la educación de una manera permanente, con el fin de estar en capacidad de seguirle la pista al conocimiento y asegurar la actualización de las competencias, habilidades y destrezas de los futuros profesionales y especialistas.

Los desafíos están planteados y estos conducen a las respuestas académicas que forman el núcleo de los procesos actuales de transformación universitaria, que deben inspirar los modelos educativos y académicos, sin pretender ser exhaustivos, según Tunnermann (2009:3) tienen que ver con:

- *“La adopción de los paradigmas del aprender a aprender y de la educación permanente, del aprender a ser, a conocer, a hacer, a convivir, a emprender y desaprender.*
- *El traslado del énfasis, en la relación enseñanza-aprendizaje, a los procesos de aprendizaje.*
- *El nuevo rol de los docentes, como facilitadores, ante el protagonismo de los estudiantes en la construcción del conocimiento significativo.*
- *La flexibilidad curricular, acorde con la moderna teoría curricular aplicable al rediseño de los planes de estudio.*
- *La promoción de una mayor flexibilidad en las estructuras académicas y su organización en red.*

- *El sistema de créditos, incorporando la valoración del trabajo individual del estudiante y su participación en programas de proyección cultural y social.*
- *La estrecha interrelación entre las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), vistas como integrantes indispensables de los procesos formativos.*
- *La redefinición de las competencias profesionales generales y específicas.*
- *La reingeniería institucional y la gestión estratégica como componentes normales de la administración universitaria.*
- *La autonomía universitaria responsable, con rendición social de cuentas.*
- *Los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, entre otros), mediante la adopción de los conceptos de pertinencia social y de Responsabilidad Social Universitaria.*
- *El compromiso con la cultura de calidad y su aseguramiento.*
- *El reconocimiento de la dimensión internacional del quehacer universitario ”*

Todos estos elementos, exigen un cambio constante de las características de la sociedad actual, frente a esto las instituciones de Educación Superior tienen el deber ineludible de permanecer alertas para responder a los retos provenientes de esos cambios y se requiere que actúen proactivamente en los cambios que sean pertinentes.

Esto ya no es nada nuevo, desde 1998 en París; en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, se articuló que⁴:

“Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento. En razón de que la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante”.

En este sentido, la misma Declaración Mundial ofrece varios lineamientos para responder al imperativo de la innovación que se detallan a continuación⁵:

- *“Las instituciones de educación superior deberían “constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.*
- *En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante.*
- *Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudios y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y*

⁴ http://eduardo-educacionyciencia.blogspot.com/2011_08_01_archive.html

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”.

Por tanto, los espacios económicos mundiales y regionales no solo compiten en sus aparatos económicos, sino también en las condiciones sociales, los sistemas educativos, las políticas de desarrollo científico, tecnológico y los sistemas nacionales de innovación, dados estos escenarios; la pertinencia y calidad de los sistemas educativos, particularmente del nivel terciario, determina el lugar de cada país en un mundo altamente competitivo, que invita a la transformación de la Educación Superior siendo un imperativo de la época, la transformación vía innovación educativa de acuerdo a las prioridades actuales de la educación universitaria contemporánea.

Es por ello, parafraseando a Tunnermann (2009:5) el modelo educativo universitario es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos de las instituciones que sirven de referencia para todas las funciones que cumple, tomando en cuenta la historia, principios, objetivos, filosofía educativa y valores de la universidad que sean congruentes con la misión y visión institucional.

Con esto, se puede aseverar que el modelo educativo, socio-constructivismo es una hipótesis epistemológica, donde el estudiante construye conocimientos a partir de lo que ya conoce, por lo tanto este paradigma, es difícilmente aceptado por los profesores, sin que haya por su parte un cuestionamiento, debido a que por definición, los profesores enseñan y transmiten saberes a sus estudiantes, sin duda nadie podría reprocharles eso, sin embargo en la actualidad la tesis constructivista está generalmente aceptada por, investigadores en educación y los docentes admiten la necesidad de que el estudiante participe activamente en la construcción de sus conocimientos, para tener más claro esta tesis, es fundamental describir lo que expresa Glaserfeld (1994:67) *“los conocimientos no se pueden transmitir, por el contrario, quien aprende los construye y después se mantienen mientras sean viables para el estudiante”*. Esto significa, articular otro tipo de recursos: afectivos, sociales, contextuales, etc., que coadyuven el desarrollo

de conocimientos viables, y permita a su autor ser competente en una serie de situaciones significativas para el estudiante, pertinentes a las prácticas socialmente establecidas.

Dicho con otras palabras, lo que es determinante para los aprendizajes, ya no es tanto el contenido disciplinario, sino las situaciones donde el estudiante puede utilizar dicho contenido como conocimiento, que permita asegurar la viabilidad de sus propios conocimientos de una manera práctica y flexible; bajo esta perspectiva socio-constructivista, se determina una caracterización que se expone a continuación:

- Los conocimientos se construyen y no se transmiten.
- Son temporalmente viables y no están definidos de una vez por todas.
- Requieren una práctica reflexiva, no se admiten como tales sin cuestionamientos
- Están situados en contextos y en situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas y no están descontextualizados.

Por tanto, divisado la caracterización expuesta anteriormente es necesario reflexionar, como se construye el conocimiento, sería ingenuo imaginar que la situación donde el profesor propone se alcanza a sí misma, dado que los estudiantes trabajan en otro nivel de situación. Entonces, no es suficiente afirmar que los conocimientos están situados, sino que hay que aclarar que están determinados por la representación que el sujeto conoce y obtiene de la situación, (Jonnaert, 2001:11).

De manera que, la dimensión socio-constructivismo, hace referencia no sólo a las interacciones sociales con los iguales y el docente, sino también, a la naturaleza misma de los saberes, codificados y definidos en los contenidos de los programas escolares. En este sentido:

- La dimensión social determina el saber codificado que los programas proponen.
- Dicha dimensión se precisa a través de los diferentes niveles de proyectos que habitan a los actores de la academia.

- Se traduce en interacciones entre los participantes de la clase, necesarias para la construcción de los conocimientos y su validación.
- Se traduce en términos de finalidades

Por lo tanto según Bautier, Charlot y Rochez, citado por Ruiz (2000:5) expresan que la relación de los saberes, buscan concordancia con situaciones de aprendizaje. Por consiguiente, la relación con el saber, es una relación de sentido y de valor, es decir “*el individuo valora o desvaloriza los saberes y las actividades que tienen que ver con ellos, en función del sentido que les da*” por tanto, no basta con la construcción de conocimientos, debido a que una persona en un contexto puede desarrollar interacciones sociales de diversa naturaleza. Además, para Jonnaert y Vander Borght (1999) el sujeto que conoce construye nuevos conocimientos haciendo interactuar sus conocimientos anteriores con elementos del medio en el que se desenvuelve. Mediante esta interacción, se convierte en una dialéctica anterior/nuevo, es decir el sujeto que conoce modifica tanto sus conocimientos anteriores y adapta algunas características de ese medio para adaptarse constantemente a él para construir nuevos conocimientos, es por esto que bajo el punto de vista de este enfoque el constructivista es social e interactivo.

Uno de los modelos pedagógicos en la actualidad es el constructivismo, que considera al aprendizaje humano como una construcción interior, aún en el caso de que el docente acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se hilvanan en los conceptos previos de los estudiantes, así el constructivismo es entendido como un marco explicativo, que parte de la concepción social y socializadora de la educación e integra un conjunto de estrategias y aportes teóricos. Esto tiene que ver con, el papel importante y participativo que juegan los autores de la educación en la construcción de los conocimientos, es decir, que no se limitan a recibirlos pasivamente a través de programas y secuencias, al contrario construye a través de la participación y la interacción con el otro.

Para Vigotsky el enfoque social, en el constructivismo tiene una visión y manera de entender la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las personas,

como procesos que se dan conjuntamente de manera entrelazada, configurando el proceso socializador de los individuos, por lo tanto, en el constructivismo el individuo no es solo producto del ambiente, al contrario; este se forma de los aspectos tanto sociales, cognitivos y afectivos, que van influir en la construcción del conocimiento a través de los esquemas y la relación con el entorno. Por lo tanto, para Ferreiro (s.f.:1) *“el constructivismo sigue una línea de acuerdo con las tendencias de la ciencia y constituye un estudio multi e interdisciplinario para la construcción de numerosas disciplinas que durante más de 60 años aproximadamente han creado un criterio generalizado y aceptado como constructivismo”*.

Este paradigma, en la actualidad trata de responder cómo se adquiere el conocimiento considerando a éste no en su aceptación estrecha: información, sino también en cuanto a capacidades, habilidades y hábitos; así también en métodos, procedimientos y técnicas complementando también la importancia de las actitudes, valores y convicciones. Es por ello, que la teoría constructivista es importante, el cómo se adquiere el contenido de enseñanza, así también lo es cómo se pasa de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior, más aún cómo se forman las categorías del pensamiento racional, es decir, el constructivismo plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva, actividad auto constructiva del sujeto para lo cual, insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la necesaria creación de situaciones de aprendizaje por el docente que le permite a los estudiantes una actividad mental pero también social y afectiva que favorece su desarrollo⁶, así lo destaca J. Dewey, EW. Eisner, D. Ausebel, J. Bruner, G. Poster citado por (Dirección Nacional Fomento de la Educación y Cultura Cooperativa Coomeva, 2006:9). Por lo tanto, *“el principal objetivo de la educación es formar un hombre y una mujer capaz de vivir plenamente, disfrutar, crear y trascender en él tiempo; no es posible educar para la repetición, se debe auspiciar una actividad de independencia crítica y creativa, capaz de desarrollar sentimientos y valores, para la actuación transformadora, de una autonomía personal (moral e intelectual) y social”* (Ferreiro, s.f.:3).

⁶ <http://www.redtalento.com/articulos/website%20revista%20magister%20articulo%206.pdf>

2.3.4.1 Estadios de Desarrollo Cognitivo

Los estadios de desarrollo cognitivo, desde el punto de vista de Linares (2009:34) *“es el conjunto de transformaciones que se dan en el trascurso de la vida, por el cual se aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar y comprender (...). Estas habilidades son utilizadas para la resolución de problemas prácticos de la vida cotidiana”*. Una de las perspectivas sobresaliente de este estadio es la piagetana, donde la persona interpreta el mundo a edades diversas, y construye el conocimiento activamente, además, los cambios cualitativos de la persona tienen lugar en la formación mental, desde el nacimiento hasta la madurez.

Cada una de las etapas, representa la transición a una forma compleja y abstracta de conocer, debido a que el pensamiento del niño es cualitativo distinto al resto, por lo tanto el desarrollo cognitivo consiste en: cambios cualitativos de los hechos, de las habilidades, y de transformaciones radicales, que se organizan en el conocimiento del niño para entrar a una nueva etapa. Por lo tanto, el niño no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento, sigue una secuencia invariante.

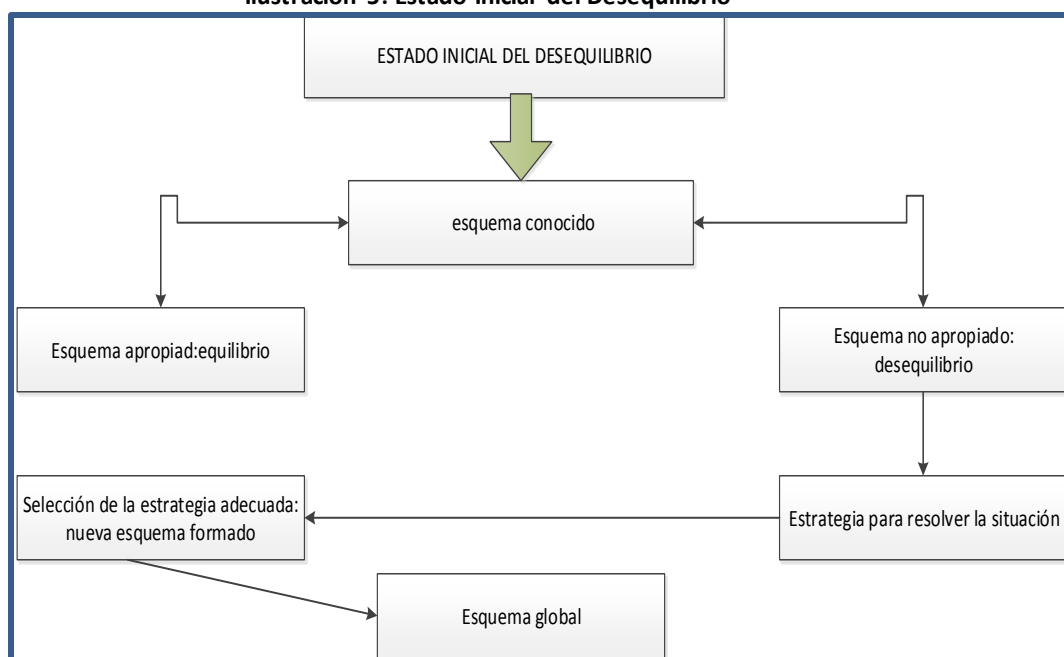
Queda claro que, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden, *“sensomotor (del nacimiento a los 2 años); preoperatoria (de 2 a 7 años); operaciones concretas (de 7 a 11 años); y operaciones formales (de los 11 en adelante)* así lo expresa Hersh, Reimer, y Pritchard, (2002:32) por consiguiente, no es posible omitir ninguna de las etapas, por su relación en ciertos niveles de edad, y por el tiempo que dura cada una de estas, mostrando gran variación individual y cultural.

En los estadios de desarrollo cognitivo, se debe tomar en cuenta a los esquemas: definidos como *“un conjunto de acciones físicas, operaciones mentales, conceptos o teorías, estos se organiza y se adquiere información sobre el mundo, además pueden ser comprendidas como acciones a ser aplicadas directamente sobre objetos o sobre su representación tras ser interiorizados, entre tanto se puede diversificar e integrar para dar lugar a nuevas conductas cada vez más adaptativas y complejas”*. Al pasar el niño

por las diversas etapas, mejora la capacidad para emplear esquemas complejos; por consiguiente organiza el conocimiento y construye, es decir, reorganiza y diferencia los esquemas; cuando se cumple este proceso, el crecimiento cognitivo se lleva a cabo mediante dos procesos: a) la organización, b) la adaptación. El primero, busca integrar los esquemas simples a sistemas complejos, todo esto ocurre cuando las ideas se van asimilando por el grado de madurez de las personas. En el segundo proceso, busca adaptar nuevas formas de pensar, por la experiencia conforme se va acumulando los esquemas. Además, dentro de esta teoría, Piaget toma en cuenta: la equilibración y la acomodación, que busca la interrelación del sujeto y el medio, para recibir permanentes estímulos que posibilitan el aprendizaje.

El equilibrio es la fuerza motivadora de todo aprendizaje, es donde las personas luchan por mantener un balance entre la asimilación y la acomodación conforme se imponen orden y significado en las experiencias, como resultado de esto se da una nueva red de conocimientos comprensivos y complejos, es aquí donde la motivación realiza su papel, para adquirir nuevos y variados conocimientos dentro de la estructura mental, Guerrero (s.f.;31) expresa que *“la motivación es un aspecto fundamental para contar con un ambiente óptimo para el aprendizaje”* y la acomodación *“es el cambio de la respuesta ante el reconocimiento de los esquemas existentes, adecuados para lograr los propósitos actuales”*. En este sentido, parafraseando a Guerrero (s.f.;31) la asimilación y la acomodación son procesos complementarios en la construcción del conocimiento del sujeto, es decir, se va logrando formas de equilibrio superior en las que el sujeto integra los nuevos conocimientos a las estructuras previas.

Ilustración 5: Estado Inicial del Desequilibrio



Elabora por: Castro, Juan

Para tener una comprensión adecuada de lo que propone Piaget, a continuación se estudia los estadios que los seres humanos deben pasar:

Estadio sensoriomotor: Para Shaffer & kipp (2007:247) en esta etapa “*los niños coordinan los estímulos sensoriales con las capacidades motoras, creando esquemas de conducta que les permiten operar sobre el ambiente y llegar a conocerlo*”. Esta etapa, se divide en seis sub-etapas y permite describir la transición gradual de un ser reflejo, a un ser reflexivo, dada por las capacidades motoras, donde el bebé se relaciona con el mundo a través de los sentidos y de la acción.

Tabla 4: Sub-etapas y explicación del desarrollo sensoriomotor según Piaget

Sub-etapa	Métodos de resolver problemas o de producir resultados interesantes	Imitación	Concepto de objeto
Actividad reflejo (0-1 meses)	Ejercicio y acomodación de los reflejos innatos	Un poco de imitación refleja de la respuestas motoras	Se sigue un objeto móvil pero sin prestar atención a su desaparición
Reacciones circulares primarias (1-4 meses)	Repetición de actos interesantes que se centren en el propio cuerpo	Repetición de la conducta personal que se imita por comparación	Se fija la mirada en el sitio donde desapareció un objeto
Reacciones circulares secundarias (4-8 meses)	Repetición de las acciones interesantes que estén dirigidas a objetos externos	Igual que en la sub-etapa 2	Se buscan los objetos parcialmente ocultos

Coordinación de los esquemas secundarios (8-12 meses)	Combinación de acciones para resolver problemas sencillos (primero evidencia de intencionalidad)	Imitación gradual de respuestas nuevas; imitación diferida de acciones motoras muy simples tras un retraso breve	Signos claros de un incipiente concepto de objeto; se busca y encuentran objetos ocultos que no hayan sido desplazados visiblemente
Reacciones circulares terciarias (12-18)	Experimentación para encontrar nuevas formas de resolver problemas o de reproducir resultados interesantes	imitación sistemática de respuestas nuevas, imitación diferida de acciones motoras simples tras un largo retraso	Se buscan y detectan objetos que han sido desplazados visiblemente
Inención de medios a través de combinaciones (18-24 meses)	Primera evidencia de insignia al resolver el niño problemas en un nivel interno simbólico.	Imitación diferida de secuencias complejas de conducta	El concepto de objeto está completo; se buscan y encuentran los que hablan en estado oculto a través de desplazamientos invisibles

Fuente: Reed, D. (2007) "Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia" México

Estadio pre-operacional: La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes, marca el comienzo de esta etapa. Entre los dos y los siete años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes; con los cuales puede representar las cosas reales del entorno, por tanto, puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles, para esto se puede servir de palabras para comunicarse y utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresa sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos, parafraseando a (Tomás & Almenara, 2008:9).

Estadio de las operaciones concretas: Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Esta etapa/ corresponde a la capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales, que permite al niño abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentra en la etapa pre - operacional. Para Piaget, el principal cambio que caracteriza la transición del periodo pre-operacional al de las operaciones concretas es cuando el funcionamiento cognitivo pasa a depender de la percepción, es decir a depender de la lógica convirtiéndose así el razonamiento en flexible, organizado y lógico; fundamental en este periodo es la adquisición de las operaciones definidas como "*acciones representadas mentalmente que obedecen a ciertas reglas lógicas y que forman sistemas integrados con otras operaciones, es decir, estructuras*" (Piaget, 1942, citado por Pelegrina, 1999:34). Por lo tanto, en este periodo

los niños son capaces de manipular representaciones internas y manejar información que es directamente perceptible por él. De acuerdo a esto, Piaget establece una serie de propiedades que caracterizan a las operaciones:

- **Composición:** dos acciones o estímulos similares o complementarios pueden coordinarse en uno solo. .
- **Reversibilidad:** toda acción tiene una acción inversa que la anula o contrarresta.
- **Asociatividad:** podemos obtener un mismo resultado utilizando para ello distintas vías.
- **Identidad:** si tras realizar varias operaciones volvemos hacia atrás ejecutando las operaciones inversas nos encontraremos nuevamente con el punto de partida original.
- **Tautología:** al repetirse una acción puede que no se produzca ningún cambio en ésta (tautología relativa al cambio lógico).

Mientras que el Cuerpo de Maestros⁷ (s.f.:15), destaca las distintas operaciones que los niños llevan a cabo en el estadio de las operaciones concretas:

1. **“La conservación:** esta operación requiere que el niño comprenda que un ente permanece idéntico pese a la ejecución de determinadas modificaciones, siempre y cuando no se le añada ni se le quite nada.
2. **La clasificación:** es la capacidad de asignar objetos a categorías distintas en función de sus semejanzas y de establecer relaciones de pertenencia entre los objetos y los conjuntos de los que forman parte. Existen tres tipos de clasificación y distintas tareas para evaluar estos tipos de clasificación:
 - **Clasificación simple:** se refiere a la agrupación de objetos teniendo en cuenta un conjunto de características.
 - **Clasificación múltiple:** requiere distribuir los objetos en base a dos dimensiones o criterios.
 - **Inclusión de clases:** implica comprender las relaciones existentes entre clases y subclases.
3. **Seriación:** si bien la clasificación permitía a los niños categorizar los objetos de acuerdo a sus semejanzas, la seriación los capacita para ordenar los objetos en función de sus diferencias.

⁷ <http://www.editorialcep.com/oposiciones-maestros/muestra/E.I%202012.pdf>

4. **Medición:** estas operaciones se refieren a la capacidad para comprender que la altura, anchura o longitud de un objeto pueden medirse desplazando una medida un número determinado de veces y que la duración de un periodo de tiempo se puede medir en segundos y/o minutos.
5. **Operaciones espaciales** (distancia, tiempo y velocidad): la comprensión de la distancia entre dos o más puntos es notablemente mayor en el estadio de las operaciones concretas que en el estadio del pensamiento preoperatorio”.

Estadio de las operaciones formales: Los niños razonan lógicamente, a través de cosas tangibles y concretas. En cambio, los adolescentes piensan en cosas que nunca han tenido contacto; esto puede generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron, y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros. Además, los adolescentes de mayor edad pueden discutir complejos problemas que incluyan ideas abstractas como derechos, igualdad y justicia. Es por ello, que la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales, la cual tiene cuatro características fundamentales de pensamiento: lógica proposicional, razonamiento científico, razonamiento combinatorio y razonamiento sobre probabilidades y proposiciones. Por consiguiente, *“el cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible”* (Flavell, 1985:25).

Tabla 5: La teoría de Piaget: los estadios

Estadios del Desarrollo Intelectual (Piaget)
Estadio sensoriomotor: (0-2 años): la inteligencia es la práctica y se relaciona con la resolución de problemas a nivel de la acción
Estadio preoperatorio: (2-7 años): la inteligencia ya es simbólica, pero sus operaciones aún carecen de estructura lógica
Estadio de las operaciones concretas: (7-12 años): el pensamiento infantil es ya un pensamiento lógico, a condición de que se aplique a situaciones de experimentación y manipulación concreta
Estadio de las operaciones formales: (a partir de la adolescencia): aparece la lógica formal y la capacidad para trascender la realidad manejando y verificando hipótesis de manera exhaustiva y sistemática

Fuente: Linares, R. (2009) *“Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget”* Barcelona

2.3.4.2 Aprendizaje Significativo

Según David Ausubel en su teoría, propone que el aprendizaje se produce en contextos formales de enseñanza, en particular en el aula escolar. El interés está centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que son llevados a cabo por la

asimilación de conceptos científicos, formados por el niño en su vida cotidiana. Por consiguiente, la teoría reside en la distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. Para Ausubel (2002:122) este tipo de aprendizaje *“supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo”*. Por tanto, el aprendizaje significativo parte de un proceso que se relaciona a la nueva información sobre algún elemento ya existente en la estructura cognitiva del sujeto y que se intenta aprender. Por otro lado, en el aprendizaje memorístico, la nueva información queda aislada y se almacena de forma arbitraria, precisar que cada uno de los aprendizajes está relacionado con un tipo diferente de memoria; el memorístico a corto plazo y el significativo a la de largo plazo, (Alonso, 2012:34).

La esencia del aprendizaje significativo es que se expresa las nuevas ideas de manera simbólica dejando a un lado la arbitrariedad; generando en el estudiante su estructura cognitiva en relación con un campo particular, producto de esta interacción activa e integradora aparece un nuevo significado, que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo. Por lo tanto, el material de instrucción se relaciona o bien con algún aspecto o contenido ya existente y específicamente pertinente a la estructura cognitiva del estudiante, pudiendo ser una: imagen, símbolo, concepto, proposición, etc.; de una manera pertinente.

Por otro lado, con este tipo de aprendizaje el estudiante manifieste una actitud de predisposición a relacionar el nuevo material potencialmente significativo para él, es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimiento de una manera no arbitraria y no literal, parafraseando a (Ausubel, 1961a).

Perfil del docente en este paradigma

Para Tedesco 1995 citado por Alonso (2010:11) señalan una evolución social para la consecución del conocimiento bajo una nueva estructura, dada por las tecnologías de la comunicación y la democratización de los modelos: educativos políticos, económicos, sociales etc.; por lo tanto la escuela debe responder a estos nuevos requerimiento.

Parece ser que los cambios producidos en las últimas décadas, han provocado retroceso en la escuela, fruto de esto la crisis de la profesión docente a la vista de todos, proveniente desde la misma teoría educativa, y en particular por corrientes, tales como, la de la teoría de la reproducción. Por otra parte, Tedesco 1995 citado por Alonso (2010:12) se hace necesario un cambio del docente que se mueve dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje, según este cuestionamiento propone las siguientes características para cumplir con el perfil del docente actual:

- *“Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante; comparte sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos.*
- *Es una persona reflexiva que piensa de manera crítica sobre su trabajo en el aula, capaz de tomar decisiones y solucionar los problemas que se le presentan de la mejor manera, tomando en cuenta el contexto sociocultural de su escuela.*
- *Es consciente y analizador de sus propias ideas y paradigmas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y está abierto a los cambios y a la innovación.*
- *Es promotor de aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean realmente útiles y aplicables en la vida cotidiana del alumnado.*
- *Es capaz de prestar ayuda pedagógica pertinente a la diversidad de características, necesidades e intereses de su alumnado.*
- *Su meta es lograr la autonomía de los educandos, la cual se da con el apoyo del proceso gradual para transferir de manera ascendente el sentimiento de responsabilidad y autorregulación en estos, es decir se preocupa por formar alumnos y alumnas autodidactas, con capacidad de aprender por sí mismos.*
- *Es facilitador del conocimiento, proporcionando a los alumnos y alumnas los andamiajes necesarios para acceder, lograr, alcanzar y en consecuencia, construir aprendizajes significativos”.*

Sin embargo, no solo se debe considerar el perfil del docente, sino también las variables para hacer significativo el aprendizaje por parte de los estudiantes, así lo destaca Ballester 2002 citado por Alonso (2010:14) de esta forma tanto el rol que

cumple el docente y el estudiante es protagónico en el procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se plantean variables como: *“el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular; términos que deben constar dentro del marco actual del sistema educativo como elementos organizativos y didácticos en la experimentación realizada en el aula y en el trabajo llevado a cabo en las diferentes áreas de formación docente”*.

Por lo tanto, ya en la práctica el aprendizaje significativo se desarrolló bajo estas variables, que a continuación se detallan según lo expresa Nakasone y Peterson citado por Alonso (2010:14):

- **El trabajo abierto:** Permite desarrollar herramientas para el aprendizaje en función de las competencias básicas del estudiante para mejorar la convivencia en el aula, de esta manera el docente puede fomentar la interdisciplinariedad con el fin de cubrir circunstancias diversas y aprender de la experiencia.
- **La motivación:** Para Clark 1934 citado por Alonso (2010:25) *“es el impulso que surge de una necesidad y que conduce a una acción para obtener un incentivo, que reduce la pulsión y satisface la necesidad”* de aprender por parte del estudiante vinculando intereses y necesidades. Dentro de esto se encuentra dos tipos de motivación: intrínseca y la extrínseca. La primera emana del propio hacer de la tarea del conocimiento y la segunda proviene del entorno del alumnado y del reconocimiento de los demás.
- **El medio:** Recurso que complementa, relaciona y da coherencia a los conceptos trabajados en cualquier área temática, y es un elemento de motivación hacia el aprendizaje. En palabras de Olvera 1998 citado por Alonso (2010:34) define como *“el conjunto de condiciones ambientales, sociales y culturales en que vive el alumnado”* es decir, es la interacción del estudiante con el mundo físico, favoreciendo la transferencia de los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar y la integración de elementos multiculturales.

- **La creatividad:** Es lo que hace diferente a un estudiante de otro, y está relacionado con: imaginación, inventiva, inteligencia, divergencia, pensamiento lateral, etc. Destacar algunas definiciones de Torrance, 1965, Saturnino, 1998, Gervilla, 1992 citado por Alonso (2010:40):
 - *“Es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar estas hipótesis, a modificarlas si es necesario además de comunicar los resultados.*
 - *Es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad.*
 - *Creatividad es el potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, que a través de una atmósfera creativa se pone de manifiesto, para generar productos novedosos y de gran valor social y comunicarlos trascendiendo en determinados momentos el contexto histórico social en el que se vive”.*

Por lo tanto, contempladas las definiciones, se expone que la creatividad puede ser desarrollada a través del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **El mapa conceptual:** El estudiante, bajo una perspectiva constructivista aprende cuando se es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad que pretende aprender, dada por la influencia de las experiencias, intereses y conocimientos que ya se tienen. Por lo tanto, en la medida en que el conocimiento sirve de base para la atribución de significados se modifica la información, puesto que los conceptos van adquiriendo nuevos significados, volviéndose diferenciados y estables. Por tanto, en términos generales se puede definir el mapa conceptual o mapa de conceptos, como diagramas que indican relaciones entre conceptos, o entre palabras; no implican secuencia, temporalidad, direccionalidad, jerarquías organizacionales y de poder.

Para Moreira 1988 citado por Alonso (2010:54) “*la representación entre los conceptos en un mapa conceptual sigue un modelo que va desde lo más general a lo específico*” por lo tanto, no existen reglas fijas que deban ser observadas al elaborar un mapa conceptual, e incluso admite el criterio de lo general a lo específico y es difícil de respetar el número de conceptos que es necesariamente amplio⁸.

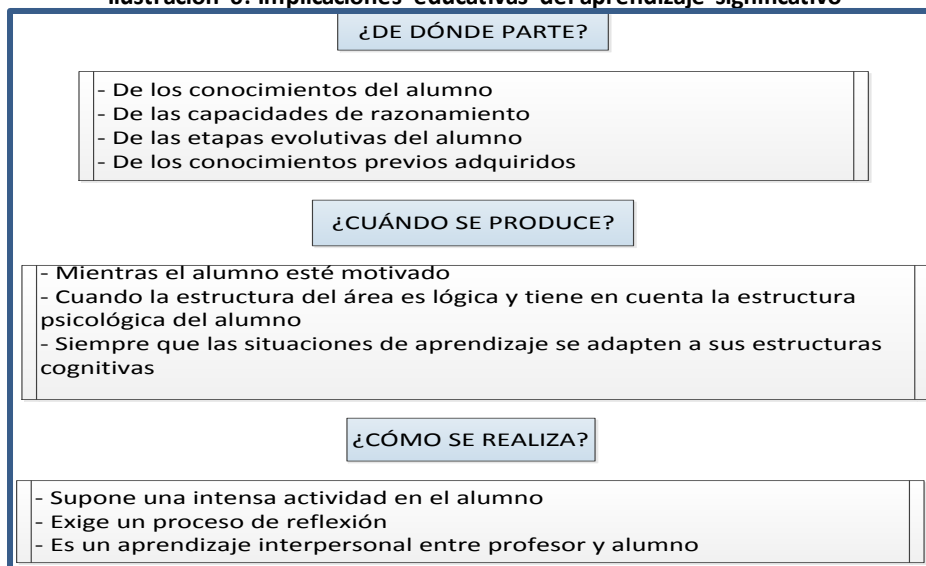
Al trazar los mapas de conceptos, se utilizan figuras geométricas – elipses, rectángulos, círculos- que son, en principio, irrelevantes, pero que está vinculado a determinadas reglas como: los conceptos más generales, y deben estar dentro de elipses; los conceptos más específicos, dentro de rectángulos. Sin embargo, en principio, las figuras geométricas no significan nada en un mapa conceptual y tampoco significan nada la extensión y la forma de las líneas que unen los conceptos. El hecho de que dos conceptos estén unidos por una línea es importante porque significa que para quien hizo el mapa existe una relación entre esos conceptos, pero el tamaño y la forma de esa línea son, a priori y arbitrarios.

Por lo tanto, el valor de un mapa conceptual es una herramienta que promueve el aprendizaje significativo de una manera eficaz, empleando métodos y concepciones de aprendizaje que den protagonismo al estudiante y pongan al docente en la función de conducir, orientar, guiar el aprendizaje.

- **Adaptación curricular:** Se desarrollan remitiendo al estudiante a ejecutar actividades de cursos o niveles inferiores, reduciendo las dificultades, de las actividades del grupo clase, con esto el currículo se empobrece y no se le al estudiante situaciones estimulantes ni motivadoras, sino por el contrario, actividades repetitivas y generadoras de rutinas, esta situación de exclusión provoca un sentimiento de fracaso, que conduce a la desmoralización y estancamiento que tiende agravarse curso a curso.

⁸ Adaptado y actualizado, en 1997, de Mapa conceptual y Aprendizaje significativo (M.A Moreira) publicado en O ENSINO. Revista Galaico Portuguesa de SócioPedagogia y Sócio-Lingüística, Pontevedra/Galícia/España y Braga/Portugal, Nº 23 a 28: 87-95, 1988. Traducción de **Ileana María Greca**, Instituto de Física, UFRGS, Brasil.

Ilustración 6: Implicaciones educativas del aprendizaje significativo



Fuente: Arroyo, A.; Castelo, A.; Pueyo, M. (1994:14) "Atención a la diversidad", Madrid.

2.3.4.3 Aprendizaje por Descubrimientos

Bruner lo describe como un proceso activo de aprender, donde el estudiante debe reflejar nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento actual, por lo tanto, con la información seleccionada se origina hipótesis con el fin integrar experiencias basadas en la construcción mental existente, que supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera, descubriendo por sí mismo la estructura de aquello que ha de aprender.

Además, Bruner 1996 citado por Arancibia, Herrera, & Strasser, (1999:79) expresa que *"lo más relevante que la información obtenida, son las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje. Es decir, define el aprendizaje como el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión nueva"* dado el caso, a esto se conoce como **«aprendizaje por descubrimiento»**. Basados en este enfoque, el rol de los docentes es proporcionar situaciones, que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos, la estructura del material de la asignatura mediante preguntas dirigidas, bajo ideas que se relacionen de acuerdo a los patrones de información establecidos en la estructura.

De acuerdo a esto, Bruner 1996 citado por Arancibia, Herrera, & Strasser, (1999:80 ss.) plantea los siguientes principios de la teoría del aprendizaje por descubrimiento, según el siguiente detalle:

1. *“El sujeto está dotado de potencialidad natural para descubrir el conocimiento: El aprendizaje es una actividad autorregulada que parte de la capacidad del cerebro humano de establecer relaciones y modificarse para adaptarse al medio. En este caso, la elaboración y comprobación de hipótesis sobre las constantes del medio constituyen la base principal del aprendizaje por descubrimiento.*
2. *El resultado del aprendizaje es una construcción intrapsíquica novedosa: El resultado de aprender a través del descubrimiento se desarrolla en un proceso, habilidad, recurso o pensamiento que antes no existía. Esto sucede cuando el ser humano realiza un descubrimiento debido a la resolución significativa de problemas, es decir, el ser humano, ante una situación que desconoce, elabora una serie de hipótesis que comprueba en la práctica llegando a una solución que se convierte en un conocimiento novedoso.*
3. *El aprendizaje por descubrimiento encuentra su punto de partida en la identificación de problemas: Se aprende por descubrimiento, porque el ser humano resuelve situaciones conflictivas. Es decir, para iniciar el aprendizaje se ha identificado la situación como susceptible de ser resuelta, y debe catalogarse como problemática la información a la que es expuesto. Por consiguiente, identificar problemas es detectar potenciales situaciones de aprendizaje.*
4. *El aprendizaje por descubrimiento se desarrolla a través de un proceso investigador de resolución significativa de problemas: Una vez identificado un problema, se debe dar solución y este proceso está condicionado a determinadas variables entre ellas: a) Relevancia motivacional del problema: si no existe voluntad ni inquietud para resolver el problema, no será resuelto. Debe existir un buen motivo para resolver un problema; b) Grado de complejidad de las tareas; c) Nivel de conocimientos previos y competencia intelectual del ser humano: no todo el mundo que es expuesto a un problema es capaz por sí mismo de resolverlo; d) Expectativas y motivación al logro; e) Variables de personalidad como autoconcepto, estado emocional etc.*
5. *El acto de descubrimiento encuentra su centro lógico en la comprobación de conjeturas: Esto es la aplicación del método científico: plantear hipótesis y comprobarlas. Es el criterio de comprobación el que determina el concepto de descubrimiento. Por tanto, no se puede afirmar haber descubierto algo, si no podemos demostrarlo o verificarlo.*
6. *Para que la actividad resolutive pueda ser caracterizada de descubrimiento ha de ser autorregulada y productiva: El concepto de autorregulación alude al hecho de que el sujeto es el responsable de tomar las decisiones correspondientes al proceso de descubrimiento, sobre todo en la fase de comprobación de hipótesis. Por tanto, es el sujeto el que ha de imaginar los procedimientos que llevará a cabo para comprobar si los resultados de sus comprobaciones se ajustan a las hipótesis explicativas que formuló con anterioridad a la comprobación. En este caso, será el propio sujeto quien elija, organice, aplique y controle la secuencia de operaciones y conceptos que componen la estrategia de resolución. Visto todo esto, no se puede considerar como experiencias de descubrimiento aquellas ejecuciones programadas o rigurosamente*

dirigidas, en las que el estudiante obedece las directrices proporcionadas, sin comprender ni decidir los porqués de la resolución.

- 7. El aprendizaje por descubrimiento va asociado a la producción de errores: La teoría del aprendizaje por descubrimiento ha explotado la cualidad pedagógica del error en la generación de conocimientos, ya que considera que el error obliga a modificar y superar las construcciones erróneas. Esto no implica que la educación en este punto no tome en cuenta los errores del estudiante, limitando la intervención del docente, a la explicación de la solución correcta, puede suponer la adquisición de aprendizajes superficiales y no significativos, ya que los esquemas cognitivos del sujeto no estarán adecuadamente estructurados para integrar la nueva información, de manera que, Piaget (1981) decía: “un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato”.*
- 8. Al aprendizaje por descubrimiento le es consustancial la mediación de la orientación sociocultural: Al principio, el aprendizaje por descubrimiento se entendía como puro, es decir, que el sujeto descubriría las cosas por sí mismo, sin ningún tipo de intervención por parte del docente. Posteriormente, se vio que prácticamente era imposible educar de esa manera, debido a que los casos de descubrimiento puro eran extremadamente difíciles de conseguir, y admitieron la orientación o ayuda del docente en el proceso de descubrimiento. Este método es conocido con el nombre de Aprendizaje por descubrimiento orientado o guiado, en el que caben multitud de experiencias posibles, siempre y cuando, en la orientación proporcionada no vaya incluida la formulación de la solución o enunciado a descubrir. Se ha investigado y descubierto que, si bien es el sujeto quien ha de construir su propio saber, tal proceso de construcción es realizado en un medio social, y a través de relaciones comunicativas con los adultos y compañeros. Además, se ha comprobado, que en muchas ocasiones, los compañeros resultan maestros más eficaces que el propio docente, pues poseen sistemas cognitivos más próximos, y sus procesos comunicativos tienen mayor poder de persuasión. Por lo tanto, hay destacar la necesidad de promover en el aula experiencias colectivas y cooperativas de aprendizaje por descubrimiento.*
- 9. El grado de descubrimiento es inversamente proporcional al grado de determinación del proceso resolutivo: Cuanto mayor es la autonomía del sujeto para aprender y menor es la guía o la orientación por parte del docente, mayor es el grado de descubrimiento y las consecuencias cognitivas de éste cuando sucede. Para ello, el grado de determinación se entiende como el grado de indicaciones que dirigen el procedimiento de resolución a desarrollar”.*

Conocido los principios, se puede concluir que la teoría planteado por Bruner busca el desarrollo de un proceso cognoscitivo en el estudiante, con el fin de identificar un problema y que se sirve de procedimiento resolutivo, bajo la evaluación de hipótesis planteada y autorregulado por el sujeto con orientación sociocultural.

2.3.4.4 Zona de Desarrollo Próximo

Los aportes Vigotsky y sus colaboradores, apuntan una serie de experimentos que establecían la relación entre la enseñanza y el desarrollo psicológico, los resultados obtenidos arrojaron un desarrollo en la educación; la ZDP (zona de desarrollo próximo) evidencia la proposición de que la actividad y la comunicación pueden ser manipuladas, con el fin de operacionalizar la influencia educativa de gran alcance para el desarrollo del estudiante.

Lo más relevante del enfoque histórico cultural, es el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, es decir esto apunta a que, si el estudiante puede hacer las cosas con la ayuda de otro estudiante y docente, mañana podrá hacerlo por sí solo, evidenciando un desarrollo personal. En este sentido, para Vigotsky⁹ citado por Gonzáles, Rodríguez y Hernández (2011:10) *“aquella zona define 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 estado embrionario”*. Autores como Green y Piel 2002 citado (s) por Gonzáles, Rodríguez y Hernández (2011:12) expresan siete tipos de actividades para estimular la ZDP, dirigida a los docentes, que a su vez se puede catalogar como actividades:

- *“Modelar el comportamiento por imitación brindándole al estudiante una imagen que le recuerde los niveles de ejecución*
- *Retroalimentación y autocorrección*
- *Dirección de contingencia aplicando refuerzos positivos y negativos*
- *Instrucción directa para proporcionar claridad en la información transmitida*
- *Preguntas que requieran respuestas colectivas*
- *Diseñar tareas estructuradas*
- *Los razonamientos de los estudiantes deben ser explicados por estos para conocer sus estructuras cognitivas y así crear nuevas situaciones de aprendizaje ”*

⁹ http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol25_4_11/ems13411.htm

En la base de las investigaciones, realizadas por Vygotsky 1979 citado por Ruiz y Raya (2011:3) *“propuso que el desarrollo humano y su relación con el aprendizaje se explica a partir de la noción de la ZDP”* en base a las interacciones sociales y culturales que posibilitan el paso de un nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad que el estudiante posee para resolver un problema de manera independientemente, con la intervención de un experto, en cambio Newman, Griffin y Cole 1989 citado por Ruiz y Raya (2011:3) explican que es aquí donde se pone en marcha un sistema interactivo, bajo una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una determinada situación.

Por lo tanto, esta teoría explica los procesos de desarrollo humano y su relación con el aprendizaje y ha sido motiva por investigadores de la talla de Coll, 1990, 2001; Rogoff, 1990; Wood, Bruner y Ross 1976 citado por Ruiz y Raya (2011:3) siguiendo el pensamiento de Vygotsky propone:

“Reinterpretaciones que clarifican en algún grado la comprensión de los procesos relacionales e interactivos que subyacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, la participación guiada, la metáfora del andamiaje y las ayudas ajustadas que los participantes llevan a cabo en el marco de la actividad conjunta, proveen de herramientas básicas para comprender la construcción del conocimiento y los factores de los cuales puede depender”.

Parafraseando a Rogoff 1990 citado por Gómez (2006:154) la ZDP es una región dinámica y sensible para el aprendizaje de las destrezas, dado que, otorga la interacción entre adultos y niños definiendo la participación guiada, para lo cual los participantes generan las situaciones de interacción a través de la situación cultural de la comunidad donde se desenvuelven. Por lo tanto, traspasando esta idea al campo educativo, se entiende que el aprendizaje puede comprenderse como la apropiación del estudiante, a través de la lectura desarrollada en la participación guiada por el docente en la resolución de problemas conjuntos.

Por lo otro lado, según Wood, Bruner y Ross 1976 citado por Gómez (2006:155) en una segunda aproximación al estudio de la ZDP, se reconoce como una zona con un

carácter dinámico y no estática en la que el experto ofrece ayudas temporales al menos experto, estas ayudas en el proceso de construcción del conocimiento, permite la posibilidad de que el estudiante incremente sus actos de autorregulación en la resolución de los problemas, conforme aumentan las habilidades construidas bajo, el apoyo que se ira retirando gradualmente.

Para Coll 1990-2001 citado por Ruiz y Raya (2011:4) pone en relieve la influencia educativa, dado los *“procesos que permiten a los profesores ayudar de manera ajustada a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido al aprendizaje. Las investigaciones revelan la existencia de dos mecanismos de influencia educativa que operan en el marco de la actividad conjunta: el traspaso del control y la responsabilidad del profesor al alumno y la progresiva construcción del significado. Ambos mecanismos, se concretan en la práctica educativa a través de ayudas sistemáticas y ajustadas en el tiempo que lleva a cabo el profesor a los alumnos y entre alumnos”*.

En todo caso, en el marco más amplio del constructivismo social y cultural parafraseando a Vygotsky y Bruner se hace evidente que el proceso de enseñanza-aprendizaje, ocurre en la existencia de un mundo interno y externo para el desarrollo humano, conducido primero en un plano interpsicológico de carácter social y cultural, posteriormente en un plano intrapsicológico que se caracteriza por saltos cualitativos revolucionarios.

De acuerdo, a este marco amplio de la visión del desarrollo y el aprendizaje humano dado por el anclaje vygotskyano, según Cubero y Luque (2001:89) permite:

- a) *“Caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como dependiente de la participación guiada a través de sistemas de ayudas que potencian el aprendizaje.*
- b) *Comprender la importancia del profesor y de los alumnos como actores principales para la construcción del conocimiento, el primero como guía y ayuda y el segundo como responsable de la construcción de sus conocimiento a través de su actividad mental constructiva*

c) Considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar depende tanto de factores interpsicológicos correspondientes con la naturaleza social de las interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de factores intrapsicológicos entendidos como un proceso transformativo que conlleva cambios en las estructuras y funciones que se interiorizan”.

Por lo tanto, los rasgos distintivos de los mecanismos interpsicológicos permiten la construcción del conocimiento, la elaboración del significado y la atribución de sentido al aprendizaje, bajo la tesis principal de que ambos factores constituyen potencialmente un indisoluble y necesario proceso de aprendizaje, explicado a continuación por Ruiz y Raya, (2011:6) a través de un acercamiento teórico.

- ***“Los componentes cognitivos de la elaboración del significado en el aprendizaje escolar***

Vygotsky (1979) el origen de los significados se encuentra en las nuevas conexiones que el hombre establece a partir de los signos de los que se apropia en el contexto cultural. Estos evolucionan en dos vías: primero, a lo largo del desarrollo del hombre (ontogénesis), en donde los significados sufren un proceso de transformación al evolucionar al mismo tiempo que el ser humano se desarrolla y de acuerdo con las diferentes formas en que funciona el pensamiento y segundo, en la cultura, estableciendo que, si los signos se encuentran en la cultura, los significados, a su vez, se encuentran en ella. En tal caso, cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo, cambiando así los significados culturalmente establecidos.

En este sentido, se considera al aprendizaje como un proceso gradual y mediado por lo social y cultural, donde el estudiante elabora con la ayuda del docente los significados que aprende. A todo esto, se propone cuatro condiciones generales para que este proceso se lleve a cabo: 1) capacidades cognitivas y motrices básicas, que se identifiquen con la premisa; 2) las habilidades o estrategias que las personas adquieren en los diferentes contextos a lo largo de su desarrollo, especialmente en contextos escolares que se representan con la idea de saber hacer; 3) conocimientos previos del alumno caracterizados como el conjunto de conocimientos y aspectos de la realidad que han alcanzado y que han ido adquiriendo a lo largo de su vida por diversos; 4) el estudiante requiere realizar de forma deliberada, consciente y planificada, acciones estratégicas de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que le permitan aprender estratégicamente según (Coll y Solé, 1989; Miras, 1993).

- ***Los aspectos relacionales, motivacionales y afectivos en la atribución de sentido al aprendizaje escolar***

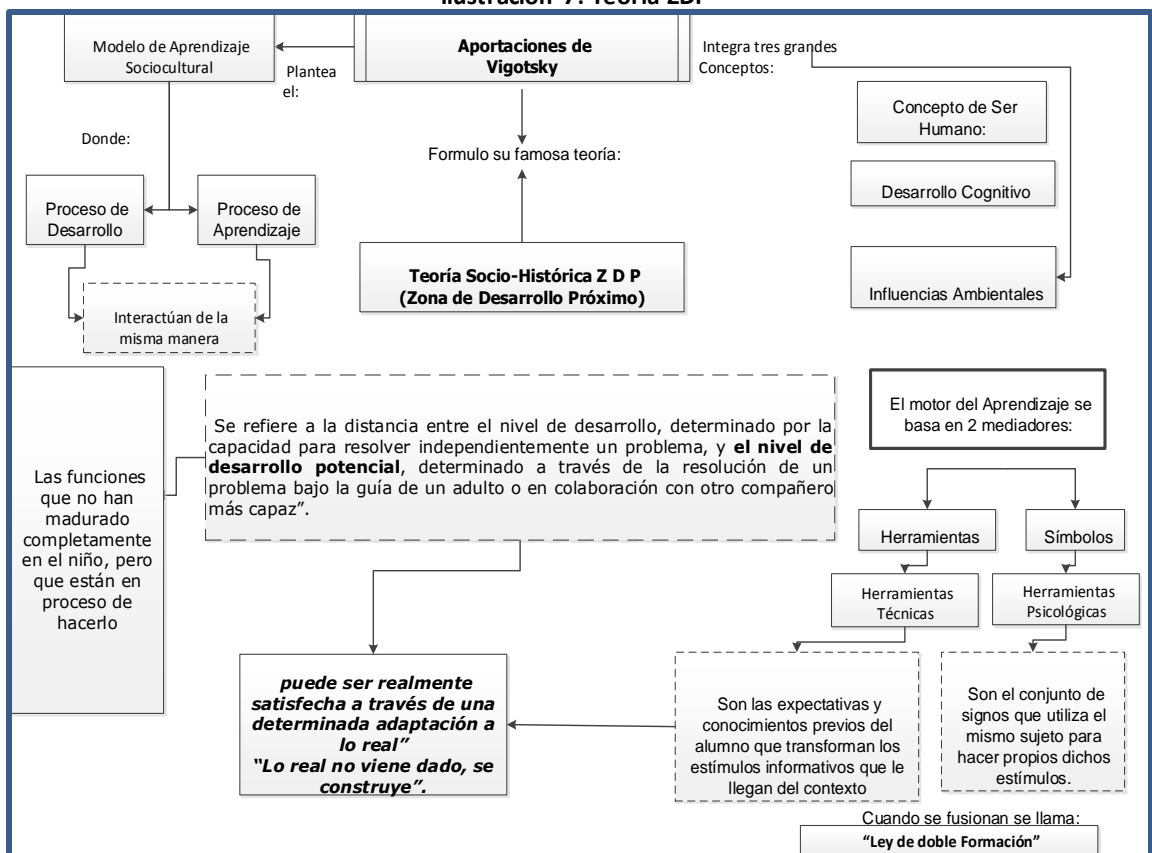
Los trabajos realizados por Colomina y Onrubia (2001:137) explican que la interacción entre el docente y los estudiantes, y entre estudiantes, también pone en juego aspectos motivacionales, relacionales y afectivos que contribuyen para la explicación de su efectividad en el aprendizaje. Argumentando lo que indican Alonso y Montero (1990) el aspecto motivacional o el interés que presenta cada estudiante en el proceso de aprendizaje es diferente y es afectado intrínsecamente y extrínsecamente. En la conceptualización de una motivación intrínseca encontramos que es aquella mediante la cual los aprendizajes pueden incrementar las capacidades que representen para el estudiante un avance y por lo tanto crecimiento y desarrollo deseado por sí mismo, es decir, el estudiante elabora metas

internas. Por otro lado, la motivación extrínseca consiste en incentivos materiales o sociales que le ofrecen retos al estudiante en el proceso de aprendizaje, en este caso, la competencia, que se dan para intentar potenciar la motivación intrínseca.

En segundo lugar, para autores como: Miras (2001) y Marsh, Byrne y Shavelson, (1988), los aspectos afectivos constituyen también un importante potenciador del aprendizaje escolar. En este caso, la representación que cada estudiante tiene de sí mismo figura como elemento importante, particularmente, el interés por el autoconcepto académico, es decir, la representación que él estudiante tiene de sí mismo como aprendiz. Esto se da cuando se parte de una valoración óptima y características, del estudiante para construir un autoconcepto académico adecuado para afrontar los retos dentro del aula de manera satisfactoria. En suma, las representaciones de las aspiraciones, temores y estados afectivos del estudiante, guían su comportamiento y constituyen un marco de referencia que incide en el desarrollo de los procesos educativos escolares.

En tercer lugar, se encuentran aspectos de autoconcepción, que permite al estudiante construir una imagen del docente y de sus compañeros, en tal caso, no es posible dejar de crear expectativas respecto al otro. Las consecuencias provocadas por dichas expectativas, permiten una actuación correspondiente con el otro y repercuten directa o indirectamente en las relaciones que se establecen entre unos y otros según lo destaca (Miras, 2001:189). En todo caso para Rosenthal y Jacobson (1968) las repercusiones mencionadas encuentran su "explicación en el fenómeno denominado profecía de autocumplimiento que explica que la predicción cruzada entre las expectativas de tipo académico entre el alumno y el profesor, terminará afectando los resultados de la construcción del conocimiento".

Ilustración 7: Teoría ZDP



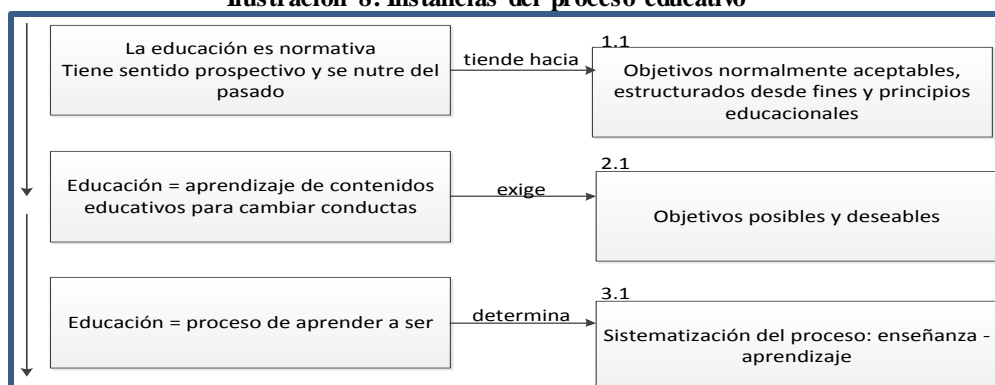
Fuente: Castro, Juan

2.3.5 Proceso Educativo

La educación como proceso requiere de acciones sistemáticas y progresivamente organizadas, secuenciales e interrelacionadas para lograr la consecución de objetivos, lo esencial es identificar a la educación como proceso, desde el punto de vista de la: a) **Intencionalidad**: Acciones deliberadas encaminadas a lograr una meta. En este caso en el campo educativo la acción intencionada está conectada con el logro de un objetivo establecido previamente; b) **Sistematización**: Toda acción debe ser debidamente planificada.

Estas dos consideraciones, están asociadas a un proceso de transformación y desarrollo del estudiante, esto implica la noción de proceso que generalmente sigue una serie de transformaciones en el estudiante bajo un estado de desarrollo. Hablar de procesos, supone dar cuenta de un estado inicial o preliminar del estudiante, así como de una serie de operaciones que se va transformando de forma sucesiva, acumulativa y progresiva en el tiempo, según Vasquez (2005:54) “*es el proceso del ser humano hacia la resolución de su problema existencial*” para aprender a vivir; dado que se espera que cada programa, curso o lección de escolaridad de lugar a algún cambio significativo en los en el ser humano.

Ilustración 8: Instancias del proceso educativo



Fuente: Vásquez, E. (2005:100) “*Principios y técnicas de educación para adultos*”.

Los procesos educativos deben estar vinculados con una noción que sustente y que cuenta del desarrollo humano. Las nociones de educación son diversas a lo largo de los

tiempos, atendiendo a ciertos contextos socioculturales, de las sociedades contemporáneas, donde los educadores, instituciones educativas y teorías pedagógicas, se encuentra en acción educativa, planeado intencional y sistemáticamente, en donde el hombre se educa para encarnar a las sociedades históricas un concreto.

Tabla 6: Influencia del tiempo en el proceso educativo

Influencia del tiempo en el proceso educativo		
La educación como proceso hace referencia a un sistema de acciones	Consiste en una larga serie de actividades en un extenso entramado de acciones que son educación no sólo por cada una de las unidades mínimas de tal sistema, sino sobre todo, por el sistema en su conjunto	
Al tratar la educación como proceso se requiere de acciones sistemáticas y organizadas: Esta dado por cuatro elementos fundamentales	La finalidad del proceso educativo	Hace referencia al tipo de hombre que se desea formar, los conocimientos y las competencias a adquirir.
	El contenido	Lo que debe aprenderse, conceptos, destrezas competencias, valores, actitudes, hábitos.
	La intervención educativa	Referida al tipo de acción que estimula y posibilita el aprendizaje
	El aprendizaje	Todo proceso educativo está dirigido a la consecución de aprendizajes
Existen además otras razones que apoyan el carácter procesual de la educación	Todo ser humano está sometido biológica y psicológicamente a un progresivo cambio de maduración y desarrollo	
	Todo individuo es un ser activo, dotado de iniciativa, espontaneidad y capacidad de reacción	
	Las distintas manifestaciones de la vida humana han de conjugarse de modo que no rompan la unidad singular y personal del individuo	
	Todo aprendizaje requiere de gradual progresión y una ordenada asimilación	

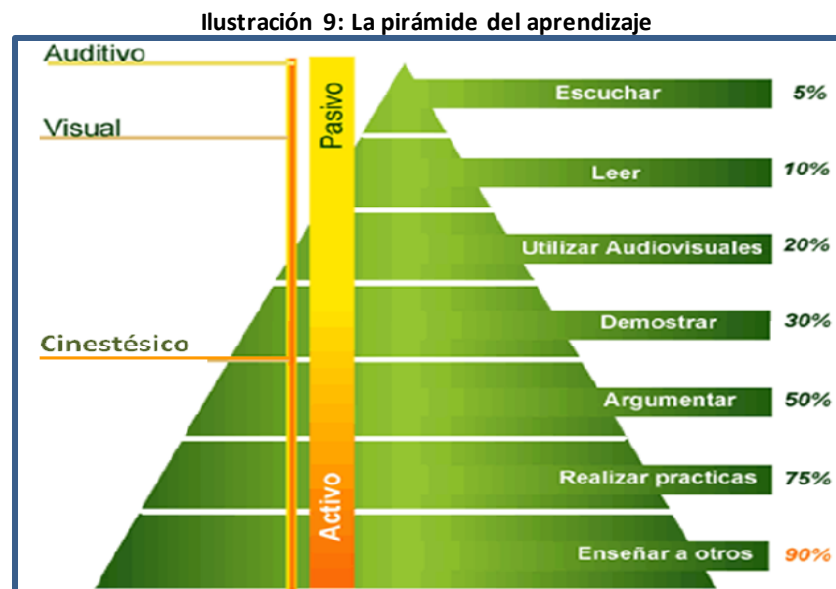
Fuente: Castro, Juan

Hablar de calidad en la educación es hacer referencia a un sistema de procedimientos que genera servicios educativos de acuerdo con los requisitos de los estudiantes y a las necesidades de un país, la tendencia es mejorar todos los procesos de planeación, servicio, y el proceso de enseñanza-aprendizaje definido como *“el conjunto de actividades, relaciones humanas y situaciones educativas que influyen, tanto en la forma como el alumno construye el conocimiento, como en la conducta que este adapta frente a diferentes situaciones, personas y objetos”*. Así lo expresa Alfaro, Aguilar, Viniega, (1998) en todo este proceso se encuentran: docentes, estudiantes, objetivos

inmediatos y mediatos, contenido de los programas, métodos y ambientes de aprendizaje; todos estos elementos han sido estudiados en diferentes momentos y lugares, cuya integración ha contribuido en pro de los resultados de la educación. A continuación se describen aquellos que corresponden a este protocolo.

- **Relación profesor-estudiante:** Es una forma de convivencia social considerada como la acción y efecto de la comunicación entre dos o más personas; este tipo de relación requiere respeto a los saberes, crítica constructiva, actitud ética y congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- **Docentes y los métodos de enseñanza:** Los docentes deben desempeñar la función de tutores, de tal forma que ya no se siga transfiriendo la información a individuos pasivos que solo se preocupen por repetirla; por el contrario se debe ayudar al estudiante a reconocer sus objetivos dentro del marco de los objetivos del programa, facilitando su aprendizaje.
- **Métodos de enseñanza:** Existen varios métodos de enseñanza, de los cuales se subrayan dos formas divergentes. En primer lugar está el método tradicional, clásico o pasivo, que se caracteriza por la presencia de un emisor y muchos receptores, donde predomina la estructura piramidal, el formalismo, la memorización, el esfuerzo y la competencia, adicionado con autoridad. Por otro lado, está el enfoque participativo que toma en cuenta el empleo racional y metódico del tiempo, es decir la clase es organizada y programada, brindando mejores posibilidades, de acuerdo a las necesidades e interés de los actores involucrados en la educación, en donde la información tiene un papel complementario y el eje del auténtico aprendizaje es la experiencia del estudiante, contribuyendo el docente como una persona que motiva, impulsa, orienta y guía este tipo de aprendizaje.

- Estilos de aprendizaje:** Es la manera como cada una de las personas aprenden de manera efectiva, a través de las estrategias de estudio, conductas y pensamientos que un estudiante utiliza en su proceso de aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación, por lo tanto, cada uno define y desarrolla los estilos a través de las estrategias que sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales y de cultura permiten captar, codificar, analizar, estructurar y asimilar la información que se le presente. De acuerdo a los estilos de aprendizaje se encuentran el modelo visual-auditivo-cinestésico, los mismos son sistemas que permiten representar mentalmente la información. En el caso del sistema visual se representa a través de imágenes abstractas (en este caso letras y números). El sistema de representación auditivo permite oír en la mente voces, sonidos, música y cuando recordamos una melodía o una conversación o recordamos la voz de la persona que nos habla por teléfono se está el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que se siente al escuchar una canción se está utiliza el sistema de representación cinestésico.



Fuente: Blair, C. (s.f.) "Como aprenden y recuerdan los estudiantes de manera más efectiva"

- **Ambiente educativo-laboral:** Espacio de experiencia donde acontecen acciones, intercambios y relaciones de complejidad diversa con propósito de formar personal idóneo.

2.3.6 Metodología de formación

La Unesco propone que la acción formativa debe desarrollarse con una metodología eminentemente práctica tomando en cuenta cuatro pilares básicos de la Educación en el siglo XXI: **aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad**, a partir de estos cuatro pilares se debe crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos.

Con esta consideración, la formación debe ser abierta y democrática en pro de satisfacer las necesidades actuales y futuras, favoreciendo a la comprensión del contexto donde se realizan las actividades escolares, es decir, las relaciones existentes entre los procesos de globalización y las transformaciones en el ámbito de la educación y el campo laboral.

Parafraseando a Monereo y Pozo 2003 citado por Zahonera (2012:53) la concepción del conocimiento en cuanto a sus características y su naturaleza en la Universidad debe concebirse desde una perspectiva de enseñar y aprender, aceptando el carácter relativo, con el fin de que el estudiante sea capaz de desenvolverse en un entorno de incertidumbre.

Bajo esta perspectiva, la concepción del conocimiento no se puede tratar como un constructo cerrado, por el contrario la formación Universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, bajo criterios fiables y justificados, planteando una visión del conocimiento como proceso constructivo, bajo este hecho se va a permite vincular el aprendizaje con la propia Investigación Científica.

Por lo tanto, es importante dar a conocer algunos cuestionamientos que proponen Martínez y Fernández (2005:30) al modelo educativo visto desde la perspectiva de la educación universitaria.

- *“Cuestionamiento del modelo educativo desde la cultura predominante basada en la lógica académica de las disciplinas, a un modelo formativo que reintegre la visión académica, la profesional y la vital (Barnett, 2001), que es multi y transdisciplinar, considerando los diferentes niveles de construcción del conocimiento; es decir, un primer nivel básico, de fundamentación y, por naturaleza, polivalente y flexible, reflejado en el título de grado, y un segundo nivel más especializado y con orientaciones más académicas y profesionales en el postgrado.*
- *Cuestionamiento del modelo organizativo de las enseñanzas conducentes a un título desde un modelo acumulativo y fraccionado a un modelo integrador y constructivo. En este nuevo modelo, la meta será formar a los estudiantes no sólo en el conocimiento de las diferentes disciplinas, sino también en la comprensión de aquello que se les hace necesario en el momento actual y que los puede convertir en insuficientes y limitados en un futuro más o menos inmediato. Este cambio en la orientación formativa es el que les va a permitir que puedan llegar a ser profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos.*
- *Cuestionamiento del modo de concebir la relación teoría-práctica, buscando espacios curriculares de integración y, metodologías de aprendizaje y enseñanza, que propicien un acercamiento a la realidad profesional como vía para conseguir un aprendizaje significativo, profundo y constructivo, que les permita seguir aprendiendo de manera permanente, porque habrán adquirido las estructuras mentales necesarias para afrontar nuevos y complejos problemas. En definitiva, este es el fin último y más importante de toda educación o formación”.*

Considerando los cuestionamientos planteados, los rasgos principales de los modelos educativos deben estar dirigidos a resolver los desafíos planteados a los que hay que responder, así lo destaca Martínez y Fernández (2005:39):

- *“Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida.*
- *Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por los profesores.*
- *Centrado en los resultados de aprendizaje, expresadas en términos de competencias genéricas y específicas.*
- *Que enfoca el proceso de aprendizaje-enseñanza como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos.*
- *Que exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.*
- *Que proponga una nueva organización del aprendizaje: modularidad y espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).*

- *Que utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de aprendizaje y enseñanza y, en él, se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.*
- *Que mide el trabajo del estudiante, utilizando como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que al mismo tiempo va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.*
- *Modelo educativo en el que adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender”.*

De tal manera, los rasgos característicos de los modelos educativos exigen el desarrollo de un perfil apropiado para el estudiante y el docente, el primero caracterizado por los siguientes elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del estudiante universitario y una atención especial. En el caso, de los docentes, se debe apuntar a un proceso de profesionalización del docente universitario, capaz que esto sea traducido en exigencia de formación pedagógica institucionalizada y sistemática, cuya finalidad sea la de facilitar el aprendizaje de sus nuevas competencias docentes.

El aprendizaje de competencias: Implica la organización del currículo y el cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje se ajusta en el estudiante en función de la capacidad de aplicación y resolución de problemas reales; el contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, el qué; con el cómo; y el por qué. De esta manera, la introducción de las competencias como objeto de formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación, dado que la formación es algo más que la mera trasmisión de información y acumulación de conocimientos así lo expresa (De la Cruz 2005 citado por Fernández, 2006:40). Por lo tanto, según Fernández (2006:40)

“Como teoría explicativa de este aprendizaje el modelo conductista se queda corto. La explicación cognitiva y constructivista del aprendizaje es más coherente con la naturaleza de las competencias. Desde esta perspectiva, las exigencias del aprendizaje eficaz propuestas por este enfoque se caracterizan por ser un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Aprender con sentido, aprendizaje

significativo, a partir de lo que se conoce, activo y con tareas reales, serán las garantías de un aprendizaje duradero.

En este nuevo enfoque, el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz. El papel del docente es acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario. El docente va cediendo terreno a favor del estudiante que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. Por lo tanto, la tarea fundamental del docente es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. En definitiva, preguntarse cómo formar en competencias es preguntarse cómo organizar y gestionar los procesos de aprendizaje”.

Metodologías activas para la formación de competencias: según De Miguel, 2005 citado por Fernández (2006:41) toda enseñanza

“Pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado (recursos disponibles, características de los estudiantes, etc.) y en un momento determinado en función de los objetivos fijados tanto al nivel de una asignatura concreta como al nivel del proyecto formativo global. Para ello se requiere una metodología, que se puede definir como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra”.

El método en términos sencillos es un plan de acción por pasos, en función de las metas del docente y objetivos de los estudiantes, para esto se debe tomar en consideraciones variables como número y características de los estudiantes, módulo, docente, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, variables sociales y culturales, por lo tanto, cada método tiene sus indicaciones y contraindicaciones.

El uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que docentes y estudiantes buscan alcanzar, y el conjunto de variables que se acaba de señalar condicionan la pertinencia de un determinado método. La elección también depende de la concepción de aprendizaje que el docente tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso. Por consiguiente, el docente elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los estudiantes dado que la elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el docente y los centrados en el estudiante.

Entre estos polos cabe establecer un continuo de combinaciones con participación diferencial de los extremos. Con respecto al aprendizaje, la elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo. Aunque los resultados de la investigación muestran que no existe un método mejor que otro de forma absoluta, sí aportan algunas conclusiones interesantes y a tener en cuenta: para los objetivos de bajo nivel. Para los objetivos superiores, el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los estudiantes son más adecuados y eficaces. Los resultados superiores obtenidos con los métodos adecuados son atribuidos más a la cantidad y calidad de trabajo personal que exigen, que al método per se cómo lo destaca Prégent, 1990 citado por Fernández (2006:42). *“de esta manera, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del estudiante, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos. Todos estos datos nos indican que el cambio de modelo educativo hacia el que pretende dirigirse el proceso de la Educación Superior determina, de algún modo, el tipo de metodologías o estrategias de aprendizaje-enseñanza más pertinentes”*.

En este contexto, las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes: los **resultados de aprendizaje** esperados, que en estos momentos se centran en las diferentes competencias tanto específicas como genéricas vinculadas a los títulos universitarios y, las características de un aprendizaje eficaz, vinculadas a los modelos **socio-constructivistas**. Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en

los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.

Por otra parte, un aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. En este marco las dos grandes tareas de los docentes en el terreno metodológico se pueden resumir de la siguiente manera:

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De este modo, las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual, los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa, que no existe un único mejor método o camino; sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si se desea lograr ser eficaces en el aprendizaje se debe establecer criterios sobre el volumen de información y conocimiento que han de manejar los estudiantes. En cualquier caso, no se puede olvidar la relación entre el diseño y otros elementos como son los espacios, en el sentido amplio de ser también un recurso para el aprendizaje, el modo de suministrar la información, la interacción del docente con sus estudiantes y de estos entre sí, el número de estudiantes y sus características, los condicionantes relacionados con el tipo de materia que se trabaja, etc. En definitiva, la decisión metodológica se convierte en un difícil equilibrio entre algunas variables que sí pueden cambiarse y otras que en ocasiones, no es posible cambiar (Zabalza, 2003 citado por Fernández, 2006:44).

Todo esto, se puede manejar desde un diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias, el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de los diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a las circunstancias y posibilidades de dichos métodos.

Tipos de metodologías: Los diferentes métodos de enseñanza pueden ser situados en un continuo, según Brown y Atkins 1988 citado por Fernández (2006:44)

“Realiza una especie de catalogación en la que clasifica los diferentes métodos de enseñanza siguiendo este criterio. En un extremo están las lecciones magistrales en las cuales la participación y el control del estudiante son mínimos. En el otro extremo, estaría el estudio autónomo en el cual la participación y control del docente son usualmente mínimos. Debe notarse que incluso en cada uno de los extremos del continuo hay algo de control y participación por el docente y los estudiantes; dado que en la lección magistral los estudiantes pueden elegir qué apuntes tomar, si hacer preguntas o incluso molestar. El estudio autónomo de un estudiante es influenciado por las sugerencias del docente, los materiales y las tareas que se le han encomendado y los textos que se le han recomendado”.

Por lo tanto, entre los extremos del continuo pueden estar la enseñanza en grupos pequeños, el trabajo en el laboratorio, investigación individual o supervisión de proyectos. La localización precisa de estos tipos de enseñanza no es fácil. Cada tipo de enseñanza contiene una variedad de métodos que incluyen distintos grados de participación del docente y del estudiante. En este caso, la enseñanza en grupos pequeños puede estar estructurada y controlada por el docente, o puede ser una discusión libre en la cual el docente interviene ocasionalmente. El trabajo de laboratorio puede ser una serie de experimentos rutinarios especificados con precisión por el docente o un conjunto de investigaciones guiadas en las que el estudiante desarrolla las hipótesis a probar, elige los métodos y diseña los experimentos apropiados. Una supervisión de investigaciones particular puede ser dirigida totalmente por el docente y otra dirigida enteramente por el estudiante.

Tabla 7: Aprendizaje cooperativo

Método		Descripción	
Aprendizaje cooperativo		Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo". Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/estudiante
Permite desarrollar competencias académicas y profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. Permite cambiar actitudes.	Se puede aplicar a todo un curso como filosofía de trabajo o limitarlo a alguna parte del mismo. Utilizarlo para aquellas actividades de aprendizaje en las que el trabajo en equipo garantiza unos mejores resultados frente al trabajo individual.	Es importante trabajar adecuadamente la formación de los equipos, el diseño claro y preciso de las tareas o actividades a realizar, motivar a los alumnos hacia la cooperación y trabajar las diferentes habilidades de la cooperación. También es necesario aplicar correctamente los 5 ingredientes de aprendizaje cooperativo: Interdependencia positiva. Exigibilidad individual. Interacción cara a cara. Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo. Reflexión del grupo.	Docente: ayuda a resolver situaciones problemáticas en la tarea y en la relaciones. Observa sistemáticamente el proceso de trabajo. Da retroalimentación, Propiciando la reflexión del equipo. Estudiante: Gestiona la información de manera eficaz. Desarrolla estrategias de conocimiento de su modo de aprender. Se conoce a si mismo e intenta ponerse en el lugar de los demás para que todos los miembros del equipo se sientan bien y trabajen conjuntamente.

Fuente: Fernández, A. (2006:35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 8: Aprendizaje orientado a proyectos

Método		Descripción	
Aprendizaje orientado a proyectos		Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/Estudiante
Es interesante. Se convierte en un incentivo. Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia. Desarrolla el Autoaprendizaje y el pensamiento creativo.	Recomendable en materias terminales. En cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas de conocimiento y se pueden realizar trabajos multi e interdisciplinares.	Definir las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto. Establecer el sistema de seguimiento y asesoría a lo largo de todo el proyecto. Aplicar los pasos: 1.- Descripción del contexto del proyecto. 2.- Búsqueda de bibliografía. 3.- Valoración crítica de alternativas posibles. 4.- Diseño y elaboración del proyecto. 5.- Autoevaluación del aprendizaje obtenido.	Docente: actúa como experto, tutor, recurso, y evaluador. Estudiante: Protagonista, Diseñador, Gestor de aprendizaje, recursos y tiempo. Autoevaluador.

Fuente: Fernández, A. (2006:35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 9: Contrato de aprendizaje

Método		Descripción	
Contrato de aprendizaje		Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/Estudiante
Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante. Permite la atención a la diversidad de intereses y ritmos. Favorece la maduración y autonomía del estudiante. Desarrolla habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.	Recomendable para cursos superiores donde se pretende el inicio de habilidades para la investigación. En cursos donde haya alumnos de perfiles diferentes	Utilizar un protocolo en el que se especifiquen los objetivos de aprendizaje, estrategias, recursos, criterios de evaluación y autoevaluación de los logros, temporización, etc. Negociar el protocolo y firmar el compromiso mutuo, estableciendo el procedimiento de revisión del mismo durante y al final del proceso de aprendizaje.	Profesor: Define objetivos, determina secuencia de las tareas, establece sesiones de autorización o supervisión, negocia y acuerda. Alumno: Planifica el itinerario de aprendizaje, se autorregula, participa activamente, busca, selecciona y organiza información y evidencias de logro. Autoevalúa su progreso.

Fuente: Fernández, A. (2006:35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 10: Aprendizaje basado en problemas

Método		Descripción	
Aprendizaje basado en problemas (ABP)		Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/Estudiante
Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.	Es útil para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje. Se aplica para abrir la discusión de un tema. Para promover la participación de los estudiantes en la atención a problemas relacionados con su especialidad.	Que el equipo de profesores desarrolle habilidades para la facilitación. Generar en los alumnos disposición para trabajar de esta forma. Retroalimentar constantemente sobre su participación en la solución del problema. Reflexionar con el grupo sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo. Aplicar los pasos del ABP: 1.-Descripción clara del problema. 2.-Delimitación del problema. 3.- Análisis problema en grupo. 4.- Formulación de hipótesis. 5.- Formulación de objetivos de aprendizaje. 6.- Obtención de nueva información. 7.- Integración grupal de la información. 8.- Verificación y solución del problema.	Docente: Experto Redacta problemas Asesor, supervisor y juez Tutor: Gestiona el proceso de aprendizaje Facilita el proceso grupal Ayuda a resolver conflictos Guía el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias, aclaraciones. Estudiante: Juzgan y evalúan sus necesidades de aprendizaje. Investigan. Desarrollan hipótesis. Trabajan individual y grupalmente en la solución del problema.

Fuente: Fernández, A. (2006: 35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 11: Exposición/Lección magistral

Método		Descripción	
Exposición / Lección magistral		Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/Estudiante
Presentar información de difícil comprensión de forma organizada sirviendo de andamiaje para el aprendizaje	Como Introducción a un tema o conclusión. Presentar una conferencia de tipo informativo.	Estimular la participación con el uso de preguntas, actividades, materiales. Utilizar estrategias de comunicación eficaz. Preparación y estructuración clara.	Profesor: Posee conocimiento, expone, informa, evalúa. Alumnos: Receptores más o menos pasivos. Realizan las actividades propuestas y participan.

Fuente: Fernández, A. (2006:35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 12: Estudios de casos

Método		Descripción	
Estudio de casos		Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	Docente/Estudiante
Es motivador. Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.	Útil para iniciar la discusión de un tema. Para promover la investigación sobre ciertos contenidos. Se puede plantear un caso para verificar los aprendizajes logrados.	El caso debe estar bien elaborado y expuesto. Los alumnos deben tener clara la tarea. Se debe reflexionar con el grupo sobre los aprendizajes logrados.	Profesor: Redacta el caso real, completo, con varias alternativas de solución... Fundamenta el caso teóricamente. Guía la discusión y reflexión. Realiza la síntesis final, relacionando práctica y teoría. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis.

Fuente: Fernández, A. (2006: 35-56) “Metodologías activas para la formación por competencias”, Valencia

Tabla 13: Simulación y juego

Método		Descripción	
Simulación y juego		Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.	
Ventajas	Ejemplos	Recomendaciones	papel docente-estudiante
A través de los juegos y simulaciones se consigue estimular a los estudiantes, dar un valor a aquello que van descubriendo	Contenidos que requieren vivencia para hacerlos significativos. Estimular la participación.	Los juegos y simulaciones tienen una serie de cualidades que los distinguen de otras formas de aprendizaje basadas en la experiencia (por ejemplo, proyectos o trabajo en prácticas): - representan una situación	Docente: Maneja y dirige la situación. Establece la simulación o la dinámica de juego. Interroga sobre la

<p>a través de la creación y utilización de sus propias experiencias e interpretaciones, y compartirlas de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio. Es una experiencia de aprendizaje agradable. Motiva a la participación. Fomenta gran número de habilidades y capacidades interpersonales.</p>	<p>Desarrollar Habilidades específicas para enfrentar y resolver las situaciones simuladas.</p>	<p>inventada más que una “real” - los límites del ejercicio están en general claramente definidos por las paredes del aula o por las reglas, o por ambas cosas - los participantes se sienten más tranquilos para desarrollar su tarea A menudo se requiere más tiempo para las etapas de la revisión o del informe que para el propio ejercicio.</p>	<p>situación. Estudiantes: Experimentan la simulación o juego. Reaccionan a condiciones o variables emergentes. Son activos.</p>
--	---	--	--

Fuente: Fernández, A. (2006:35-56) “*Metodologías activas para la formación por competencias*”, Valencia

2.3.7 Planeación de la evaluación

La instrucción y la evaluación son más eficaces cuando están bien organizadas y planeadas. Contar con un plan, es una posición ventajosa para juzgar los exámenes incluidos en los manuales para el docente y en los libros textos. En muchos centros educativos los planes de estudios están saturados, lo que deja poco tiempo para exámenes y repasos frecuentes, en este caso los planes de estudios deben incluir menos temas, pero se los debe explorar con mayor profundidad, de esta manera se tendrá más tiempo para el repaso, la práctica, la evaluación y la retroalimentación.

Por otra parte, la planeación de la evaluación ha sido frecuentemente usada más por temas formales que efectivos, y hasta tecnocráticos que participativos. En muchos de los casos, la participación se restringe a las autoridades en este caso a los docentes, y no llega a los núcleos académicos como al estudiante subsistiendo meramente solo en papeles sin aplicación alguna.

2.3.8 Proceso de valoración

La evaluación debe ser una práctica educativa y democrática, según Gonzales (2002:34) “*defiende la necesidad de romper con la utilización de la evaluación como un acto de poder*” al contrario, se debe buscar la reflexión y participación de los estudiantes, con el fin de convertirla realmente en educativa.

Existen puntos de vista erróneos que toman a la evaluación de los estudiantes como cualquier proceso o simplemente hacen una recapitulación de los avances que conceptualizaron, cuando la valoración de la situación de los estudiantes debe comparar el aprendizaje en la que se encuentra el estudiante con una serie de criterios establecidos previamente, en este caso puede ser objetivos generales de etapa, objetivos de área y especialmente los criterios de evaluación a esto se puede sumar los diferentes proyectos curriculares y programaciones docentes incluyendo logros alcanzados por los estudiantes.

En la actualidad, la educación exige que se piense en la formación integral del educando, atendiendo a contenidos diversos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal; la evaluación del aprendizaje ha evolucionado, tradicionalmente se calificaban actividades a través de exámenes y se emitían calificaciones sobre los mismos. El concepto moderno de evaluación es considerar, como una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del estudiante y la información que se recaba sirve para que el docente y el estudiante tomen decisiones.

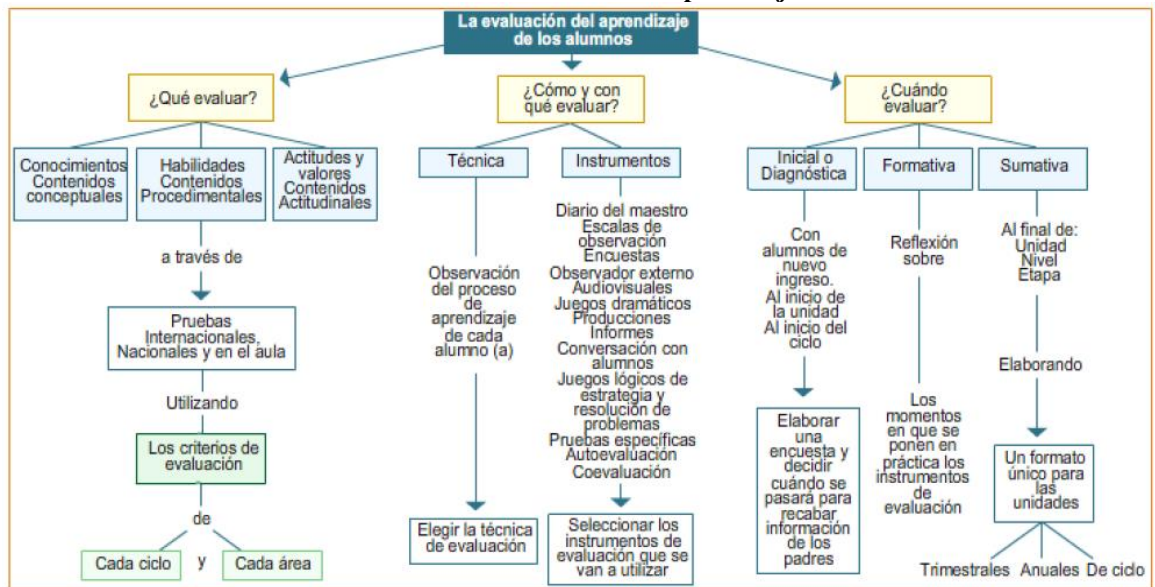
Existen diferentes propósitos o razones por las que se debe evaluar el aprendizaje entre los que se encuentran: administrados, formativos, informativos, predictivos o motivacionales, por ello la evaluación es un medio para:

- Auto conocimientos
- Identificar áreas de mejora
- Mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje

- Medir aprendizajes, dominios y desarrollo de competencias

Por lo tanto, la evaluación debe ser una guía para mejorar y convertirse en instrumento de análisis para la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y de las operaciones de las políticas públicas en materia de educación

Ilustración 10: Evaluación del aprendizaje



Fuente: Tecnológico de Monterrey (2000) "Excelencia educativa", México

Tomando en cuenta, la descripción anterior, se procede a identificar importantes conceptos dentro del proceso de valoración.

La medida en educación: La medición no puede ser tomada ni aplicada en el mismo sentido y de la misma forma como se hace con los objetos físicos, no es posible medir con rigurosidad la inteligencia, las actitudes, los intereses, etc.¹⁰; sólo es factible explicar en términos descriptivos los fenómenos educativos en forma cualitativa y cuantitativa, (Varela, 2011:4).

¹⁰ <http://innovacioneseducativas.globered.com/categoria.asp?idcat=34>

El concepto de medida

- Medir consiste en obtener la magnitud (valor numérico) de algún objeto físico, mediante su comparación con otro de la misma naturaleza que tomamos como patrón.
- Proceso de asignar u obtener expresiones numéricas o simbólicas de las propiedades o atributos de los objetos o personas siguiendo unas reglas específicas¹¹ (Medina y Verdejo, 1999).
- La obtención de una expresión numérica que refleja el grado en que el estudiante ha desarrollado sus dimensiones cognoscitivas, afectivas y psicomotoras.
- Es la asignación de números o letras a los resultados de unas pruebas u otros tipos de herramientas conforme a una regla específica (Linn & Gronlund, 2000).

Elementos necesarios para medir: Para que una medición sea factible es indispensable que concurren cuatro elementos:

- a) Una magnitud a medir
- b) Una unidad de medida apropiada
- c) Un instrumento adecuado para averiguar
- d) Un observador que realiza la medición y exprese el resultado

Procesos fundamentales de aplicación de la medida: Lo primero que cabe plantearse es ¿por qué medir? Entonces, se ha de clarificar que el acto de medir es un componente esencial en la investigación educativa. Se debe procurar cada día, actuar conforme a modelos matemáticos, los que seguramente nos permitirán realizar una

¹¹<http://educon.uprm.edu/formularios/marcos-curriculares/marco-matematicas.pdf>

educación más objetiva y predecible. Para ello, el concepto de medición es fundamental y lleva implícito a su vez los conceptos de validez y confiabilidad, los que le otorgan al proceso de medición un peso técnico y objetivo.

Está claro, entonces, que siempre se necesita medir, y para ello debe existir el sujeto que mide, el que será medido, y el instrumento con que se realizará la medición; y por ende, se debe tener meridianamente claro que a estos tres niveles podremos cometer errores en la medición. Pero, uno de los grandes problemas de la práctica educativa es que debemos trabajar con una serie de variables difíciles de objetivar, y por razones obvias muy difíciles de medir.

El proceso fundamental de aplicación de la medida es:

- a) **Planeamiento:** Toda medición, requiere el establecimiento previo de un plan que detalle los aspectos que se quieren investigar, que se fijen los procedimientos que se van a seguir, y que resuelva de antemano las posibles dificultades que se estima se presentarán.

- b) **Preparación y validación de instrumentos:** Se refiere a los formularios, cuestionarios o registros, son los instrumentos que servirán para escribir las contestaciones o el producto de la observación personal del hecho que se investiga. Para elaborar los instrumentos se sugiere las siguientes normas:
 - Debe ser sucinto, es decir, considerar las preguntas esenciales.
 - Debe ser claro y comprensible; que no admita sino una sola contestación
 - Categoría. Las respuestas deben limitarse a un número o a una afirmación (SI) o negación (NO). Por tanto las preguntas deben ser cerradas.
 - Evitar juicios personales del investigador y del investigado.

El formulario antes de aplicarlo debe ser validado con una recolección de datos reales. Por muy perfecto que se suponga, la práctica enseña a perfeccionarlo, a corregir

la redacción, a suprimir lo imposible e innecesario, a añadir lo que se olvidó. Por otra parte permite establecer el tiempo necesario para su aplicación. Lo anterior implica la realización de una investigación piloto.

- c) **Recolección de datos:** Consiste en el conjunto de operaciones de observación y anotación o registro de los hechos en los formularios destinados para el efecto. La traducción de los fenómenos educativos, económicos, aislados e individuales a expresiones numéricas.
- d) **Crítica y codificación:** El objeto de la crítica, es clasificar el material primario en tres grupos: material bueno, material incorrecto pero corregible, y material incorrecto o desechable.
- e) **Procesamiento:** El procesamiento se lo puede realizar utilizando paquetes informáticos, todo depende de la cantidad de información que se tenga que procesar.
- f) **Análisis e interpretación (numérico y gráfico):** Esta etapa se puede considerar como la más importante, ya que el análisis de datos tendrá que ver con la formulación de objetivos. En este proceso se debe considerar la elaboración de distribuciones o tablas de frecuencia y las gráficas correspondientes.

Con estos resultados, se procede a obtener diferentes medidas como son: promedios, varianzas, desviaciones, proporciones. Con las cifras resultantes, se pueden hacer comparaciones con otros estudios y obtener mejores conclusiones.

La acreditación: La acreditación es un acto mediante el cual certificamos que algo es válido, que algo es digno de confianza. Es un proceso de carácter académico-administrativo, a través del cual la institución (escuela, colegio o universidad), previo al cumplimiento de ciertos preestablecidos, otorga al estudiante una certificación sobre el

nivel de desempeño o de formación. La acreditación es más amplia, más genérica que la medición y la evaluación.

No se puede acreditar a ningún estudiante sin que se le haya evaluado antes. La medición, evaluación y acreditación, están siempre presentes en el hecho educativo, sin embargo, entre ellas existen diferencias bastante profundas. Mientras la evaluación constituye un juicio de valor, implicando siempre un acto de comparación; la medición, en cambio describe los hechos en términos cuantitativos, apunta a lo objetivo, a lo que es posible cuantificar y observar. La evaluación es más amplia, tiene como sustento los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, los sentimientos, etc. por tanto, casi siempre es de naturaleza subjetiva. Concluimos que la medición y la evaluación se complementan, o deben complementarse para que el hecho educativo tenga consistencia.

Tipos de evaluación educativa: Existen algunos tipos de evaluaciones educativas y diversas formas de clasificarlas. Sin embargo se cita las cuatro más importantes.

Clasificación según el objeto de la educación

La evaluación educativa se usa cómo un término genérico para referirse a tipos particulares de evaluación que se enfocan en objetos tales como el aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículum, la institución educativa y la evaluación misma o metaevaluación. A continuación se presenta las definiciones de los términos:

- a) **Evaluación del aprendizaje:** Es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje. Dentro de esta clase de evaluación se encuentra la que realizan los profesores a los alumnos, con el apoyo de exámenes parciales y finales, así como otros instrumentos de medición.

- b) **Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje:** En este tipo de evaluación se determina tanto la efectividad como la eficiencia del proceso de enseñanza como medios para facilitar el proceso de aprendizaje. En este caso las evaluaciones que los alumnos realizan sobre el curso en general y sobre el desempeño del profesor en particular, por medio de una encuesta de opinión que las instituciones educativas generalmente aplican.

- c) **Evaluación curricular:** Es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en el que el programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado. Así, cada vez que se quiera evaluar la efectividad de un programa de capacitación para empleados o funcionamiento de una carrera profesional, hablamos de evaluación curricular.

- d) **Evaluación de instituciones educativas:** Es un tipo de evaluación donde se determina la efectividad como la eficiencia de la institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad. En este caso, las evaluaciones que organismos nacionales e internacionales realizan para acreditar una institución de enseñanza superior como universidad de excelencia

- e) **Metaevaluación:** Es un tipo de evaluación en el que se evalúan los sistemas de evaluación. Es decir, no sólo un diseño, una planeación o una actividad pueden evaluarse, sino que los procesos de evaluación deben también evaluarse, y ello es aplicable a cada uno de los casos de evaluación planteados.

También, puede aplicarse a otros objetos de evaluación tales como: evaluación del desempeño docente, de la efectividad de la capacitación en el trabajo o de los programas de intervención. La evaluación educativa es el término genérico para referirse a todos estos aspectos que difieren entre sí sólo por la naturaleza del objeto a evaluar.

Clasificación según su aplicación en el tiempo

La evaluación educativa puede clasificarse de acuerdo con su aplicación en el tiempo, ya sea al inicio de un proceso educativo, durante éste o al final. Es obvio que distintos momentos tienen diferentes propósitos, y la selección entre ellos tiene diferentes propósitos, estos son:

- a) **Evaluación diagnóstica:** Se emplea para determinar la situación inicial en que se encuentra el proceso educativo. Se realiza una evaluación diagnóstica para saber los conocimientos previos que traen los alumnos al inicio de un curso, o para detectar necesidades de capacitación entre los trabajadores de una empresa.

- b) **Evaluación de proceso:** Se le conoce como continua, formativa, progresiva, correctiva, sucesiva, de proceso. Se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, con el fin de proporcionar información por retroalimentación sobre áreas que están trabajando correctamente de acuerdo con la planeación y sobre áreas que requieren de atención especial. En este caso en **los** exámenes parciales que se aplica a los alumnos durante un curso.

- c) **Evaluación sumatoria:** Se la conoce con los nombres de acumulativa, terminal, final, total. Su aplicación principal es para evaluar la efectividad y eficiencia final de una intervención educativa. Así, se puede realizar una evaluación sumaria de todo un programa educativo, con el fin de tomar decisiones sobre la posible continuidad del mismo o sobre su terminación definitiva.

Clasificación según los criterios para emitir juicios de valor

Toda evaluación educativa produce juicios de valor con base a comparaciones que hacemos entre distintas fuentes de información. Así, que evaluar el aprendizaje de un alumno, se puede comparar los resultados de un examen con un conjunto de objetivos de aprendizaje definidos desde el inicio del curso, o podemos comparar los

resultados del examen de un alumno con los resultados que obtuvieron otros compañeros de clase. De acuerdo con esto, se puede pensar en distintos tipos de evaluación educativa:

a) Evaluación en base en un criterio de referencia: Para interpretar un valor de un proceso educativo, se define a priori un criterio claro y preciso. En este caso, se desea evaluar el aprendizaje logrado por un grupo de de alumnos luego de haber tomado algunos cursos de capacitación. En este caso, la eficiencia del proceso de aprendizaje puede hacerse comparando los objetivos logrados por los participantes versus objetivos establecidos al inicio del programa.

b) Evaluación en base a una norma de referencia: Para interpretar el valor de un proceso educativo, se hace una comparación con procesos similares que sirven como marco de referencia. En este caso, una institución educativa puede evaluar la calidad de un programa de estudio por comparación con sus alumnos con los de otras instituciones educativas, usando para ello un mismo instrumento de medición.

Clasificación según su orientación o propósito: Se refiere al uso que se dará a los resultados de la evaluación, éstos son:

a) Evaluación orientada a la toma de decisiones: Esta evaluación está orientada a personas claves dentro (rectores, gerentes, etc.) para que realicen la toma de decisiones. En este caso, cuando se evalúa un programa educativo, la evaluación puede ir dirigida a proporcionar información al director del programa para responder las siguientes preguntas: ¿continúa el programa o debe darse por terminado? Y si continúa, ¿qué cambios habría que hacerle?

b) Evaluación orientada a la investigación: Se orienta a aportar nuevos conocimientos a la comunidad científica. En este caso, un evaluador puede proponer un diseño experimental para evaluar el impacto de ciertos tipos de tecnología en un proceso educativo. En este caso el evaluador define la variable independiente (x) en términos de los tipos de tecnología que quiere poner a prueba, su variable dependiente (y) en términos de aprendizaje logrado por los alumnos, y sus variables en términos de los atributos de los participantes al inicio del proceso.

c) Evaluación orientada al valor: Está orientada a proporcionar información sobre los méritos de un proceso educativo. Así, al evaluar un programa educativo, el evaluador buscará información que permita determinar cuáles son los efectos que el programa está teniendo, qué efectos planteados no se están logrando y cuál es la razón beneficio/costo (B/C) del programa.

2.3.9 Resultados de aprendizaje

Antecedentes

Los resultados del aprendizaje estudiados en varios documentos relacionados con el de Bolonia, y el más recientemente el Comunicado de Berlín en sí: donde se busca estructurar los estudios, en el cual se alienta a los Estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de Educación Superior, en donde se busca describir las cualificaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, las competencias y el perfil. Además, con esto se busca comprometerse a la elaboración un marco global de calificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. Los enfoques basados en los resultados tienen implicaciones para el currículo diseño, enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como la garantía de calidad. Ellos son propensos a formar una parte importante del siglo XXI. Es por ello, que la Educación Superior y la reconsideración de cuestiones tan vitales

como la de qué, quién, cómo, dónde y cuándo enseñar y evaluar son parte fundamentales.

La naturaleza y el papel de la educación están siendo cuestionados, ahora más que nunca, y son los resultados del aprendizaje herramientas importantes para clarificar los resultados de aprendizaje para el estudiante, ciudadano, empresario y educador.

En términos de diseño y desarrollo curricular, los resultados del aprendizaje están a la vanguardia del cambio educativo. Estos representan un cambio en el énfasis de enseñar y aprender tipificada por lo que se conoce como la adopción de un enfoque centrado en el estudiante, en contraste con los tradicionales; centrada en el estudiante el aprendizaje produce un enfoque en la enseñanza-aprendizaje-evaluación de las relaciones y los vínculos fundamentales que existen entre el diseño, entrega y medición del aprendizaje.

Por lo tanto, los resultados del aprendizaje no son sólo una herramienta aislada a nivel de diseño curricular, representan un enfoque que juega un papel significativo en un contexto mucho más amplio que incluye: la integración de formación académica, la formación profesional, la evaluación de la experiencia previa al aprendizaje, dentro el desarrollo de cualificaciones para el aprendizaje de toda la vida y los marcos de desarrollo de la transferencia de crédito y sistemas de acumulación.

Los orígenes de los enfoques de los resultados de aprendizaje tienen una historia llena de altibajos y se puede remontar ligeramente a IV Pavlof (1849-1936) y su condicionamiento de los perros. Después de esto, en América con el aporte del comportamiento de la escuela de pensamiento psicológico desarrollado con la obra de JB Watson (1858-1958) y Skinner (1904-1990) Watson y Skinner desarrollaron el conductismo, este enfoque explica el comportamiento humano en términos de respuestas a estímulos externos. A pesar de las ideas de Skinner sobre el condicionamiento de masas, la instrucción programada y los excesos de algunos de sus

enfoques, su trabajo condujo a la investigación productiva en la mejora de EE.UU. en donde la enseñanza, el aprendizaje y los métodos de entrenamiento en las áreas de negocios, la industria y los grupos armados tomaron fuerza. El conductismo hizo hincapié en la clara identificación y medición del aprendizaje y la necesidad de producir resultados observables y medibles. El enfoque de los resultados de aprendizaje fue posteriormente desarrollado por las autoridades educativas en Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Reino Unido y más recientemente por Dinamarca, Suecia, Irlanda y otras partes de Europa. De estos comienzos, el énfasis en los resultados de aprendizaje ha evolucionado hasta abarcar todas las áreas temáticas y ha pasado de la educación y la formación profesional a través de los campos a la mayor parte de la educación.

Introducción

El informe UNESCO¹² que lleva por título: “*la educación encierra un tesoro*” estableció los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Autores como Rué y Martínez 2005 citado por Gonzáles (2008:94) explican de dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo orientado a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber se (actitudes).

Esta concepción de competencia conlleva a una serie de cambios en el sistema universitario que requieren de un adecuado equilibrio entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se desea llevar a cabo. Es por ello, que las instituciones de educación superior han experimentado un aumento de las presiones para rendir cuentas y dar información a la sociedad sobre la calidad de su enseñanza. Sin embargo, las formas de evaluar existentes y la clasificación de instituciones de educación superior tienden a descuidar la información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

¹² <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Esto implica que las competencias requeridas para el ejercicio profesional deberían estar presentes al final de la educación universitaria de pregrado, aun cuando se encuentren en estado embrionario y sea necesario seguirlas desarrollando; de ahí la necesidad de que se defina claramente los resultados o logros del aprendizaje que reflejen los requisitos para el ejercicio profesional del egresado, los que no solo deben comprender aquellos relacionados con los conocimientos específicos de una carrera, sino también aquellos que permitan lograr un desarrollo posterior como ciudadano responsable y profesional competente. Por lo tanto, *“es necesario conocer si la oferta de las carreras de una (IES) se ha basado en planes de estudio que tengan declaraciones explícitas y detalladas de los resultados o logros del aprendizaje o lo que se espera que el estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar al final del período de aprendizaje”* (Spady, 1988; Allan, 1996; Andrich, 2002; Adam, 2004, citado por la Universidad de Cuenca, 2011:12).

Utilizar los resultados del aprendizaje como uno de los criterios de evaluación más importantes, está en concordancia con lo que establece el artículo 27 de la Constitución Política del Ecuador que indica que: *“la educación se centrará en el desarrollo del ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, el desarrollo de la iniciativa individual y comunitaria, y de las capacidades para crear y trabajar”* el desafío en la educación, es algo más que poner información en la mente de los estudiantes, es necesario, impulsar el desarrollo de habilidades cognitivas y de control ejecutivo que les permitan construir conocimientos de la mejor calidad, con el fin de validarlos con evidencias fuertes y sobretodo adaptándolos al contexto real de las diferentes necesidades que se presenten. Para Bass y Glaser, 2004 (citado por Castañeda, 2006:142) ilustra lo siguiente:

“Lograr que la medición sea formativa demanda entender fundamentos cognitivos del aprendizaje para poder diseñar medidas que permitan inferir la calidad del resultado de aprendizaje. Esto es, hacer explícitas las principales suposiciones utilizadas para medir los procesos, las estrategias y la base de conocimientos que un examinado debe

usar para tener éxito en el dominio que se está evaluando. Este arreglo debe permitir que se establezca, con claridad, cómo y en qué deben diferir los más competentes de los menos competentes para poder prescribir las acciones remediabiles necesarias”.

Por lo tanto, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2011:43) busca adoptar e impulsar, una ponderación alta a los resultados o logros del aprendizaje (learning outcomes) en las instituciones de Educación Superior; con ello desea que la enseñanza este centrada en el estudiante en lo que aprende, separándose de cierta concepción centrada exclusivamente en la enseñanza. Esto implica, que todos los componentes del proceso de formación del estudiante estén diseñados y orientados en función del perfil de egreso, involucrando directamente al docente en el proceso de evaluación de la carrera. Por otro lado, se debe considerar que uno de los criterios del modelo de evaluación planteado según el CEAACES (ibíd) corresponde al criterio resultado o logros del aprendizaje, definido como: *“resultados o logros del aprendizaje describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de conocer, comprender y de hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera”* por lo tanto, deben ser observables, cuantificables y evaluables; por lo que las declaraciones de los productos finales del aprendizaje de los estudiantes incluidos los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes, adquieren una trascendencia grande en cada uno de los niveles módulos, proyectos o al finalizar la carrera, pero especialmente en los niveles de elaboración de los **planes curriculares y los sílabos de cada materia** que debe especificar claramente los resultados o logros del aprendizaje. En este contexto, los resultados del aprendizaje tienen distintos contextos: al nivel de la finalización de los estudios de la carrera, en cuyo caso están íntimamente relacionados con el perfil de egreso; al finalizar un conjunto de cursos o, al finalizar un curso o actividad que otorga créditos para la carrera.

Contexto explicativo de los resultados o logros de aprendizaje

Una definición ampliada es la que se acordó en el acuerdo de Bolonia, en el que los “*resultados o logros del aprendizaje, son declaraciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender, y/o ser capaz de demostrar luego de completar un proceso de aprendizaje*” es por ello que el núcleo de los resultados de aprendizaje es la especificación de lo que un estudiante debe aprender como resultado de un periodo especificado y apoyado. Además, no queda duda que tiene que ver con los logros del estudiante en lugar de las intenciones de la maestra (expresado en los objetivos de un módulo o curso) en este sentido, pueden tomar muchas formas y ampliarse o estrecharse en su naturaleza, (Adam, 2004 citado por Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2011:37).

Los resultados del aprendizaje, los fines y objetivos suelen utilizarse como sinónimos, aunque no son los mismos. Para Adam (2004) “*los objetivos tienen que ver con la enseñanza y las intenciones del profesor, mientras que los resultados del aprendizaje tienen que ver con el aprendizaje*” es por ello que Luna (2002) sugiere que una forma de distinguir los objetivos de los resultados del aprendizaje, es que los objetivos da la indicación del contenido general de la dirección, y las intenciones detrás del módulo desde la perspectiva del diseñador / profesor.

Sin embargo, los resultados del aprendizaje y los objetivos son más difíciles de distinguir como objetivos puede ser escrito en términos que son muy similares a la utilizada en los resultados del aprendizaje. De hecho, en la politécnica del Reino Unido en la década de 1970, los objetivos fueron identificados por escrito en donde los estudiantes deben ser capaces de hacer, lo que fue mucho antes de que se les conociera como los resultados del aprendizaje.

Definición, naturaleza y el potencial de los resultados de aprendizaje

Actualmente no hay un acuerdo preciso acerca de, o la definición de resultado del aprendizaje en todo el término Europa y el resto del mundo; esto no significa necesariamente un problema, desde el norte de Europa, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y EE.UU. el significado no ha cambiado fundamentalmente. Los resultados de aprendizaje han sido comúnmente definidos según los siguientes puntos de vista (Adam 2004; Crédito Común de Gales, 2001; Universidad de Warwick, 2007; Universidad de Exeter, 2007; citado por Kennedy (2007:19, ss.)

“Los resultados de aprendizaje es una declaración por escrito de lo que el estudiante exitoso/alumno se espera que sea capaz de hacer al final de la unidad de módulo/curso, o la calificación.

Las declaraciones de lo que una persona se puede esperar de conocer, entender y/o hacer como resultado de una experiencia de aprendizaje.

Las habilidades y conocimientos que un estudiante posee al término de un curso y se dividen en cuatro categorías:

- 1. Asunto conocimiento y la comprensión.*
- 2. Las específicas de las habilidades prácticas son, la práctica de la cual es parte integral del curso, en este caso puede ser, las técnicas de laboratorio, conocimiento de idiomas, habilidades de orientación.*
- 3. Las habilidades cognitivas, habilidades intelectuales como la comprensión de las metodologías, síntesis, evaluación o la capacidad de análisis crítico*
- 4. Las competencias claves son las habilidades que son transferibles fácilmente a un empleo en otros contextos, tales como la comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, resolución de problemas, aritmética y competencias prácticas.*

Una expresión de lo que un estudiante debe demostrar en la finalización con éxito de un módulo y a) Están relacionados con el nivel del aprendizaje, b) Indicar la ganancia prevista en el conocimiento y las habilidades que un estudiante típico logra, c) Debe ser capaz de ser evaluada ”.

En este caso, parafraseando a la Universidad de Exeter (2007:56) todo apunta a los resultados que ha obtenido el estudiante al final del módulo o programa, relacionado con el nivel de cualificación y la suma de la experiencia de los estudiantes. En cambio, para UMIST¹³ (2001) define como: “la adquisición de los conocimientos, habilidad o inteligencia de que es el resultado deseado de un proceso de aprendizaje” además, para

¹³ University of Manchester Institute of Science and Technology

el ECTS¹⁴ (2004) “*son declaraciones de lo que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar después de una finalización de un proceso de aprendizaje*” desde el punto de vista canadiense BC¹⁵ (2004) “*son los estándares de contenido para el sistema educativo provincial*” en este caso son declaraciones de lo que los estudiantes deben saber y hacer a un grado indicado, que constituyen el currículo prescrito.

Para CHEA¹⁶ (2003:5) “*los estudiantes están bien definidos en términos de los conocimientos, destrezas y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o de su participación en un conjunto particular de experiencias de educación superior como consecuencia) de su participación en un conjunto particular de experiencias de educación superior*” por lo tanto no todos los resultados de la universidad se limitan a aprender. Otros resultados conductuales o experiencias que puedan resultar de asistir a una institución o un programa de empleo y de aumento de la movilidad profesional, los ingresos mejorados y estilos de vida, la oportunidad de inscribirse para la educación adicional, o simplemente una vida más plena y reflexiva. Esto se espera que estos estén relacionados con el aprendizaje. De hecho, la evidencia de que los estudiantes han obtenido tales beneficios es a menudo utilizado por las instituciones y programas como un proxy para la eficacia educativa. Pero esas experiencias posteriores, sin embargo, el éxito, no debe confundirse con el dominio real de lo que se ha enseñado. Del mismo modo, los estudiantes de postgrado y la satisfacción es importante, especialmente en lo que se relaciona con la persistencia y la oportunidad de seguir aprendiendo. Por otro lado, con una visión desde AALL¹⁷ (2004) añade un elemento normativo de la definición: “*son declaraciones que especifican lo que los alumnos sabrán o ser capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje*” es por ello que los resultados se expresan en función del conocimiento, habilidades o actitudes, de ahí que los resultados del aprendizaje deben derivar de una evaluación de las necesidades, para ello la evaluación de dichas necesidades debe determinar la diferencia entre una condición existente y una condición deseada, en función de las declaraciones que describen una

¹⁴ European Credit Transfer System

¹⁵ Boston College

¹⁶ Council for Higher Education Accreditation

¹⁷ Association for Academic Language and Learning

situación deseada, es decir, los conocimientos, habilidades o actitudes que se requieren para satisfacer la necesidad. Por consiguiente, representan la solución a la necesidad identificada o tema, proporcionando una dirección en la planificación de una actividad de aprendizaje.

El aprendizaje de los estudiantes son *“las declaraciones de lo que el estudiante debe conocer, entender, y/o ser capaz de demostrar tras la finalización de un proceso de aprendizaje, así como las habilidades específicas intelectual y práctica adquirida y demostrada por la finalización con éxito de una unidad, o programa”* los resultados del aprendizaje, junto con los criterios de evaluación, especifican los requisitos mínimos para la concesión de crédito, mientras que la clasificación se basa en los logros por encima o por debajo de los requisitos mínimos para la concesión de crédito. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje son distintos de los objetivos de aprendizaje en el que tienen que ver con los logros del estudiante en lugar de con las intenciones generales de la maestra, (Vlasceanu et al., 2004:41-42).

La creación de los resultados del aprendizaje no es una ciencia exacta y requieren un considerable pensamiento para escribir, comúnmente se dividen en diferentes categorías, las más comunes subdivisiones son entre: los sujetos y resultados específicos que se relacionan con la disciplina y el conocimiento de la materia y/o habilidades particulares a la misma y los resultados genéricos (a veces llamado las competencias clave transferibles) que se refieren a cualquier de las disciplinas, en este caso: escrita, oral, la resolución de problemas, tecnologías de la información, y habilidades de trabajo en equipo, etc. La identificación de las competencias genéricas se considera importante para mejorar la empleabilidad de los titulados de cualquier disciplina. Visto esto, las declaraciones de los resultados de aprendizaje suelen comenzar una vez finalizado el aprendizaje (unidad/módulo o calificación) que el estudiante seleccionado será capaz de evaluar los méritos relativos y las implicaciones de la adopción de los resultados del aprendizaje. Estas declaraciones se caracterizan por el uso de verbos activos. Seis categorías de aprendizaje fueron identificados por Bloom como: **conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación**, 14 de

los verbos utilizados son los siguientes: para conocimiento - duplicado, el estado, se relacionan, para la comprensión - clasificar, describir, reconocer, examinar, por aplicación - aplicar, demostrar, resolver, para el análisis - calcular, analizar, evaluar, criticar, porque síntesis - montar, construir, planificar, formular, para su evaluación - evaluar, discutir, evaluar la predicción, etc.

Reconocer la conexión general entre los resultados de aprendizaje, a nivel de descriptores, créditos, la enseñanza, aprendizaje y evaluación es fundamenta con el fin de ser descritos como un bloque de construcción básico y educativo, como tal tienen unos vínculos directos y de gran alcance con un número de otras herramientas educativas. Por lo tanto, hacen posible mucho más que la simple identificación de los logros de aprendizaje. Ellos tienen una relación directa con los niveles y el nivel de indicadores.

Cuando los resultados del aprendizaje están escritos en el contexto institucional, nacional e internacional como puntos de referencia que ayudan al mantenimiento de las normas y la calidad, el desarrollo de los planes de estudio en términos de resultados de aprendizaje no ocurre en el vacío. En este caso, puntos de referencia apropiados guían el módulo/unidad y el programa de los resultados del aprendizaje.

Los créditos son una poderosa manera de cuantificar los logros de aprendizaje en diferentes contextos (aprendizaje permanente, así como la educación superior). Sin embargo, los créditos no están vinculados a los niveles y por lo tanto sufren de ser instrumentos en lugar de ser rigurosos, ya que no se puede delinear la progresión o indicar nada sobre la naturaleza del aprendizaje. Esto es sólo, cuando los créditos están vinculados a los resultados de nivel y el aprendizaje (aprender los resultados se utilizan para definir los créditos) no alcanzan su pleno potencial.

Por último, los resultados del aprendizaje no pueden estar divorciados de la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este es el conjunto más significativo de las relaciones de los diseñadores del plan de estudios. Una vez que los resultados del

aprendizaje ha decidido que es la práctica, obviamente, buena para decidir los métodos adecuados de evaluación de ellos y la producción de los criterios de evaluación pertinentes. La etapa final, en este proceso es diseñar el mecanismo de entrega apropiada, la enseñanza y los métodos de aprendizaje que se utilizarán. Esta secuencia se debe dar para el desarrollo del módulo/curso, esto no es necesariamente tan rígida como se ha descrito. El punto importante es que los resultados de aprendizaje deben fomentar la entrega de evaluación donde se disfrute de una relación de causalidad y el claro reflejo de su relación mejora la coherencia de diseño del curso. Por tanto, visto desde varias aristas, la adopción de un enfoque de resultados de aprendizaje es algo más que expresar el aprendizaje en términos de resultados. Envuelve mucho más, debido a sus implicaciones significativas para todos los aspectos de diseño curricular, la entrega, la expresión, la evaluación y las normas.

Los resultados del aprendizaje se suelen expresar en términos de competencias o habilidades y competencias. El uso indefinido de todos estos términos de manera casi intercambiables da lugar a la confusión y el desarrollo de una comprensión común de la terminología a ser alentada.

Aspectos positivos y negativos de los resultados de aprendizaje

La introducción de los resultados del aprendizaje es, y siempre ha sido, objeto de un gran desacuerdo y ha levantado mucha pasión en los educadores. Es evidente que pueden tener aspectos positivos como consecuencias negativas y los problemas asociados con su introducción no debe ser subestimada. La siguiente aportación es una breve reseña de las principales cuestiones que normalmente se plantean, asociado con las ventajas y desventajas de su introducción.

Los que tienen reservas en cuanto a la adopción de enfoques de resultados de aprendizaje tienen dos preocupaciones principales: (a) conceptuales básicos/filosófica objeciones y (b) objeciones prácticas/técnicas.

En términos de la filosofía, las objeciones siguen la opinión de que la educación superior no puede ser restringida y/o reducirse a una serie de resultados de aprendizaje que inhiben el aprendizaje y prescribir el proceso. El estudio académico es, por definición, abierto y es la especificación detallada de los resultados la antítesis de la función tradicional de la universidad. Los defensores de este punto de vista a menudo enfatizan la distinción entre la educación superior y la formación profesional, siendo esta última más adecuada para un enfoque de aprendizaje de los resultados debido a las habilidades y la competencia basada en la naturaleza de tales cursos. El estudio académico, que se sugiere, es diferente en la naturaleza y no puede limitarse a una habilidad/competencia basada en enfoque que crea una cultura de destino dirigida centrado en marcar casillas.

Los resultados del aprendizaje son vistos como un ataque a la concepción liberal de la educación, que disminuye el profesor facilitador y ahoga la diversidad de la educación mediante la reducción a un burdo enfoque instrumentalista.

Las objeciones prácticas/técnicas a los resultados del aprendizaje están relacionadas con su formulación y puesta en práctica. La aplicación de los resultados del aprendizaje es una tarea formidable, que involucra un gran proceso de desarrollo personal, así como repercusiones en los costos en términos de tiempo y dinero. Es una empresa de gran envergadura para transformar todos los programas que se expresa en términos de resultados y, a menudo este tarda años en lograr. Además, puede haber un alto grado de resentimiento personal y desacuerdo sobre el proceso detallado de identificación, la escritura y la realización de los resultados de aprendizaje y los consiguientes cambios en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, diversos problemas técnicos pueden surgir en relación con la naturaleza y el detalle de la aproximación a los resultados adoptado. Se argumenta que los resultados del aprendizaje como las declaraciones escritas de umbral pueden limitar el aprendizaje y ahogar la creatividad, así como la enseñanza. Los resultados del aprendizaje pueden ser descritos en exceso (demasiado específico o demasiado general). Su desarrollo requiere la existencia de algún tipo de marco de los descriptores de las calificaciones, niveles y

descriptores de niveles dentro de un marco de cualificaciones. Por último, a veces es el caso de que el paso a los resultados del aprendizaje, a menudo vincule a la introducción de los créditos y los marcos modulares, esto conduce al módulo/unidad sobrecarga como mucho se abarrota en un período de tiempo limitado para el aprendizaje.

Las ventajas de la adopción de los resultados del aprendizaje presentan varios niveles en términos de beneficios para el: (a) curso/módulo de diseño, (b) la garantía de calidad y las normas, (c) los alumnos, y nacional (d) y la transparencia de la educación internacional.

En términos de diseño del módulo del curso y el uso de declaraciones explícitas de resultados de aprendizaje puede ayudar a garantizar la coherencia de la prestación de los distintos módulos o programas. También se dice que la ayuda al diseño curricular mediante la aclaración de las áreas de solapamiento entre los/módulos/programas de cualificación.

Resultados del aprendizaje ayudan a los diseñadores de cursos para determinar con precisión los objetivos fundamentales de un curso, cómo los componentes del programa en forma y cómo se incorpora la progresión del aprendizaje. Destacando la relación fundamental entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación (criterios y clasificación) mejora cursos de diseño y de la experiencia de los estudiantes. Los resultados del aprendizaje de promueven la reflexión sobre la evaluación, y el desarrollo de criterios de evaluación y la evaluación más efectiva y variada.

Los beneficios para la garantía de calidad se refieren a cómo el aprendizaje ayuda a la transparencia y el aumento de los resultados, a la comparabilidad de las normas entre y dentro de las calificaciones. Los resultados basados en las calificaciones poseen una mayor credibilidad y utilidad de las cualificaciones tradicionales. Ellos juegan un papel clave (a nivel nacional y, potencialmente, a nivel internacional), actuando como puntos de referencia para establecer y evaluar normas.

Los estudiantes se benefician de un amplio conjunto de declaraciones exactamente lo que van a ser capaces de lograr después de un estudio exitoso. Ellos proporcionan a los estudiantes una información clara que les pueden ayudar con la elección del módulo/ unidad/programa/capacitación para estudiar y puedan conducir a ser más eficaces en el aprendizaje. También se benefician los empleadores, instituciones de educación superior y la sociedad civil en general por articular claramente los logros y los atributos asociados a competencias específicas.

A nivel internacional, los resultados de aprendizaje contribuyen a la movilidad de los estudiantes, facilitando el reconocimiento de sus cualificaciones y mejorar la transparencia de las cualificaciones y, por tanto simplificar la transferencia de créditos. También proporcionan un formato común para las distintas formas de distribución (en este caso, basada en el trabajo, no formal y la experiencia), además tiene una significativa capacidad para vincular formación profesional y la formación educativa y superior. Esto es importante cuando en la actualidad hay un creciente número de iniciativas nacionales e internacionales para promover el aprendizaje permanente. Los resultados del aprendizaje pueden ayudar a la creación de rutas de progreso a través de múltiples y diferentes sistemas educativos.

Cabe destacar que los aspectos positivos y negativos antes mencionados son una representación resumida de las afirmaciones generales que se hacen sobre los resultados del aprendizaje. En la práctica, muchas de las objeciones pueden ser superadas, siempre que los resultados del aprendizaje se desarrollan con cuidado y sensibilidad. Mucho depende de cómo se construyen y cómo incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y la comprensión. La construcción inadecuada limitará a los resultados del aprendizaje en la educación superior, donde salta la creatividad e imaginación que son muy valorados.

Alternativas para la utilización de los resultados del aprendizaje

La mayoría de los sistemas educativos no utiliza los resultados de aprendizaje en cualquier sistemática y de manera integral para expresar los objetivos, contenido, naturaleza y el nivel de sus calificaciones (los programas). Por tanto, es útil explorar las técnicas, enfoques alternativos y sistemas que emplean para expresar sus estudios.

Los países que no utilizan los resultados del aprendizaje se basan en los enfoques tradicionales para la explicación y la expresión de sus calificaciones y las unidades o módulos que las componen. Los planes de estudio se describen en términos de lo que los estudiantes cubrirán. El contenido aparece en la lista principal de las teorías, eventos, procesos y relaciones son asignadas de salida. Este tipo de enfoque puede ser caracterizado por ser una parte de la serie centrada en la entrada de medidas para expresar el nivel general y relación entre calificaciones. Este enfoque hace hincapié en la longitud de un programa, los requisitos de acceso, el material cubierto, y el número de personal y el nivel de recursos disponible.

Estas variables se utilizan a menudo como el foco para las actividades de aseguramiento de la calidad en la entrada impulsada por sistemas. Además, el aprendizaje se clasifica en términos de años de estudio para alcanzar una determinada calificación. En este caso se entiende en general que un primer año de estudio tiene menor complejidad y exigencia que un cuarto año de estudio. Por lo tanto una referencia en cuántos a los años de calificación podría tener, además de un determinado año de estudio, ofrece información muy general sobre el nivel de estudio. Este enfoque suele ir acompañada de un énfasis en el trabajo del estudiante medido en términos de tiempo de contacto directo. Sin embargo, la carga de trabajo total del estudiante se expresa hora a hora, esto se expresa en el proceso de Bolonia.

Esta tendencia se ha fortalecido con el paso de un modelo curricular basado en el volumen de aprendizaje identificado en términos de años de estudio de los cambios a una basada en el tiempo teórico para lograr objetivos específicos de aprendizaje. Sin

embargo, ésta no será erradicar la antigua completamente, como la longitud de un programa tradicional es una especie de patrón de todos los que estamos familiarizados.

Sin embargo, la adopción de resultados de acuerdo a los enfoques de aprendizaje significa que menos se hará hincapié en las medidas de tiempo y una mayor concentración se aplicará a los modos de entrega flexibles que se están volviendo cada vez más populares, el aprendizaje a distancia (incluyendo el e-learning), aprendizaje en el trabajo, la explosión del modo de aprendizaje y los programas intensivos cada vez más no se ajustan al patrón de la educación tradicional.

El enfoque centrado en la entrada tiene implicaciones para el diseño curricular. Es común para el personal de las (IES) decidir primero el contenido del curso, trabajando a partir de un programa tradicional, y luego dejar que este dictado cómo que se enseña y evalúa. Este enfoque centrado en el profesor se encuentra en oposición a la con el enfoque de los resultados de aprendizaje. De hecho, hay evidencia de que estos insumos se centraron en enfoques que poco a poco van dando paso a la producción más específica, centrados en el estudiante, los enfoques que utilizan tiempo de aprendizaje conceptual debe alcanzar los resultados del aprendizaje. El problema es que, aunque la lógica de este enfoque está siendo lentamente reconocidos, por las instituciones de educación superior en Europa. Sin embargo en este momento no sistematiza en expresar sus programas en términos de resultados de aprendizaje.

El enfoque basado en los resultados de diseño del curso ha cobrado más importancia que la naturaleza del entorno educativo ha cambiado en los últimos 10 años. Los patrones de la educación son ahora diferentes, hay más estudiantes a tiempo parciales y el aprendizaje permanente se considera fundamental para una vibrante economía. Con el advenimiento de los sistemas de crédito, la necesidad de ampliar el acceso y garantizar un mundo de conocimiento, se ha creado un reto para los modelos tradicionales y los modos de la educación.

Los resultados de aprendizaje y la reforma educativa

La atención de los resultados se centra en las declaraciones explícitas y detalladas de lo que los estudiantes aprenden, las habilidades, la comprensión y las habilidades que buscan desarrollar y luego lo prueban. Es importante destacar que los resultados del aprendizaje son parte integrante de un programa de reforma educativa que se puede resumir centrado en el estudiante el aprendizaje. Este enfoque en su manifestación extrema ha sido representado como un cambio de paradigma de las formas tradicionales de medir y expresar el aprendizaje caracterizado como input (que hace hincapié en los enfoques horas lectivas y el conteo de los recursos) a los centrados en las técnicas de output' (utilizando los resultados del aprendizaje y competencias). Los movimientos énfasis desde el contenido (lo que el personal debe enseñar) a los resultados (lo que el estudiante será capaz de hacer). Sin embargo, el avanzar hacia el aprendizaje centrado en el estudiante no es nuevo educadores y muchos se han adherido por instinto a este enfoque. La opción extrema entre la entrada y de salida centrada en los enfoques del enseñanza y el aprendizaje tergiversa la situación en la que un camino intermedio es a menudo posible y constructivo.

La adopción de un enfoque de los resultados del aprendizaje se centra en la actividad del alumno y fuera de la del maestro. Se promueve la idea del profesor como facilitador o gestor del proceso de aprendizaje y reconoce que gran parte del aprendizaje se lleva a cabo fuera del aula sin maestro presente. Además, implica la idea de que los estudiantes deben participar activamente en la planificación y la gestión de su propio aprendizaje y asumir una mayor responsabilidad para que de esta forma el estudiante progresivamente se desarrolle como independiente. Es importante señalar que el estudiante centrado en el aprendizaje requiere el uso de los resultados del aprendizaje como el único enfoque lógico. Esto produce un enfoque automático sobre cómo los estudiantes aprenden y el diseño de ambientes de aprendizaje efectivos. Hay un efecto de cascada que conecta los resultados del aprendizaje, la selección de estrategias de enseñanza apropiadas y el desarrollo de técnicas de evaluación adecuados. Esto se hace

en el contexto de puntos de referencia externos (descriptores de calificación, los descriptores de nivel, las declaraciones de referencia).

Que es una Taxonomía

Antes de adentrarnos al estudio de la taxonomía de Bloom, es importantes tener claro es una taxonomía, según Vásquez (2005:128) indica lo siguientes:

“Originalmente, la taxonomía o sistema es la ciencia de las leyes de clasificación de las formas vivientes (Robert). Por extensión, la palabra taxonomía ha designado la ciencia de la clasificación en general y, luego, el mismo resultado en ciencias particulares: la clasificación botánica – la taxonomía botánica etc.

El éxito de las taxonomías en educación se explica por una necesidad fuertemente sentida: racionalizar, sistematizar y evaluar la acción educativa, que durante mucho tiempo ha estado bajo la acción de la intuición, de la sensibilidad o del simple buen sentido. Debe tenerse presente que una taxonomía referida a las ciencias humanas, o ciencias del hombre, no tiene ni el rigor ni la estructura perfectamente organizada de las taxonomías relativas a las ciencias naturales”.

Antecedentes de la Taxonomía de Benjamín Bloom

En el año de 1956, Benjamín Bloom, psicólogo educativo que trabajaba en la Universidad de Chicago, desarrollo su taxonomía de Objetivos Educativos. Dicha taxonomía se convirtió en una herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje. En ella propuso que este último encajaba en uno de los tres dominios psicológicos, el cognitivo. A continuación se presentan los tres dominios:

- El cognitivo: Procesa información, conocimiento y habilidades mentales
- El afectivo: Actitudes y sentimientos
- El psicomotor: Habilidades manipuladas, manuales o físicas

La taxonomía de Bloom examina diferentes miradas al dominio cognitivo, es decir, este dominio categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos, por lo

tanto la taxonomía sigue el proceso del pensamiento¹⁸ (Churches, 2008). Sin duda, es importante destacar algunos párrafos del libro original de Bloom, tomado de Vasquez (2005:78)

“La tarea de producir una taxonomía, que es una clasificación de los resultados educacionales, resulta análoga al desarrollo de un plan para clasificar libros en una biblioteca (...)... el desarrollo de una clasificación de los objetivos educacionales requiere la selección de la lista apropiada de símbolos que representan todos los tipos principales de objetivos educacionales. Después vendrá la tarea de definir estos símbolos con la suficiente precisión como para hacer posible y facilitar la comunicación entre maestros, profesores, administradores, planificadores de curriculum, examinadores, investigadores educacionales y todos los que de la misma manera deben usar la taxonomía. Finalmente, queda la tarea de poner a prueba la clasificación y asegurar el consenso de quienes han de usarla”.

Por lo tanto, se entiende que ese consenso ha sido amplio y permanente, aunque se conozca las debilidades de la taxonomía. Fundamentalmente, en América Latina se está poniendo en práctica, obviamente con las lógicas adecuaciones, donde se pueda emplear con flexibilidad un instrumento de probada eficacia. Además, es importante tener en cuenta el contenido de la clasificación, a fin de no pretender hacer uso inadecuado de la misma. A todo esto Bloom menciona lo siguiente:

“Antes de construir un esquema clasificador debe quedar bien claro qué es lo que uno se propone clasificar...esta taxonomía ha sido concedida como una clasificación de los comportamientos estudiantiles que representa los resultados deseados del proceso educativo (...). Debe señalarse que no estamos intentando clasificar los métodos de enseñanza usados por los maestros, las maneras como los docentes se relacionan con sus estudiantes o las distintas clases de material de instrucción que usan. No intentamos clasificar tampoco la materia de estudio o los contenidos didácticos”.

Principios orientadores:

Hay que destacar, que para evitar la arbitrariedad en la clasificación de los objetivos se buscó principios que fueron comunes a dichos objetivos, así lograr un

¹⁸ <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

sistema de clasificación único, así lo destaca Vasquez (2005:78). Los principios que orienta la taxonomía son:

- Principio didáctico: La taxonomía debe apoyarse sobre las grandes haces de objetivos perseguidos en los procesos de enseñanza.
- Principios psicológicos: La taxonomía debe corresponder, en todo lo posible, al conocimiento actual en materia de psicología del aprendizaje; no puede oponerse a los conceptos considerados como básicos y válidos.
- Principio lógico: Las categorías de la taxonomía deben articularse entre ellas de modo coherente y además poder ser subdivididas.
- Principio objetivo: La jerarquía de los objetivos no corresponde a una jerarquía de valores y los términos empleados no implican juicios de valor. La importancia de los comportamientos tienen el mismo valor, pues cada uno de ellos cumple con una función dentro de la secuencia del aprendizaje.

Principio estructural:

Además de los principios orientadores, mencionados anteriormente, la taxonomía se ordena según un principio estructural; el principio de la complejidad creciente. Este principio, es posible ordenar de acuerdo a los comportamientos a partir de los más simples hasta llegar a los más complejos. Estudios realizados, han comprobado que es real; es decir esto permite decir que los problemas que serán resueltos con cada comportamiento, también tendrán una dificultad creciente.

Siguiendo este principio, la taxonomía contiene seis clases principales de objetivos, dentro del área de conocimiento o dominio cognitivo:

- Conocimiento
- Comprensión
- Aplicación
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación

En este caso, el aspecto afectivo o dominio afectivo, jerarquiza los comportamientos según las clases o categorías, es como sigue:

- Recibir
- Responder
- Valorizar
- Organizar
- Caracterización por un valor o complejo de valores

Por último, el área o dominio psicomotor, se compone de las siguientes categorías:

- Movimientos reflejos
- Movimientos naturales o funcionales
- Aptitudes receptivas
- Cualidades físicas
- Movimientos de destreza (habilidades motrices)
- Comunicación no verbal

Dominios

Como ya se habló anteriormente la taxonomía de Bloom considera al hombre como un todo, pero que por razones didácticas, las conductas que se van considerar para los objetivos educacionales, han sido agrupadas en tres áreas de dominios:

- El cognoscitivo
- El afectivo
- Psicomotor

Cada dominio o área está dividido en categorías, ordenadas jerárquicamente según un orden de complejidad creciente. Por lo tanto, se tienen así que lo que se usa son tres taxonomías: una, referida al dominio cognoscitivo (Bloom) otra área la afectiva (Krathwohl) y la tercera, del dominio psicomotor (Harrow).

Por lo tanto queda claro que si se reunieran los tres trabajos o taxonomías bajo un único nombre se debería llamar Taxonomía de los objetivos educacionales, pues cada área o dominio tendrá un autor diferente, pero la taxonomía es una sola. Para describir cada uno de los dominios de la taxonomía, a continuación se cita a (Krathwohl y Bloom, tomado de Vasquez, 2005:130) donde comenta los tres amplios dominios o clasificaciones:

1. *“Cognoscitivo. Abarca los objetivos que subrayan el hecho de recordar o reproducir algo que supuestamente ha sido aprendido antes, así como aquellos que implican la solución de alguna tarea intelectual, para la cual el individuo debe determinar primero cuál es el problema esencial y, después, reordenar el material que ha recibido, o combinado con ideas, métodos o procedimientos conocidos previamente. Los objetivos cognoscitivos van desde la simple evocación de los materiales adquiridos hasta algunas formas muy originales y creativas de combinar y sintetizar nuevas ideas y datos. Encontramos que la mayoría de los objetivos educacionales caen dentro de este dominio.*
2. *Afectivo. Comprende los objetivos que destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Los objetivos afectivos van desde la simple atención ante fenómenos seleccionados hasta cualidades de carácter y conciencia, complejas pero internamente coherentes. En la literatura educacional encontramos gran número*

de esos objetivos, expresados en términos de intereses, actitudes, apreciaciones, valores y conjuntos de emociones o predisposiciones.

3. *Psicomotor. Contiene los objetivos que subrayan alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales o cualquier acto que requiere coordinación neuromuscular. En la literatura educacional hemos encontrado pocos de estos objetivos. Cuando aparecen están relacionados generalmente con la escritura y el lenguaje, la educación física y los cursos técnicos y artesanales”.*

Niveles de pensamiento del proceso de aprendizaje

La taxonomía de Bloom, son herramientas claves para los docentes y los encargados del diseño de capacitaciones, se publicó originalmente en los años de 1950 y Lorin Anderson, Krathwohl le hicieron revisiones en el 2000, esto ha permitido atender a los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje a medida que avanza el conocimiento. Por lo tanto, respecta al área cognitiva se encuentran los siguientes niveles.

Tabla 14: Niveles cognitivos de Bloom

Niveles	Área cognitiva	Verbos
6	Evaluación	valorar, determinar (establecer), argumentar, estimar, adjuntar, seleccionar, comparar, concluir, contrastar, convencer, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, evaluar, calificar, interpretar, juzgar, justificar, medir, predecir, considerar (estimar), recomendar, relacionar, resolver, revisar, obtener puntaje, resumir, apoyar, validar, valorar
5	Síntesis	argumentar, organizar, juntar, categorizar, recopilar, combinar, compilar, componer, construir, crear, diseñar, desarrollar, idear, establecer, explicar, formular, generalizar, generar, integrar, inventar, hacer, lograr, modificar, organizar, originar, planificar, preparar, proponer, reordenar, reconstruir, revisar, reescribir, plantear, resumir
4	Análisis	analizar, valorar, organizar, desglosar, calcular, categorizar, clasificar, comparar, asociar, contrastar, criticar, debatir, deducir, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, dividir, examinar, experimentar, identificar, ilustrar, inferir, inspeccionar, investigar, ordenar, perfilar, señalar, interrogar, relacionar, separar, subdividir, examinar
3	Aplicación	aplicar, apreciar, calcular, cambiar, seleccionar, completar, computar, construir, demostrar, desarrollar, descubrir, dramatizar, emplear, examinar, experimentar, encontrar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, relatar, programar, seleccionar, mostrar, esbozar, solucionar, transferir, utilizar
2	Comprensión	asociar, cambiar, clarificar, clasificar, construir, contrastar, convertir, decodificar, defender, describir, diferenciar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expresar, extender, generalizar, identificar, ilustrar, indicar, inferir, interpretar, localizar, parafrasear, predecir, reconocer, informar, reformular, describir, revisar, seleccionar, solucionar, traducir
1	Conocimiento	organizar, reunir, definir, describir, duplicar, enumerar, examinar, encontrar, identificar, rotular, listar, memorizar, nombrar, ordenar, perfilar, presentar, citar, recordar, reconocer, recordar, anotar, narrar (relatar), relacionar, repetir, reproducir, mostrar, dar a conocer, tabular, decir

Fuente: Adaptado de Kennedy, D (2007) “Redactar y utilizar resultados de aprendizaje”, Irlanda

Conocimiento: Se puede definir como la habilidad para retrotraer a la memoria o recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructurado o marco de referencia. A los efectos de su medición, la capacidad de recordar no implica mucho más que hacer presente el material apropiado en el momento preciso. Aunque el estudiante deberá introducir alguna alteración en lo que aprendió y presentarlo con sus propias palabras, en algunos casos, éste es un aspecto secundario de la tarea. Los objetivos de conocimiento subrayan sobre todo los procesos psicológicos de evocación. También interviene el proceso de interrelacionar materiales, pues es una situación de examen de conocimientos el problema deberá ser organizado y reorganizado, hasta que ofrezca señales y claves que evoquen la información y el conocimiento que el individuo posee.

Comprensión: Se puede definir a la comprensión como la habilidad para comprender e interpretar información aprendida. Representa el nivel más bajo de la comprensión. Se trata de un tipo tal de comprensión o aprehensión por el cual el individuo sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le transmiten, sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones.

Aplicación: Se puede definir a la aplicación como la habilidad para utilizar material aprendido en situaciones nuevas. Es decir, es el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas o teorías que deben recordar de memoria y aplicarse.

Análisis: Se puede definir al análisis como la habilidad para descomponer la información en sus componentes. Por lo tanto, es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se expresa explícitamente la relación existente entre estas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar como está organizado y la forma en que logra comunicarse sus efectos, así como sus fundamentos y ordenación.

Síntesis: Se puede definir a la síntesis como la habilidad de unir los diferentes componentes. Por consiguiente, es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc.; ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.

Evaluación: Se puede definir a la evaluación como a la habilidad de juzgar el valor de los elementos para propósitos específicos.

Sin duda, el aporte de Bloom representa un gran aporte al proceso de aprendizaje, en sus diferentes niveles, esto no implica que los estudiantes deban empezar por el nivel taxonómico más bajo para luego subir a otros niveles. Esto más bien significa que el proceso de aprendizaje puede iniciar en cualquier punto y que los niveles taxonómicos más bajos estarán cubiertos por la estructura de la tarea de aprendizaje¹⁹.

Tabla 15: Taxonomía de Bloom de Habilidades de pensamiento (1956)

categoria	conocimiento Recoger información	comprensión Confirmación Aplicación	aplicación Hacer uso del Conocimiento	análisis (orden Superior) Pedir, Desglosar	síntesis (Orden superior) Reunir, Incorporar	evaluación (Orden Superior) Juzgar el resultado
Descripción: Las habilidades que se deben demostrar en este nivel son:	Observación y recordación de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia	Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar, agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias	Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos	Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas persas; predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad
Que Hace el Estudiante	El estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamen	El estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento	El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos y principios para completar una tarea o	El estudiante diferencia, clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o	El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella.	El estudiante valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.

¹⁹ <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>

	te en misma forma en que los aprendió	previo	solucionar un problema	estructuras de una pregunta o aseveración		
Ejemplos de Palabras Indicadoras	<ul style="list-style-type: none"> - define - lista - rotula - nombra - identifica - repite - quién - qué - cuando - donde - cuenta - describe - recoge - examina - tabula - cita 	<ul style="list-style-type: none"> - predice - asocia - estima - diferencia - extiende - resume - describe - interpreta - discute - extiende - contrasta - distingue - explica - parafrasea - ilustra - compara 	<ul style="list-style-type: none"> - aplica - demuestra - completa - ilustra - muestra - examina - modifica - relata - cambia - clasifica - experimenta - descubre - usa - computa - resuelve - construye - calcula 	<ul style="list-style-type: none"> - separa - ordena - explica - conecta - pide - compara - selecciona - explica - infiere - arregla - clasifica - analiza - categoriza - compara - contrasta - separa 	<ul style="list-style-type: none"> - combina - integra - reordena - substituye - planea - crea - diseña - inventa - qué pasa si - prepara - generaliza - compone - modifica - diseña - plantea hipótesis - inventa - desarrolla - formula - reescribe 	<ul style="list-style-type: none"> - decide - establece gradación - prueba - mide - recomienda - juzga - explica - compara - suma - valora - critica - justifica - discrimina - apoya - convence - concluye - selecciona - establece rangos - predice - argumenta
Ejemplo de tarea	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo. Hace un poema acróstico sobre la comida sana.	Escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo, y comida utilizando la guía de alimentos	Qué le preguntaría usted a los clientes de un supermercado si estuviera haciendo una encuesta de que comida consumen? (10 preguntas)	Prepare un reporte de lo que las personas de su clase comen al desayuno	Componga una canción y un baile para vender bananos	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimenticios importantes que puedan llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

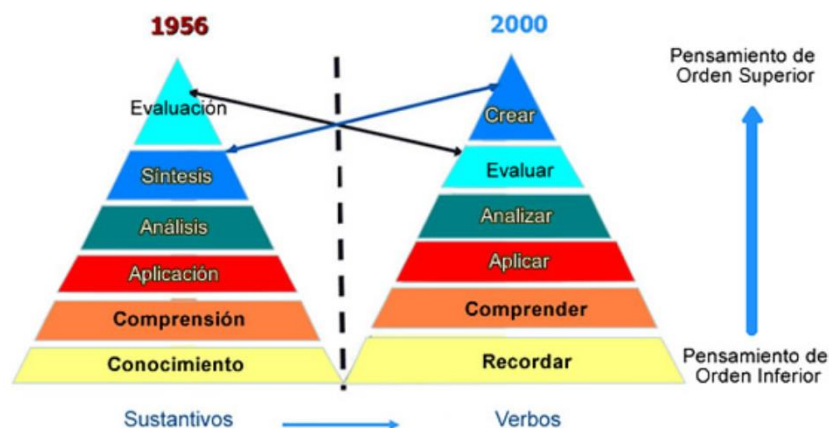
Fuente: Adaptado de Churches, A. (2010) "La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones", Nueva Zelanda

Tabla 16: Marco de referencia del esquema de habilidades de pensamiento

Publicidad	Debate	Grafica	Monografía
Anotaciones bibliográficas	Ilustración detallada	Diseño gráfico	Exhibición para museo
Galería de Arte	Diario	Tarjeta de Felicitación	Composición musical
Bibliografía	Diorama	Historia Ilustrada	Reporte de noticias
Plano	Exhibición	Diario	Panfleto
Juego de Mesa	Drama	Diagrama rotulado	Patrón con instrucciones
Cubierta de Libro	Monólogo Dramático	Diseño a gran escala	Ensayo fotográfico
Cartelera	Editorial	Conferencia	Diccionario
Juego de Cartas	Ensayo	Carta	pictográfico
Mapa Collage	Experimento	Carta a un editor	Poema
Colección Ilustrada	Bitácora de un Experimento	Lección	Afiche
Colección con Descripción	Fábula	Dibujo lineal	Archivo de referencia
Tira Cómica	Archivo de hechos reales	Artículo para revista	Presentación en Power Point
Programa de Computador	Cuento de hadas	Mapa	Encuesta
Crucigrama	Árbol genealógico	Mapa con texto Móvil	Diapositivas de gastos generales
	Glosario		Lista de Vocabulario
			Reporte escrito

Fuente: Adaptado de Churches, A. (2010) "La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones", Nueva Zelanda

Ilustración 11: Taxonomía revisada de Bloom 2000



Fuente: Adaptado de Churches, A. (2010) “La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones”, Nueva Zelanda

Tabla 17: Revisión de la taxonomía de BLOOM

categoría	recordar	comprender	aplicar	analizar	evaluar	crear
Descripción	Reconocer y traer a la memoria Información relevante de la memoria de largo plazo.	Habilidad de Construir significado a partir de material educativo, como la lectura o las explicaciones del docente.	Aplicación de un proceso aprendido, ya sea en una situación familiar o en una nueva.	Descomponer el conocimiento en sus partes y pensar en cómo estas se relacionan con su estructura global.	Ubicada en la cúspide de la taxonomía original de 1956, evaluar es el quinto proceso en la edición revisada. Consta de comprobación y crítica.	Nuevo en esta taxonomía. Involucra reunir cosas y hacer algo nuevo. Para llevar a cabo tareas creadoras, los aprendices generan, planifican y producen.
Verbos Indicadores de procesos cognitivos + Ejemplos	- reconocer [Identifique las ranas dadas en un diagrama de diferentes tipos de anfibios. Encuentre un triángulo isósceles en su vecindario. Conteste cualquier pregunta de falso verdadero o de selección.] - recordar [Nombre tres Autoras latinoamericanas del siglo XIX. Escriba las tablas de multiplicar. Reproduzca la fórmula química del tetracloruro de carbono.] - listar - describir - recuperar	- interpretar [Traduzca el problema de un relato en una ecuación algebraica. Dibuje un diagrama del sistema digestivo.] - ejemplificar [Dibuje un paralelogramo. Cite un ejemplo del estilo de escritura presente en una corriente de pensamiento dada. Nombre un mamífero que viva en nuestra área.] - clasificar [Etiquete números pares o impares. Elabore una lista de los tipos de Gobierno encontrados en las naciones de África moderna. Agrupe animales nativos en sus correspondientes especies.] - resumir [Redacte un título para un pasaje corto. Elabore una lista de los puntos clave de un artículo dado.] - inferir [Lea un diálogo	- ejecutar [Agregue una columna de números con dos dígitos. Oralmente, lea un pasaje en una lengua extranjera. Lance correctamente una bola de béisbol hacia el bateador] - implementar [Diseñe un experimento para observar cómo crecen las plantas en distintos tipos de suelo. Corrija el texto de un escrito dado. Elabore un presupuesto.] - desempeñar	- diferenciar [Señale la Información relevante en una igualdad matemática, y tache la información irrelevante. Dibuje un diagrama que muestre los personajes principales y secundarios de una novela.] - organizar [Ubique los libros en la biblioteca de la escuela, ordenados en categorías. Haga un gráfico que ilustre los modos en que las plantas y los animales en su vecindario interactúan unos con otros]	- comprobar [Participe en un grupo de redacción, y retroalimente a los compañeros en cuanto a la organización y lógica de los argumentos. Escuche un discurso político y anote las contradicciones que encuentre. Revise un plan de proyecto para verificar si se incluyeron todos los pasos necesarios.] - criticar [Juzgue en qué medida un proyecto se ajusta a los criterios de una matriz de valoración.	- generar [Con base en una lista de criterios, escriba algunas opciones para mejorar las relaciones interraciales en la escuela. Genere diversas hipótesis científicas para explicar por qué las plantas necesitan luz solar. Proponga un grupo de alternativas para reducir la dependencia de combustibles fósiles, que contemple tanto aspectos de interés económico como ambiental. Sugiera hipótesis alternativas, basadas en los criterios.] - planear

	<ul style="list-style-type: none"> - denominar - localizar 	<p>entre dos personajes y extraiga conclusiones acerca de sus relaciones pasadas. Averigüe el significado de un término no familiar presente en un artículo. Analice una serie numérica y prediga cuál será el próximo número.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparar <p>[Explique por qué el corazón se parece a una bomba. Escriba acerca de una de sus experiencias que se asemeje a la de los colonizadores de su región. Use un diagrama de Venn para demostrar cómo se asemejan y difieren dos libros de García Márquez.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicar [Dibuje un diagrama que explique cómo la presión del aire afecta el clima. Proporcione detalles para justificar por qué aconteció la Revolución Francesa, cuándo y cómo sucedió. Describa cómo la tasa de interés afecta la economía.] - parafrasear [Parafrasee un discurso de Simón Bolívar.] 	<ul style="list-style-type: none"> - usar 	<ul style="list-style-type: none"> - atribuir [Lea las cartas al editor de una publicación local, para encontrar puntos de vista de los lectores respecto a problemas locales. Determine la motivación de un personaje en una novela o cuento corto. Examine Folletos propagandísticos de candidatos políticos, y plantee hipótesis sobre sus perspectivas en relación con diferentes problemas.] - comparar - deconstruir - delinear - estructurar - integrar. 	<p>Escoja el mejor método para resolver un problema matemático complejo. Determine la validez de los argumentos a favor y en contra de la Astrología.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - revisar - formular - hipótesis - experimentar - juzgar - probar - detectar - monitorear. 	<p>[Prepare fichas gráficas para una representación multimedia sobre insectos. Esboce un trabajo de investigación sobre el punto de vista de García Márquez con respecto a la religión. Diseñe un estudio científico para probar el efecto de distintos tipos de música en la producción de huevos de gallina.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - producir <p>[Escriba un diario desde el punto de vista de un soldado. Construya un hábitat para las aves acuáticas locales. Monte una obra teatral basada en un capítulo de una novela que esté leyendo.]</p> <ul style="list-style-type: none"> - diseñar - construir - idear - trazar - elaborar.
--	--	--	--	---	--	--

Fuente: Adaptado de Churches, A. (2010) “*La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones*”, Nueva Zelanda

2.4 Hipótesis

En un estudio de Williams, 2003 citado por (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010, pág. 92) mencionan que “*son guías para la investigación o estudio (...). Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado*”. Por lo tanto, la hipótesis es el eje central del método deductivo cuantitativo, de esta forma para el presente trabajo investigativo se expone dos hipótesis una hipótesis alterna, que como su nombre lo indica, son posibilidades alternas ante las hipótesis de investigación y nula; además ofrecen otra descripción o explicación distinta de las que proporcionan estos tipos de hipótesis. Cabe recalcar que las hipótesis alternativas se simbolizan como (Ha) y pueden formularse cuando

efectivamente hay otras posibilidades. También está la hipótesis nula, que de cierto modo, es el reverso de las hipótesis de investigación y constituyen proposiciones acerca de la relación entre variables, y esto permite refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación. Con esta explicación se procede a presentar las hipótesis del presente trabajo investigativo:

Ho: El Modelo pedagógico socio-constructivista, no tiene asociación con los resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en el periodo académico febrero-agosto 2011 de la carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato.

Ha: El Modelo pedagógico socio-constructivista tiene asociación con los resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en el periodo académico febrero-agosto 2011 de la carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato.

2.5 Señalamiento de las variables

Una variable es una propiedad o característica observable de algo que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse. Las variables constituyen los atributos de la unidad de análisis.

Las variables adquieren un valor para la investigación cuando pueden ser relacionadas con otras mediante nexos de dependencia, asociación, influencia o causalidad. En ciertos casos pueden formar parte de una teoría o hipótesis y adquirir el carácter de constructos o construcciones hipotéticas.

Por otra parte, constituyen elementos fundamentales del proceso de investigación. La revisión bibliográfica acerca de un tema permite familiarizarse con el tipo de variables en relación con el tema que interesa estudiar.

Pueden ser clasificadas de acuerdo con los siguientes criterios o elementos: Esta claro que en cualquier proyecto de investigación se intenta medir el grado en que una variable se presenta en una población o la relación que puede existir entre dos o más variables. Cada una de ellas tiene asociada una serie de categorías que se definen como las posibles modificaciones de una variable.

Si las variables se miden de forma cuantitativa (numérica), a la categoría asociada a la variable comúnmente se le denomina valor. Los valores requieren una unidad de medida etc. De acuerdo con esto, el valor se entiende como cada una de las posibilidades de una variable cuantitativa.

A continuación se definen los diferentes tipos de variable, de acuerdo a su naturaleza:

Variable cualitativa: es aquella cuyas características pueden presentarse en los individuos que constituyen un conjunto y que no poseen una dimensión de magnitud, es decir, las características de las personas pueden incluirse en determinadas categorías. (García y Alvarado, 2000). Las variables cualitativas pueden ser nominales u ordinales; las nominales también llamadas categóricas y son aquellas que poseen atributos que no son susceptibles de cuantificación; pueden dividirse en: dicotómicas (dos atributos) y politómicas (más de un atributo). Las variables ordinales recogen la idea de orden, pero no tienen sentido realizar operaciones aritméticas con ellas (el acuerdo o el desacuerdo con el proyecto de ley) ya que no puede medirse la distancia o diferencia cuantitativa entre una categoría y otra.

Variable cuantitativa: este tipo de variable puede ordenarse de acuerdo con una magnitud. Las variables cuantitativas, a su vez, pueden clasificarse en variables continuas y discretas.

- **Variable continua:** es aquella que puede tomar cualquier valor intermedio entre los dos valores que definen un intervalo.
- **Variable discreta:** es la que establece categorías en términos de números enteros entre diversos individuos o elementos.

Las variables continuas, discretas (cuantitativas), ordinales y nominales (cualitativas) contienen una cantidad relativa de información decreciente, esto es: las continuas poseen o pueden contener más información que las discretas, éstas más que las ordinales y más que las nominales, las cuales son las que proporcionan menor cantidad de información con respecto a todas las anteriores.

Un tipo de variable puede ser transformada en otro de menor nivel de información; en otras palabras: las mediciones que se realizaron en relación con los valores de una variable determinada pueden ser clasificadas posteriormente en una escala de nivel inferior.

Esta variable también puede transformarse en una de tipo ordinal dicotómica. Esto, puede facilitar el manejo de los datos, pero se pierde aún más información que en el caso de haber convertido la variable de cuantitativa discreta a ordinal politémica. Lo que nos está permitido dentro de la investigación es transformar un tipo de variable en otra de algún tipo que contenga un nivel de información superior al nivel en el que la variable fue medida inicialmente.

Teniendo claro la conceptualización de las variables, se procedió a identificar las variables inmersas en el estudio, que de acuerdo con la relación que existe entre variables, estas son: variable dependiente (VD): es la variable que deseamos explicar; es

aquella que varía a partir de la acción realizada por el experimento al manipular la variable independiente y de la misma forma la, variable independiente (VI): es aquella que puede ser manipulada por el observador/experimentador. Es la variable explicativa, cuya asociación o influencia en la (VD) se pretende descubrir en la investigación. Por lo tanto se presentan a continuación:

2.6.1 Variable independiente

X= Modelo Pedagógico socio-constructivista

2.6.2 Variable dependiente

Y= Resultados de Aprendizaje

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

Está claro que la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se han aplicado en el trabajo investigativo. Partiendo de esto los enfoques que se han presentado en la investigación a lo largo de la historia de la ciencia, han surgido diversas corrientes de pensamiento, dentro de estos podemos considerar el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo y diversos marcos interpretativos, como la etnografía y el constructivismo que ha sido de gran aporte en las rutas en la búsqueda del conocimiento.

Tales corrientes se han polarizado en dos aproximaciones principales para indagar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. En lo que respecta al primer enfoque en las ciencias sociales se origina en la obra de Auguste Comte (1798-1857) y Émile Durkheim (1858-1917), con la influencia significativa de Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724–1804). Es decir, el antecesor de tal enfoque es el positivismo. Con este cabe indicar, que con la publicación en 1849 del Discurso sobre el espíritu positivo, de Auguste Comte, se inició en las ciencias

sociales un paradigma denominado positivista. Además, cabe señalar que, en términos sencillos, un paradigma es una manera de concebir al mundo; un conjunto de creencias y premisas respecto a la naturaleza de éste (Greene, 2007:56).

Esta visión proclama, entre otras cuestiones, que la realidad es una sola y es necesario descubrirla y conocerla. Asimismo, el sentido de la percepción resulta la única base admisible del conocimiento humano y del pensamiento preciso. Las ideas esenciales del positivismo provienen de las denominadas ciencias exactas. Así, el mundo social puede estudiarse de manera similar al mundo natural; es así que en la presente investigación se está analizando el modelo socio constructivista y la relación con los logros o resultados de aprendizaje) es por ello que en este enfoque existe un método exclusivo para indagar ese mundo social, que es libre de los valores del investigador. Por ello, el enfoque cuantitativo permite, buscar la objetividad que sin duda destaca y es muy importante, en el investigador, esto le permite observar, medir y manipular variables; además de que se desprende de sus propias tendencias (la relación entre éste y el fenómeno de estudio es de independencia). Esto conlleva a tomar una decisión, en este caso lo que no puede medir u observarse con exactitud se descarta dentro del estudio. Además, éste se encuentra determinado por leyes y axiomas. Por lo tanto en este caso solo se aceptará conocimientos que proceden de la experiencia, esto es, de datos empíricos recolectados a través de una técnica y por un instrumento. Es decir, los hechos forman parte importante dentro de la investigación. Es decir, este enfoque establece como fundamento el principio de verificación en este caso con la prueba correspondiente de la hipótesis, en este sentido esto se resuelve con la verificación por medio del análisis estadístico. Es por ello, que todo debe ser comprobable y esta condición es válida para cualquier ciencia.

Con la aclaración realizada, el estudio se enmarca dentro del enfoque mixto por las siguientes razones que se detallan a continuación:

- La investigación inicio con una idea, que poco a poco fue tomando forma con la revisión de la literatura, en fuentes primarias y secundarias, además esto

permitió ir delimitando cada vez más el campo de la investigación, con esto se logró plantear los objetivos y el problema de investigación que más adelante fue llevado a pregunta, consolidando cada vez más la investigación con la construcción del marco teórico.

- Además se estableció hipótesis dentro de estudio de carácter cuantitativo, y el investigador busco ser lo más objetivo posible, con esto se planteó hipótesis nula e hipótesis alterna, determinadas por las variables implicadas en el estudio que serán comprobadas más adelante utilizando métodos estadísticos esto establecerá una serie de conclusiones y recomendaciones que nos servirá para desarrollar una propuesta coherente que contribuya a mejorar el problema planteado en la investigación.
- Con esto cabe destacar que el presente estudio investigativo de carácter cuantitativo sigue un patrón predecible y estructurado, en este caso cumple un proceso. Además se pretende generalizar los resultados encontrados a una colectividad mayor, es decir, expandirse al resto de Facultades de la Universidad Técnica de Ambato, teniendo siempre presente que el estudio en cualquier momento puede ser replicado.
- Este enfoque que sigue la investigación permite un riguroso proceso, de acuerdo a ciertas reglas lógicas y los datos que se generan poseen estándares de validez y confiabilidad, fomentando conclusiones que contribuyen a la generación del conocimiento. Por lo tanto, esta aproximación utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que parte de la teoría y esta se derivan expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba. Esto conduce a una explicación sobre cómo se concibe la realidad en la aproximación a la investigación.

3.2 Alcance de la investigación

Determinado el enfoque de investigación del trabajo investigativo, se procedió, a visualizar el alcance de la investigación. Es por ello, que es importante hacer una puntualización que los alcances no se deben considerar como los tipos de investigación, ya que, más que ser una clasificación, constituye un continuo de causalidad que puede tener un estudio de investigación.

Por consiguiente, el alcance del trabajo investigativo propuso la guía de la estrategia de investigación, que se planteó para el desarrollo de cada una de las actividades dispuestas en los capítulos. Es por ello, que el diseño, los procedimientos y otros componentes del proceso serán distintos en estudios con alcance exploratorio, descriptivo, correlacional. Sin embargo, ya en el desarrollo de trabajo investigativo de una u otra forma incluyen los elementos de los alcances mencionados anteriormente, elementos de carácter exploratorio, descriptivo, correlacional.

Es por ello, que el investigador definió el alcance de acuerdo al grado de conocimiento actual del tema de investigación, en este caso que revelo la literatura y sin duda tuvo mucho que ver la perspectiva que el investigador pretende dar al estudio.

3.3 Modalidad básica de la investigación

La investigación planteada se encuentra dentro de la modalidad no experimental, pues en el trabajo investigativo se caracterizará porque no existe manipulación intencional de la variable independiente. Además, el fenómeno se observa tal como se da en su contexto natural, por lo tanto no se genera ninguna situación, sino se observó situaciones ya existentes, con esto no se provocó intencionalmente la investigación por el investigador, con todo esto no es posible manipular las variables independientes ni se puede influir sobre ellas, es por ello que la medición se hará en un solo momento en el tiempo, y no hay grupos de comparación y tampoco asignación al azar. Por

consiguiente, el trabajo investigativo se subdividió en los siguientes diseños no experimentales que a continuación se detallan:

Por lo tanto es de carácter transversal, es decir, se expone características en el estudio como la recolección de datos en un momento único además está se encuentra dentro del nivel o tipo exploratorio, descriptivo y correlacional.

- **Diseño Transversal Exploratorio:** Fue utilizado este tipo de diseño porque el problema de investigación seleccionado en la Universidad Técnica de Ambato, específicamente en la Facultad de Ciencias Administrativas, es nuevo y poco conocido, además constituye el paso previo para la aplicación de otros diseños, como pueden ser los Cuasiexperimentos y Experimentales.
- **Diseño Trasversal Descriptivo:** Es tipo de diseño se utilizó, en el momento de llevar a cabo mediciones del grupo de personas, correspondientes a las variables que constan en el estudio, con esto se pudo describir los efectos observados de la unidades de observación.
- **Diseño Transversal Correlacional:** En este caso este tipo de diseño se manejó con el propósito de describir las relaciones entre las variables, en un momento determinado del estudio. Por lo tanto, se estableció las relaciones y/o asociación de las variables a través de la comprobación de la hipótesis correspondiente, obviamente sin implicar causalidad.

3.4 Población y muestra

Destacar que tradicionalmente la población es *“el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio”* (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). El individuo, en esta acepción, hace referencia a cada uno de los

elementos de los que se obtiene la información. Los individuos pueden ser personas, objetos o acontecimientos.

Existen autores que prefieren hablar de unidad de observación o elemento para referirse al objeto sobre el cual se realiza una medición. En los estudios con poblaciones humanas, con frecuencia ocurre que la unidad de observación son los individuos.

Con esta aclaración tomando en cuenta la el problema a investigar, formulados los objetivos y delimitadas las variables se hace necesario determinar los elementos o individuos con quienes se va a llevar a cabo el estudio o investigación. Esta consideración dentro del trabajo investigativo nos conduce a delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población y seleccionando la muestra total que corresponde a la Carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, modalidad Semipresencial, 7 docentes del décimo semestre de la misma forma a 39 estudiantes del semestre antes mencionado.

En lo que respecta, a la característica medible de la población considerada como parámetro, se tomó en cuenta los valores de los parámetros calculados sobre la muestra conocidos como estadísticos o estadígrafos (media, varianza, coeficiente de correlación) esto permitió describir la muestra citada.

Cabe aclarar que en el trabajo investigativo no se pretende en principio al menos como objetivo, prioritario extrapolar los resultados, esto se realizará más adelante con estudios posteriores enmarcados en esta temática. Es por ello que el interés del investigador tiene como objetivo analizar una muestra concreta, en este caso el modelo pedagógico socio- constructivista y lo resultados de aprendizaje, en el décimo semestre modalidad Semipresencial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, por lo tanto el tamaño de la muestra es el tamaño del objeto de estudio. Ratificar que el la unidad muestral y elemento muestral, son los estudiantes matriculados en décimo semestre

3.5 Operacionalización de variables

Tabla 18: Modelo pedagógico socio-constructivista

3.5.1 Variable Independiente: Modelo pedagógico socio-constructivista

CONCEPTUALIZACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Modelo pedagógico socio-constructivista: Es aquel modelo basado en el constructivismo, que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean	Desarrollo intelectual Aprendiza	Motivación Atención Memoria Desarrollo conceptual Contenidos	¿Le despierta interés los módulos de su carrera? ¿Se despista continuamente en actividades no relacionadas con clase? ¿Le cuesta recordar secuencias de acción habituales de clases? ¿Tiene dificultades significativas en el aprendizaje de determinados conceptos? ¿Busca información e interactúa con los contenidos de su clase? ¿Es promotor de su propio aprendizaje? ¿Relaciona la información o contenido con su estructura cognitiva? ¿Autogestiona su propio desarrollo humano?	Encuesta Cuestionario

Tabla 19: Resultados de Aprendizaje
 3.5.2 Variable Dependiente: Resultados de aprendizaje

CONCEPTUALIZACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTO
Resultados de aprendizaje: Son enunciados a cerca de lo que espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje.	Hacer Comprender Demostrar Proceso de aprendizaje	Prácticas cotidianas Discusión de ideas Solución de problemas Culminación del programa	¿Permiten valorar el desarrollo de las destrezas las prácticas cotidianas que usted realiza? ¿La emisión de juicios de valor en clase posee una argumentación técnica? ¿La solución de problemas le permite la integración de conocimientos? ¿Está conforme con el programa de estudio que recibe?	Encuesta Cuestionario

3.6 Plan de recolección de información

Planificación de la investigación

Toda planificación parte de un proceso general hasta llegar a la toma de decisiones para alcanzar un determinado fin, en este caso, este será bueno o malo, todo depende de realizar un estudio riguroso de la situación en cuanto a los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos

Dicho todo esto, el presente estudio se ha realizado con un constante trabajo, en donde se ha recolectado ideas, paradigmas, perspectivas, teorías, puntos de vista de profesionales relacionados con el tema, pedagogos, docentes, entidades públicas, etc. Además, se recolecto datos cualitativos y cuantitativos, con los cuales se procedió a recolectar información, con el fin de procesar una serie de supuestos, que en definitiva serán comprobados estadísticamente y seguidamente argumentados, es decir, todo esto permitirá elaborar un plan detallado de contenidos teóricos objetivos, respaldados por el proceso de investigación que se ha concretado en el estudio, que a su vez es un punto de partida para un varios estudios y futuras publicaciones.

Fuentes de información

El trabajo investigativo, planteó una constante búsqueda de información, que se vuelve necesaria para la expresión de las diferentes explicaciones de los contenidos alcanzados en el proceso investigativo. Es por ello que el investigador se valió de dos tipos de fuentes de información:

Información secundaria

En este caso, se parte con información de documentos, que tiene que ver con los registros escritos de investigaciones, que provienen de la práctica que ya han sido recogidos y muchas veces procesados por otros investigadores.

Todo está información publicada en diferentes contextos ha servido de utilidad para la presente tesis, particularmente es una necesidad para cualquier tipo de estudio, todo esto forma parte de un contexto informativo, que sirve de base y aportar a un mejor desarrollo del conocimiento. Además, al utilizar este tipo de información se debe considerar ciertos aspectos como es su costo, el tiempo de publicación y otras consideraciones que validen y garanticen la recogida de información, es decir, que aporten a una perspectiva clara del tema en estudio para que el investigador no tenga

concepciones equivocadas. Por otra lado, desde el punto de vista cuantitativo, es necesario fundamentar el estudio teóricamente.

En lo que respecta, a la elaboración del Marco Teórico de Referencia se construyó en base a paradigmas, enfoques teóricos, estudios, antecedentes en general, utilizando la técnica por índices de lo general a lo específico, que al final concuerde con el tema de investigación, en este caso la literatura oportuna permite extraer y resumir la información de interés, presentándose un inconveniente que se tuvo que tomar muy en cuenta, que en las bibliotecas de la ciudad de Ambato existe pocos estudios de esta naturaleza.

En lo que respecta a la revisión de literatura se mantuvo un acceso constante de base de datos que sin duda cumplieron un objetivo fundamental dentro del proceso investigativo. Por consiguiente se presenta a continuación las diferentes fuentes de información utilizadas, textos académicos que tienen que ver con los modelos pedagógicos y sin duda con los resultados o logros de aprendizaje variables implicadas en el estudio, en este caso estudios en Europa y Estados Unidos y muy pocos en Ecuador, sin embargo estos permitieron realizar un análisis puntual y detallado de la información en el contexto del tema que se trató en el presente trabajo investigativo, por otro lado están los informes investigativos, fuentes indispensables para el investigador en cualquier fase investigativa, así mismo compendios estadísticos, organizaciones de carácter público y privada, en nuestro caso el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en Ecuador. También están las revistas y periódicos, estos poseen ciertos artículos acerca del tema de investigación ya que en Ecuador este tipo de investigación está en sus inicios. Por último internet base de un mundo globalizado que actualmente es una fuente de información secundaria importante.

Información primaria

Este tipo de información se obtuvo a través del contacto directo con la realidad empírica, donde se determinó el contexto de trabajo investigativo, en este caso como estudio la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, además su utilizó diferentes técnicas e instrumentos que reflejaron resultados oportunos y actualizados para ir descubriendo complejas situaciones que aparecen en la vida real, de las unidades de observación. Por otro lado, se obtuvo información expresamente para atender a las necesidades de este estudio de investigación, además la indagación que se obtuvo de la población total.

Recolección de datos cuantitativos

El presente trabajo investigativo se realizó mediante instrumentos de medición, diseñados por el investigador, que representan las variables del estudio, los requisitos son:

- Confiabilidad (grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes),
- Validez (grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir),
- Objetividad (grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta).

En este caso, las respuestas que se obtuvieron de los diferentes variables con sus respectivas medidas, se codificaron y se prepararon para su posterior análisis mediante el uso de software estadístico por computadora PASW y EXCEL. Con los cuales se realizaron procedimientos que condujeron a alcanzar datos específicos de las personas involucradas en el estudio. En este caso, dicho proceso se nutrió de diversos elementos:

- Las variables, conceptos o atributos se midieron (contenidos en el planteamiento de hipótesis y directrices del estudio)
- Las definiciones o variables operacionales. Esto significa la manera de cómo se ha operacionalizado las variables, para determinar en qué método fueron medidas, lo cual a su vez resultó fundamental para realizar las inferencias de los datos.
- Recursos disponibles: humanos, económicos entre otros.

Por otra parte, en la elaboración del Marco Teórico de Referencia, se efectuó de manera minuciosa, la revisión de literatura especializada en el campo: Educativo partiendo de los diferentes paradigmas y en especial el constructivista, resultados de aprendizaje, Taxonomía de Bloom con sus diferentes niveles, etc. Esto permitió una base fundamental para el diseño de los instrumentos de medición utilizados. Por consiguiente, los factores o criterios que se toman en cuenta se desprendieron tanto de la variable independiente (modelo socio-constructivista) y la variable dependiente (resultados de aprendizaje), con sus respectivas escalas de medición.

En lo que respecta, al instrumento utilizado permitió medir el constructo y sus dimensiones. Por otro lado, la validez total del instrumento de medición se evaluó sobre la base de todos los tipos de evidencia, según Hernández, et al. (2010:204) *“exterioriza que cuanto mayor evidencia de la validez de contenido, de validez de criterio y de validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acercará más a representar las variables que se pretende medir”*

En el instrumento de recolección se determinó 7 apartados con sus respectivas preguntas, y escalas; se aplicó a la población total 7 docentes y 39 estudiantes del décimo semestre modalidad Semipresencial Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato. El instrumento de recolección con sus respectivas escalas, fue de gran ayuda, este tuvo

un papel importante para medir las variables y los requisitos que se tomó en cuenta fueron:

- Confiabilidad
- Validez
- Objetividad.

Destacar que en la práctica es casi imposible que una medición sea perfecta, generalmente se tiene un grado de error, pero en toda investigación se trata de que sea el mínimo. Además, para la posterior valides del cuestionario se puso a consideración de expertos de la Universidad Técnica de Ambato, específicamente a Docentes relacionados en el área educativa, los mismo que opinaron y vertieron sus puntos de vista, evidenciando así la validez del respectivo instrumento.

La objetividad se fortaleció mediante la estandarización en la aplicación del instrumento, es decir, las mismas instrucciones y condiciones para todos los encuestados; y en la evaluación de los resultados el investigador estaba capacitado en el uso del instrumento utilizado. En lo que respecta, al manejo de recursos estos fueron limitados en el estudio debido a ciertas circunstancias internas y externas.

Consideraciones de la técnica utilizada para la recopilación de información

Encuesta

Parafraseando a García (2005:71) la encuesta es una de las principales técnicas cuantitativas empleadas habitualmente en la obtención de información primaria. Por lo tanto, en esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta y se recopiló literatura para su elaboración y posterior ejecución.

Etapas que se siguió para la elaboración de la encuesta.

- Determinación de objetivo
- Determinación del tipo de encuesta, personal
- Diseño del cuestionario, elaboración del formulario, seleccionando tipos de preguntas y tipos de escalas.
- Codificación, asignación de códigos numéricos al cuestionario identificando, de esta forma, las distintas variables de la encuestas.
- Muestreo, no se consideró, pues se trabajó con la población total y la selección de las unidades análisis.
- Trabajo de campo, realización de las encuestas
- Tabulación, creación de la base de datos con ayuda de un programa informático con capacidades estadísticas.
- Análisis e interpretación, aplicando distintas técnicas de análisis estadístico y cualitativo interpretativo.

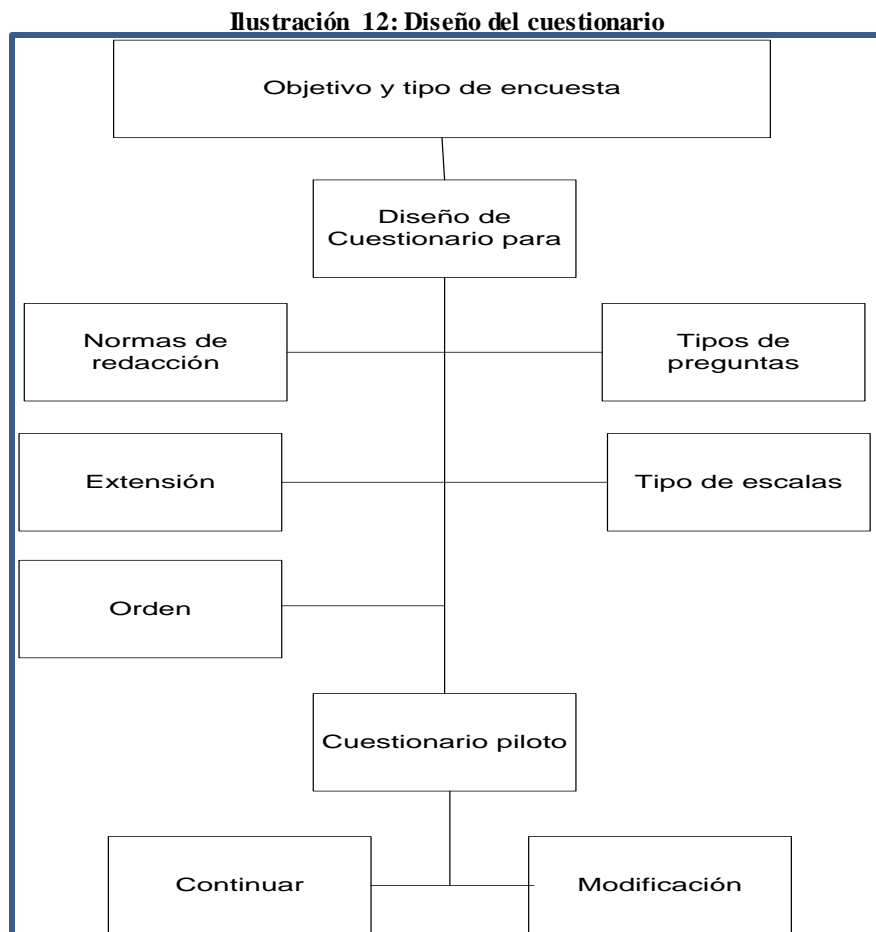
Cuestionario

El instrumento que se utilizó para recolectar los datos, fue el cuestionario, el mismo contiene una diversidad de preguntas cerradas, con sus respectivas escalas de medición, bajo el formato AUTOADMINISTRADO.

Diseño del cuestionario

En una investigación cuando se emplea la técnica de la encuesta, uno de los aspectos sobresalientes es la elaboración del cuestionario, formulario que permite la aplicación de la técnica. Para este caso, en la investigación se aplicó una prueba piloto a 5 personas donde se encontraron importantes hallazgos, mismos que fueron tomados en cuenta en su debido momento, antes de la aplicación del instrumento en su etapa final.

Es importante destacar la prueba piloto dentro de cuestionario y todos los pasos que se debe seguir en el diseño del mismo, y tomamos como punto de partida según lo detalla (García, 2005:84).



Fuente: Elaboración propia y adaptado de García G. (2005) “*Investigación Comercial*” Madrid.

Visto esto, el procedimiento seguido para la elaboración y construcción del instrumento de medición fue el siguiente:

- Identificación de las variables implicadas en el estudio
- Planteó del objetivo del instrumento
- Desarrollo de los ítems y categorías
- Determinación de los niveles de medición

- Codificación
- Presentación del borrador del instrumento
- Presentación final

Por otra parte, antes de administrar el instrumento y calificarlo, se puso a consideración de la tutora que finalmente aprobó el instrumento y dio la autorización para su respectiva aplicación, esto ocasionó la oportunidad de confrontar el trabajo conceptual y la planificación, seguidamente se preparó el terreno para el análisis de los datos, pasos que se resumen a continuación:

- Compra del software SPSS 1.8
- Recolección de la información el 23 de julio del 2011
- Codificación de cada una de los ítems
- Tabulación de los datos
- Análisis de los datos, desde tres puntos de vista exploración, razonamiento y síntesis.

Codificación del cuestionario

En lo que respecta a este apartado, la codificación tiene por objeto sistematizar y simplificar la información, es decir, consiste en el establecimiento de grupos que permitan clasificar las respuestas procedentes de los cuestionarios.

La codificación fue de lo más simple, cada variable ocupó un espacio físico con los códigos de respuesta asignados, permitiendo construir la base de datos en función del tipo de preguntas planteadas. Esta codificación ayudó para la elaboración de tablas, gráficos e ilustraciones, contribuyendo al posterior análisis.

Prueba- piloto

Según, Malhotra (2004: 301) sostiene lo siguiente:

“La prueba piloto se refiere a la aplicación del cuestionario en una pequeña muestra de encuestados para identificar y eliminar posibles problemas, indica además el autor que como regla general, un cuestionario no se debe utilizar en una encuesta de campo sin haber sido probado. Lo que se afirma en este trabajo, recalcando que ningún cuestionario es perfecto, debido a las percepciones estilo de redacción, formas de medición, terminos locales o culturales de la región el orden y tiempo de las preguntas, terminos inapropiados o inaceptables, tanto de los entrevistados, como de los autor(es) del diseño del sondeo”.

Con este argumento, esta investigación realizó una prueba piloto antes de aplicar el formulario final. Esto permitió mejorar la redacción de acuerdo al entorno cultura de los estudiantes, es importante considerar y puntualizar que algunas personas, no conocían muy bien los objetos de estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4. Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación, una vez que fue aplicado el instrumento de medición, se procede a realizar el tratamiento estadístico, lo que permite disponer de información relevante para las respectivas conclusiones y recomendaciones de la investigación. Los resultados en la primera son expresamente de la información expresada por los docentes y finalmente por los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica.

Análisis descriptivo de los Docentes

El 71% de los docentes encuestados pertenecen al sexo masculino y el 29% al sexo femenino, la edad promedio esta entre 31 a 35 años y su ingreso familiar es de más de 1025 dólares.

En el caso, cuando los docentes dictan los modulo, se expone que el 85.7% de los estudiantes tienen interés por aprender. Por otra parte, el 85.7% considera que al momento de exponer su clase los estudiantes no se distraen en actividades que no tienen

relación con la actividad académica, a más de esto el 71.4%, considera que los estudiantes tienen dificultad en recordar secuencias habituales de clase; aparte el 57.14%, considera que al momento de impartir la clase los estudiantes no poseen dificultad alguna en el aprendizaje de determinados conceptos; mientras el 42.86%, considera que los estudiantes si tienen dificultad en el aprendizaje de determinados conceptos.

Por otra parte, el 57.14%, considera que los estudiantes no buscan información de los contenidos de clase y el 42.86% si realizan esta actividad; además el 57.14%, considera que los estudiantes no son promotores de su propio aprendizaje, mientras que 43.86% los estudiantes buscan promover su propio aprendizaje y esto permite que el 57.14% relacione la información con su estructura cognitiva mientras que el 42.86% no lo hace

En cuanto al contenido el 85,7% indica que impartir la clase permite la autogestión del desarrollo de sus estudiantes, y el 14.3%, considera lo contrario. Indicar que el 100% puntualiza que se realiza prácticas con los estudiantes, con el fin de desarrollar destrezas y esto permite emitir juicios de valor que poseen argumentación técnica; a más de esto el 85,7% explica que los estudiantes han logrado construir su propio aprendizaje, con igual porcentaje se considera que el plantear problemas le permite al estudiante integrar conocimientos, producto la aplicación de estrategias que ascienden al 85,7%, con el fin de desarrollar la capacidad de aprendizaje, además, el 66,7% explican que se conoce el Modelo Pedagógico de la Facultad de Administración, con el cuál están formando a los estudiantes, mientras el 33.3% no toman en cuenta el modelo pedagógico

Finalmente el 83,3% considera que los resultados de aprendizaje son satisfactorios y solo el 6.7% indica lo contrario. Por otra parte, el 85,7% comenta que el Modelo Pedagógico y las respectivas estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron las adecuadas, visto esta situación el 66% expone que los resultados de aprendizaje son

suficientes para que los estudiantes puedan desempeñarse en el campo laboral, mientras que, 34% no está de acuerdo con esta apreciación.

4.1 Análisis univariado Estudiantes

Elaborado el trabajo de campo, se analizó la información recopilada de la población de estudio (**estudiantes del Décimo Semestre de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios Ambato modalidad Semipresencial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica**) implicada en el trabajo de investigación

A continuación se presenta, los resultados del estudio descubiertos en el análisis estadístico univariado, que incluye la descripción de cada una de las variables, y tienden a tener concordancia con los objetivos planteados; los mismos que se explican a continuación:

La población objeto de estudio, está dividida en sexo masculino y femenino, los primeros asciende a un 51%, seguido por un 49% el sexo femenino, el 51% es casado, 33% es soltero, quedando con un porcentaje mínimo los que poseen condición de divorciados, separados, unión de hecho; el 38% reside en la zona norte de la ciudad de Ambato, mientras que 11% reside en la zona centro y el 50% reside en la zona sur, puntualizar que en esta pregunta existe 3 valores perdidos; respecto a la edad de los participantes, el promedio oscila entre 24 a 31 años, con una desviación estandar está en 1,3; además el valor mínimo de edad está en 24 años y el máximo en más de 36 años; prevalece la religión católica con un 82%, y en esta variable se detectó 2 valores perdidos. Con respecto a la variable ingreso familiar el promedio fluctúa entre 925 a más de 1025 y las dos profesiones que prevalecen en los participantes son: empleados y comerciantes quedando con un porcentaje mínimo profesiones como: policías, obreros, trabajador agrícola, artesanos, estudiantes.

Reactivos	escala	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Interés por aprender	si	35	89,7	89,7	89,7
	no	4	10,3	10,3	100,0
Distracción	si	24	61,5	61,5	61,5
	no	15	38,5	38,5	100,0
Secuencia de las clases	si	22	56,4	56,4	56,4
	no	17	43,6	43,6	100,0
Dificultad en el aprendizaje	si	13	33,3	33,3	33,3
	no	26	66,7	66,7	100,0
Búsqueda de información	si	37	94,9	94,9	94,9
	no	2	5,1	5,1	100,0
Promotor del aprendizaje	si	36	92,3	92,3	92,3
	no	3	7,7	7,7	100,0
Información y la estructura cognitiva	si	34	87,2	87,2	87,2
	no	5	12,8	12,8	100,0
Autogestión	si	36	92,3	92,3	92,3
	no	3	7,7	7,7	100,0
Prácticas	si	30	76,9	76,9	76,9
	no	9	23,1	23,1	100,0
Argumentación técnica	si	33	84,6	84,6	84,6
	no	6	15,4	15,4	100,0
Construcción del aprendizaje	si	36	92,3	92,3	92,3
	no	3	7,7	7,7	100,0
Integración de conocimientos	si	37	94,9	94,9	94,9
	no	2	5,1	5,1	100,0
Aplicación de estrategias	si	26	66,7	66,7	66,7
	no	13	33,3	33,3	100,0
Modelo pedagógico	si	22	56,4	56,4	56,4
	no	17	43,6	43,6	100,0
Resultados de aprendizaje	si	16	41,0	41,0	41,0
	no	23	59,0	59,0	100,0
Modelo pedagógico y las estrategias de enseñanza	si	23	59,0	59,0	59,0
	no	16	41,0	41,0	100,0
Resultados de aprendizaje y campo laboral	si	13	33,3	33,3	33,3
	no	26	66,7	66,7	100,0

Fuente: Castro, Juan

Para realizar el diagnóstico técnicamente y científicamente del trabajo de investigación «**Modelo Pedagógico Socio-Constructivista y Resultados de Aprendizaje**» el estudio se valió de seis elementos: desarrollo intelectual, trabajo autónomo, el saber hacer, la comprensión, la demostración y el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada elemento con sus reactivos pertinentes y escalas de carácter nominal.

En lo que respecta, al **desarrollo intelectual** los participantes tienen gran interés por aprender el 89,7% coinciden con esto; sin embargo 61,5% se distrae continuamente

en actividades no relacionadas en clase; producto de esto al 56,4% le cuesta recordar acciones habituales de clase, sin embargo hay que puntualizar que el 66,7% no tiene dificultades en el aprendizaje y solo un 33,3% lo padece. Por otra parte, con respecto al **trabajo autónomo** elemento número dos considerado en el instrumento de medición el 92,3% busca información por su cuenta, resultado de esto el 87,2% comenta que es promotor de su propio aprendizaje, por lo tanto un 87,2% indica que desarrolla su estructura cognitiva para consolidar los conocimientos recibidos en clase, es decir, el estudiante autogestiona su aprendizaje.

Con respecto, al tercer elemento el **saber hacer** el 76,9% considera que realiza prácticas habituales en clase para el desarrollo de las destrezas, se considera que en su gran mayoría los estudiantes están inmersos en el mundo laboral y solo un 23% considera no realizar prácticas en clase. De ahí que, en la descripción del mercado meta se encontró estudiantes que no trabajaban. Mientras tanto, respecto a la **comprensión** un 84,6 revela que existe argumentación técnica en los juicios de valor emitidos por estudiantes y profesores, debido a que expresar alguna opinión de cierta situación o acción se debe comprender, con el fin de estar acertado con lo que se explica y con la realidad.

En la **demostración** el 92,3% explica que ha logrado construir su propio aprendizaje, y ha podido integrar los conocimientos de clase en un 94,9%; sin embargo, hay que resaltar que los estudiantes comentan que solo el 66,7% de los **docentes aplicaron estrategias de enseñanza** para la construcción y desarrollo del aprendizaje.

Finalmente, en el **proceso de enseñanza-aprendizaje**, arroja que el 56,4% conoció el Modelo Pedológico de formación, esto indica que el 43,6% no lo conoce; y aún más preocupante es que un 59% indica que los resultados de aprendizaje durante su vida académica no han satisfecho sus expectativas y para dejar aún más en entre dicho este apartado los estudiantes explican que los resultados de aprendizaje en un 66,7% no son suficientes para desempeñarse en el campo laboral.

Análisis Bivariado

TABLA DE CONTINGENCIA	Sexo		
		masculino	femenino
Interés por aprender	si	46,2%	43,5%
	no	5,1%	5,1%
Distracción	si	33,3%	28,2%
	no	17,9%	20,5%
Secuencia de las clases	si	23,1%	33,3%
	no	28,2%	15,4%
Dificultad en el aprendizaje	si	17,9%	15,4%
	no	33,3%	33,3%
Búsqueda de información	si	51,3%	43,6%
	no		5,1%
Promotor del aprendizaje	si	46,2%	46,2%
	no	5,1%	2,6%
Información y la estructura cognitiva	si	43,6%	43,6%
	no	7,7%	5,1%
Autogestión	si	48,7%	43,6%
	no	2,6%	5,1%
Prácticas	si	41,0%	35,9%
	no	10,3%	12,8%
Argumentación técnica	si	41,0%	43,6%
	no	10,3%	5,1%
Construir del aprendizaje	si	46,2%	46,2%
	no	46,2%	48,7%
Integración de conocimientos	si	46,2%	48,7%
	no	5,1%	
Aplicación de estrategias	si	30,8%	35,9%
	no	20,5%	12,8%
Modelo pedagógico	si	30,8%	25,6%
	no	20,5%	23,1%
Resultados del proceso de aprendizaje	si	25,6%	15,4%
	no	25,6%	33,3%
Modelo pedagógico y las estrategias de enseñanza	si	30,8%	28,2%
	no	20,5%	20,5%
Resultados de aprendizaje y campo laboral	si	17,9%	15,4%
	no	33,3%	33,3%

Fuente: Castro, Juan

Examinados los primeros resultados de las variables de estudio, donde se realizó el análisis estadístico descriptivo; se precisa avanzar en el trabajo de investigación con un análisis de mayor crédito; para esto se despliega **Tablas de Contingencia**, y **Correlaciones de Spearman**, ideal para variables nominales, con esto se busca explicar la asociación de determinadas variables que sobresalen en el estudio.

Analizado el primer elemento del estudio: **desarrollo intelectual y el sexo de los estudiantes**, se alcanzó los siguientes resultados. El 46,2% de los estudiantes del sexo masculino considera que la manera de impartir los módulos por parte de los docentes, despertó su interés por aprender durante sus años de estudio, de la misma forma con un 43,6% los estudiantes del sexo femenino. Por otra parte, el 33,3% del

sexo masculino se distraen en clases, así como el 28,2% del sexo femenino. Por otro lado, el 23,1% del sexo masculino les cuesta recordar las acciones habituales de clase, así como al 33,3% del sexo femenino; de manera que es al sexo femenino que tienen mayores complicaciones en recordar las acciones habituales de clase. En cambio, el 17,9% de del sexo masculino tienen dificultad en el aprendizaje de determinados conceptos y así como el 15,4% del sexo femenino.

Con respecto, al segundo elemento: **trabajo autónomo y el sexo de los estudiantes** el 51,3% del sexo masculino y el 43,6% del sexo femenino busca información para interactuar en clase, es decir, el sexo masculino tienen mayor interés por buscar información; además con respecto el estudiante para ser promotor de su propio aprendizaje los dos sexos coinciden con el 46,2%; y lo mismo ocurre con el 43,6% con respecto a relacionar la información o contenido con su estructura cognitiva. Sin embargo, en la autogestión por el desarrollo humano es el sexo masculino que pone mayor interés con el 48,7% y el sexo femenino con el 43,5%.

En el caso del **saber hacer y el sexo de los estudiantes**, el 41,0% del sexo masculino realiza prácticas cotidianas para el desarrollo de las destrezas, frente al 35,9% del sexo femenino. Lo que hace presumir que el sexo masculino dispone de mayor tiempo para tareas en clase y autónomas, sin embargo en la emisión de juicio de valor durante las clases el sexo con una mayor argumentación técnica es el femenino con el 43,6% quedando muy cerca el sexo masculino con el 41%.

La **demostración y el sexo de los estudiantes** conducen a los siguientes resultados: el 46,2% del sexo masculino ha logrado construir su propio aprendizaje, coincidiendo con sexo femenino con igual porcentaje; respecto a los casos prácticos que se resuelve en clase al 48,7% de sexo femenino le sirvió para integrar los conocimientos, mientras que al sexo masculino en un 46,2%. Sin embargo, cuando se les pregunto a los estudiantes si los docentes aplicaron estrategias que desarrollen su capacidad de aprendizaje el 30,8% del sexo masculino indica que lo hicieron; mientras que el sexo femenino comenta que lo hicieron en un 35,9%; de esta forma se debe poner

mayor atención a este apartado pues los docentes no están aplicando estrategias de aprendizaje que desarrolle la capacidades de los estudiantes. Finalmente el 30,8% del sexo masculino conoció el modelo pedagógico con el que fue formado, así como 25,6% del sexo femenino. Además el 25,6% del sexo masculino indican que los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas, también así lo expresa el sexo femenino con el 15,4%. Con respecto, al modelo pedagógico y a las estrategias de enseñanza aplicadas durante la vida académica se les pregunto si estas eran adecuadas el 30,8% del sexo masculino dice que sí, mientras que el sexo femenino con el 28,2% se ratifica en esto, para terminar el sexo masculino con un 17,9% cree que los resultados de aprendizaje obtenidos sin suficientes para desempeñarse eficientemente en el campo laboral, de igual forma con el 15,4% lo interpreta el sexo femenino. Por lo tanto, está claro, que los porcentajes no son muy alentadores que cuanto a la percepción del Modelo Pedagógico y los resultados de Aprendizaje.

Correlación de Rho de Spearman

			Interés por aprender	Distraacción	Secuencia de clases	Dificultad en el aprendizaje	Búsqueda de información	Promotor del aprendizaje	Autogestión	Argumentación técnica	Construcción del aprendizaje	Integración de conocimientos	Aplicación de estrategias	Modelo pedagógico	Resultados de aprendizaje	Modelo pedagógico y estrategias de	Resultados de aprendizaje y	
Rho de Spearman	Interés por aprender	Coefficiente de correlación	1,000	-,094	-,127	-,299	-,079	-,098	-,098	,324	-,098	-,079	,299	,214	,110	,234	,239	
		Sig. (bilateral)		,571	,442	,065	,634	,554	,554	,044	,554	,634	,065	,191	,504	,153	,143	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
	Distraacción	Coefficiente de correlación	-,094	1,000	,368*	,335*	,294	-,030	,365*	-,045	-,030	,055	0,000	-,164	-,091	-,124	-,224	
		Sig. (bilateral)	,571		,021	,037	,069	,854	,022	,786	,854	,739	1,000	,320	,583	,453	,171	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
	Secuencia de clases	Coefficiente de correlación	-,127	,368*	1,000	,512**	,030	-,060	,134	-,088	,134	,264	,037	,061	-,108	-,102	-,256	
		Sig. (bilateral)	,442	,021		,001	,856	,718	,415	,593	,415	,104	,825	,710	,514	,535	,116	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
	Dificultad en el aprendizaje	Coefficiente de correlación	-,299	,335*	,512**	1,000	-,082	0,000	,204	-,151	,204	,164	,038	-,037	,074	,037	-,154	
		Sig. (bilateral)	,065	,037	,001		,619	1,000	,213	,360	,213	,317	,816	,825	,656	,824	,350	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
	Búsqueda de información	Coefficiente de correlación	-,079	,294	,030	-,082	1,000	-,067	,369*	-,099	-,067	-,054	-,164	,030	-,042	-,194	-,082	
		Sig. (bilateral)	,634	,069	,856	,619		,685	,021	,548	,685	,744	,317	,856	,798	,237	,619	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
	Promotor del aprendizaje	Coefficiente de correlación	-,098	-,030	-,060	0,000	-,067	1,000	-,083	-,123	,278	,369*	0,000	,134	,045	,150	,204	
		Sig. (bilateral)	,554	,854	,718	1,000	,685		,614	,455	,087	,021	1,000	,415	,785	,361	,213	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
	Autogestión	Coefficiente de correlación	-,098	,365*	,134	,204	,369*	-,083	1,000	-,123	-,083	-,067	-,204	-,060	-,150	-,241	-,204	
		Sig. (bilateral)	,554	,022	,415	,213	,021	,614		,455	,614	,685	,213	,718	,361	,140	,213	
		N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	
Argumentación técnica	Coefficiente de correlación	,324*	-,045	-,088	-,151	-,099	-,123	-,123	1,000	-,123	-,099	,452**	,198	,211	,222	,302		
	Sig. (bilateral)	,044	,786	,593	,360	,548	,455	,455		,455	,548	,004	,226	,197	,174	,062		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Construcción del aprendizaje	Coefficiente de correlación	-,098	-,030	,134	,204	-,067	,278	-,083	-,123	1,000	,369*	0,000	-,060	,045	-,045	-,204		
	Sig. (bilateral)	,554	,854	,415	,213	,685	,087	,614	,455		,021	1,000	,718	,785	,785	,213		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Integración de conocimientos	Coefficiente de correlación	-,079	,055	,264	,164	-,054	,369*	-,067	-,099	,369*	1,000	,329*	,264	,194	,042	,164		
	Sig. (bilateral)	,634	,739	,104	,317	,744	,021	,685	,548	,021		,041	,104	,237	,798	,317		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Aplicación de estrategias	Coefficiente de correlación	,299	0,000	,037	,038	-,164	0,000	-,204	,452**	0,000	,329*	1,000	,475**	,590**	,516**	,385		
	Sig. (bilateral)	,065	1,000	,825	,816	,317	1,000	,213	,004	1,000	,041		,002	,000	,001	,016		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Modelo pedagógico	Coefficiente de correlación	,214	-,164	,061	-,037	,030	,134	-,060	,198	-,060	,264	,475**	1,000	,523**	,423**	,293		
	Sig. (bilateral)	,191	,320	,710	,825	,856	,415	,718	,226	,718	,104	,002		,001	,007	,071		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Resultados de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,110	-,091	-,108	,074	-,042	,045	-,150	,211	,045	,194	,590**	,523**	1,000	,696**	,295		
	Sig. (bilateral)	,504	,583	,514	,656	,798	,785	,361	,197	,785	,237	,000	,001		,000	,068		
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39		
Modelo pedagógico y estrategias de enseñanza - aprendizaje	Coefficiente de correlación	,234	-,124	-,102	,037	-,194	,150	-,241	,222	-,045	,042	,516**	,423**	,696**	1,000	,369		
	Sig. (bilateral)	,153	,453	,535	,824	,237	,361	,140	,174	,785	,001	,007	,000		,021			
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39			
Resultados de aprendizaje y campo laboral	Coefficiente de correlación	,239	-,224	-,256	-,154	-,082	,204	-,204	,302	-,204	,164	,385*	,293	,295	,369*	1,000		
	Sig. (bilateral)	,143	,171	,116	,350	,619	,213	,213	,062	,213	,317	,016	,071	,068				
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39			

A continuación se presenta el rango de correlación de orden Sperman (ρ), utilizado para calcular la fuerza de relación entre dos variables. Sin embargo, esto no indica que una variable cause a la otra, es decir la correlación entre dos variables podría ser debido al hecho de que la una cause la otra o viceversa. Además existe la probabilidad de que una tercera variable este influenciando en esta relación. Por lo tanto, se exponen los principales resultados de las correlaciones entre las distintas variables del estudio:

- Existe una correlación débil, pero estadísticamente significativa ($r=,324$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, interés por aprender y la argumentación técnica.
- Existe una correlación débil, pero estadísticamente significativa ($r=0,368$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, distracción en actividades no relacionadas con la clase y complicaciones al momento de recordar la secuencia de acciones.
- Existe una correlación débil, pero estadísticamente significativa ($r=,335$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, distracción en actividades no relacionadas con la clase y dificultad significativa en el aprendizaje.
- Existe una correlación débil, pero estadísticamente significativa ($r=,368$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, secuencia de clases y la distracción en actividades no relacionadas con la clase.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,512$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, secuencia de acciones habituales de clase y la dificultad significativa en el aprendizaje.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,369$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, búsqueda de la información y la autogestión.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,369$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, promotor del aprendizaje y la integración de conocimientos.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,365$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, autogestión y la distracción en actividades no relacionadas con la clase.

- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,452$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, argumentación técnica y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,329$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, integración de conocimientos y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,475$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, modelo pedagógico y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,523$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, modelo pedagógico y resultados de aprendizaje.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,423$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, modelo pedagógico y modelo pedagógico y estrategias de enseñanza - aprendizaje.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,590$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, resultados de aprendizaje y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,696$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, resultados de aprendizaje y el modelo pedagógico con las estrategias de enseñanza - aprendizaje.
- Existe una correlación media y estadísticamente significativa ($r=,516$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, enseñanza – aprendizaje y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,385$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, campo laboral y aplicación de estrategias.
- Existe una correlación débil y estadísticamente significativa ($r=,369$; $p<,05$; $n=39$) entre las puntuaciones, campo laboral y el modelo pedagógico con las estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Tabla 20: Resumen de las correlaciones

Correlación		r	p<05	valor
interés por aprender	argumentación técnica	,324	,044	débil
distracción	recuerdo	,368	0,21	débil
distracción	Dificultad	,335	,037	débil
Secuencia	Distracción	,368	,021	débil
secuencia	dificultad	,512	,037	media
búsqueda de la información	autogestión	,369	,021	débil
promotor del aprendizaje	integración de conocimientos	,369	,021	débil
autogestión	Distracción	,365	,022	débil
argumentación técnica	aplicación de estrategias	,452	,004	media
integración de conocimientos	aplicación de estrategias	,329	,041	débil
modelo pedagógico	aplicación de estrategias	,475	,002	media
modelo pedagógico	resultados de aprendizaje	,523	,001	media
modelo pedagógico	enseñanza - aprendizaje	,423	,007	media
resultados de aprendizaje	aplicación de estrategias	,590	,000	media
resultados de aprendizaje	enseñanza - aprendizaje	,696	,000	media
enseñanza - aprendizaje	estrategias de enseñanza	,516	,001	media
campo laboral	aplicación de estrategias	,385	,016	débil
campo laboral	modelo pedagógico	,369	,021	media

Fuente: Castro, Juan

4.3 Verificación de hipótesis de investigación

Supuestos

Lo primero que debe hacer es comprobar si se ha violado uno de los supuestos de chi-cuadrado sobre la "frecuencia mínima esperada célula que debe ser de 5 o mayor (o por lo menos 80 por ciento de las células han esperado frecuencias de 5 o más).

Condición para aplicar el Ji cuadrado

Para poder aplicar la prueba estadística Ji cuadrado, la tolerancia en lo que respecta a los valores de las celdas no debe sobrepase el 25% de los valores menores que 5, si esto sucede no se puede aplicar la prueba de Ji cuadrado. Para nuestro caso, los valores esperados o teóricos todos son mayores que 5 (8,3-12,7-6,7-10,3), por lo tanto se cumple con la tolerancia para aplicar la prueba de Ji cuadrado, con el fin de

conocer si existe asociación entre las dos variables en estudio, Modelo pedagógico Socio-Constructivista y los Resultados de Aprendizaje.

Tabla 21: Tabla de Contingencia Valores Esperados o Teóricos

¿Conoció usted el modelo pedagógico con el que fue formado? * ¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas? Crosstabulation					
			proceso de aprendizaje		Total
			si	no	
¿Conoció usted el modelo pedagógico con el que fue formado?	si	Count	13	8	21
		Expected Count	8,3	12,7	21,0
	no	Count	2	15	17
		Expected Count	6,7	10,3	17,0
Total		Count	15	23	38
		Expected Count	15,0	23,0	38,0
		Count			

Fuente: Juan Castro

El 100% de la celdas, en lo que respecta a los valores esperados son mayores que cinco por lo tanto, se puede aplicar la prueba de ji cuadrada.

JI CUADRADO	
Tipo de estudio: Transversal	Nivel investigativo: Relacional
Objetivo estadístico: Correlacional	Variable de estudio: Nominal – Nominal
Ho: Hipótesis Nula	Ha: Hipótesis Alternativa
El Modelo pedagógico socio-constructivista, no tiene asociación con los resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en el periodo académico febrero-agosto 2011 de la carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato.	El Modelo pedagógico socio-constructivista tiene asociación con los resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en el periodo académico febrero-agosto 2011 de la carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato.

Las tablas de contingencia, son aquellas donde se presenta información de dos o más variables, generalmente cualitativas. Además permite realizar comparaciones de

relación o independencia; este tipo de tablas definen las categorías de una variable a través de la frecuencia o el porcentaje de las categorías de una segunda variable.

Tabla 22: Tabla de Contingencia. Frecuencias Observadas y Porcentajes

			¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas?		Total
			si	no	
¿Conoció usted el modelo pedagógico con el que fue formado?	si	Count % within ¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas?	13 86,7%	8 34,8%	21 55,3%
	no	Count % within ¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas?	2 13,3%	15 65,2%	17 44,7%
Total		Count % within ¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas?	15 100,0%	23 100,0%	38 100,0%

Fuente: Castro, Juan

Pruebas de ji-cuadrado

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,886 ^a	1	,002		
Continuity Correction ^b	7,898	1	,005		
Likelihood Ratio	10,757	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,625	1	,002		
N of Valid Cases	38				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,71.

b. Computed only for a 2x2 table

Planteamiento de la Hipótesis

Ho No Existe correlación entre el modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje en los estudiantes

Ha Existe correlación entre el modelo pedagógico y los resultados de aprendizaje en los estudiantes

Nivel de significancia (alfa) α = 5% 95%

Valor de la tabla= 3,841 valor calculado 9,886

Interpretación:

El valor de la Chi cuadrada es alto y la significatividad asociada es inferior a 0,05: Rechazamos la hipótesis nula. Las variables están asociadas. El Modelo pedagógico socio-constructivista tiene relación con los resultados de Aprendizaje, con lo que respecta a los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial en el periodo académico febrero-agosto 2011 de la carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo posee dos grandes secciones. La primera corresponde a las conclusiones generales; aquellas grandes lecciones aprendidas en el desarrollo de la investigación. Seguido por las recomendaciones que se harán acerca del de trabajo investigativo trabajo.

Por lo tanto, después de haber llevado a cabo el proceso de investigación y de haber realizado el análisis de los resultados obtenidos, para concluir, se procede a presentar las conclusiones del estudio y posteriormente las recomendaciones del mismo. De esta forma, se realiza una deducción clara como consecuencia de la investigación, con la finalidad de operativizar y hacer efectivos los resultados obtenidos, con respecto al Modelo pedagógico socio-constructivista y los resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial de la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato. A continuación se presentan las principales deducciones del análisis de los datos consideradas como conclusiones tanto de docentes como de estudiantes desarrolladas en el estudio, considerando que esto se procedió conforme a los apartados que posee el instrumento de recolección de información:

Conclusiones docentes

- En lo que corresponde al apartado I: que tienen que ver con las variables de clasificación, los docentes encuestados del Décimo semestre, cuatro pertenecen al género masculino, mientras los dos restantes docentes al género femenino. En este caso, se tiene una apreciación sobre una tendencia de docentes hombres que imparten cátedra en la carrera de Marketing y Gestión de Negocios modalidad Semipresencial; en lo que respecta a los estados civiles, todos son casados y residen en la zona sur y centro de la ciudad de Ambato. De la misma forma, la edad tiende a ser de más de 35 años, aspecto relevante ya que poseen experiencia impartiendo las diferentes cátedras asignadas, además su ingreso está por encima de la canasta familiar básica del país, esto se debe porque no solo trabajan en la Universidad, sino algunos de ellos tienen trabajo en otras intuiciones relacionadas con la educación o poseen negocios propios.
- El apartado II, en lo que tiene que ver con el desarrollo intelectual: motivación, atención, memoria y desarrollo conceptual. Los docentes encuestados en su gran mayoría, consideran que los módulos que imparten despiertan interés en los estudiantes por aprender. Además, consideran que cuando ellos imparten sus clases los estudiantes no se distraen en actividades que no tienen relación con su clase, destacar que un docente no está de acuerdo con esto. Mientras tanto, existe un alto porcentaje en donde los docentes consideran que los estudiantes tienen dificultad en recordar secuencias habituales de clase y que poseen cierta dificultad en el aprendizaje de determinados conceptos.
- Apartado III, el aprendizaje: en lo respecta a los contenidos, los estudiantes no buscan ampliar la información esto significa que no son promotores de su aprendizaje y solo esperan el aporte de los docentes dejando a un lado una parte de suma importancia como es la estructura cognitiva conforme se va avanzando en los estudios. Sin embargo, esta situación no ocurre en todos los estudiantes; pues algunos si buscan ampliar la información acerca de los contenidos vistos

en clase, es decir realizan una autogestión de su aprendizaje, permitiendo interactuar de mejor manera en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, es por ello que en algunos estudiantes la estructura cognitiva, está mejor consolidada que en otros.

- Apartado IV, en el saber hacer, es decir, en lo que compete a las prácticas cotidianas los docentes toman muy en cuenta esto, es por ello que todos realizan este tipo de actividades, con el fin de desarrollar destrezas en los alumnos.
- Apartado V, la comprensión y discusión de ideas: En esto todos los docentes encuestados coinciden, que los juicios de valor de los estudiantes en clase poseen argumentación técnica. Esto se puede dar por factores como ampliación de la estructura cognitiva, auto gestión del aprendizaje y siendo los estudiantes promotores del aprendizaje, que en cierta forma en su gran mayoría existen alumnos que si lo practican.
- Apartado VI, en lo que tiene que ver con la demostración en el caso de la solución de problemas, los docentes consideran que los estudiantes han logrado construir su propio aprendizaje y esto ayuda al estudiante ya que le permite integrar conocimientos, de acuerdo a la realidad del contexto. Además, puntualizar que plantear problemas ayuda como estrategia para que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis.
- Apartado VII, proceso de aprendizaje, en la culminación del programa, en esto existe una opinión dividida entre los docentes, algunos mencionan que conocen el modelo pedagógico de la Facultad de Administración, con el cuál están formando a los estudiantes, mientras otros, desconocen el modelo pedagógico de formación. A pesar de esto existe una opinión alta de los docentes que indican que los resultados de aprendizaje de los estudiantes son satisfactorios y que el modelo pedagógico con las respectivas estrategias de enseñanza-aprendizaje es el adecuado, tomando que cuenta que existen docentes que

desconocen el modelo, sin embargo a esto consideran que los resultados de aprendizaje son medianamente suficientes para que los estudiantes se puedan desempeñar en el campo laboral.

Conclusiones estudiantes

- Se puede mencionar que existe un equilibrio entre hombres y mujeres que se están educando en la Facultad en el caso de estudiantes del Décimo semestre de la carrera de Márketing y Gestión de Negocios modalidad Semipresencial a esto se suma su condición civil que en su gran mayoría son casados, además todos viven en la ciudad de Ambato y el mayor porcentaje tienen una edad entre 20-23 años, entre tanto la mayoría pertenecen a la religión católica y en sus ingresos no se encuentra un equilibrio, es decir existen una variación entre los distintos estudiantes por la naturaleza misma de la modalidad de estudios y sus distintas ocupaciones.
- Apartado II, desarrollo intelectual: motivación; los estudiantes consideran que la manera de impartir los módulos en el transcurso de sus años de estudio lograron despertar el interés por aprender y solo unos pocos no están de acuerdo con esto, a pesar de esto hay estudiantes que se distraen continuamente en actividades no relacionadas con clase y que les cuesta recordar secuencias habituales de clase a esto se suma la dificultad que poseen en el aprendizaje de determinados conceptos.
- Apartado III, aprendizaje: con respecto a los contenidos los estudiantes consideran que buscan información acerca de los contenidos de clase y que son promotores de su propio aprendizaje, solo quedando unos pocos en desacuerdo con esto. Además, esto les permite a los estudiantes fomentar su estructura cognitiva y relacionar con la información adecuadamente, fomentando la auto - gestión se su desarrollo propio desarrollo humano.

- Apartado IV, el hacer en el caso de prácticas cotidianas, los estudiantes indica que existen prácticas con el fin de desarrollar destrezas, parte importante para su desarrollo en el aula y fuera de ella.
- Apartado V, en la comprensión y discusión los estudiantes indican que los juicios de valor en clase poseen argumentación técnica por parte de ellos, de esta forma el docente busca prepararse cada vez más.
- Apartado VI, en la demostración y solución de problemas, los estudiantes consideran que han logrado construir su propio aprendizaje y muy pocos indican lo contrario. Esto se alcanzado gracias a la solución de problemas que los docentes plantearon en su algún momento del desarrollo del módulo permitiendo así la integración de conocimientos, sin embargo, indican los estudiantes que no todos docentes aplicaron estrategias con el fin de desarrollar la capacidad del aprendizaje.
- Apartado VII, proceso de aprendizaje, más de cincuenta por ciento conoce el modelo pedagógico, con el cual fueron formados. Sin embargo, existen un porcentaje importante que desconocen tanto docentes como alumnos, además los estudiantes consideran que los resultados de aprendizaje no fueron satisfactorios y existen un grupo considerable que consideran que el modelo pedagógico con las respectivas estrategias de enseñanza-aprendizaje no fue el adecuado con esto sale a la luz que los resultados de aprendizaje obtenidos no son suficientes para el desempeño en el campo laboral.

Recomendaciones

Una vez presentadas las conclusiones del trabajo investigativo. Se considera oportuno e interesante, recomendar aspectos que contribuyan a mejorar el área de conocimiento investigado. A continuación se presentan los siguientes apartados:

- Es importante fomentar estrategias de aprendizaje que vayan más allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, es decir representen un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje. Con el fin, de que las concepciones constructivistas del aprendizaje consideren al alumno como agente activo y responsable, para garantizar la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados, obviamente este aporte consciente y deliberado permitirá a las estrategias de aprendizaje mejor control y regulación cuando el estudiante puede ejercer directamente vínculos con el desempeño.
- Continuando con el aporte de las estrategias también permite una resolución de determinada tarea, con esto el alumno dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueda contribuir a una solución adecuada de la misma. Es por ello que, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea, así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de determinadas estrategias.
- Es por ello que se recomienda que las estrategias de aprendizaje deben estar insertadas e integradas en las diferentes áreas o materias curriculares, formando parte integrada del currículum, y cada profesor debería hacer que sus alumnos aprendan a aprender sobre su materia. Está demostrado que es difícil aprender de modo general; más bien las tácticas y habilidades de pensamiento dependen generalmente del área de conocimiento. Por ello, las estrategias de aprendizaje en su estricto sentido, no deben considerarse al margen de los conocimientos específicos de las materias concretas. Ello plantea en actual ámbito educativo, por un lado, la necesidad de introducir adecuada y coordinadamente las estrategias de aprendizaje en cada área y por otro lado, la necesidad de que el profesorado tenga los conocimientos precisos sobre las estrategias

metacognitivas para aprender correctamente sobre su propia materia. Ambos aspectos, no contemplados en la formación del profesorado, se hayan ausentes de la dinámica educativa sistema educativo.

- Un aporte importante para la demostración en el caso de la solución de problemas, sería adoptar el método de casos o también llamado método socrático, utilizado por la Universidad de Harvard, en su escuela de negocios. considerando que los estudiantes deben lograr construir su propio aprendizaje con la guía del docente, esto permitirá integrar conocimientos, de acuerdo a la realidad del contexto, además plantear problemas contribuye como estrategia para que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis y la toma de decisiones.
- Sería acertado fomentar un modelo de evaluación de los aprendizajes para que a través de este proceso, se pueda observar, recoger y analizar información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo la enseñanza y aprendizaje en la Facultad

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

6.1. Datos informativos

- **Título**

Diseño de la Estrategia Didáctica Metodológica “Estudio de Casos” para el Desarrollo Óptimo de Resultados de Aprendizaje en la Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, modalidad Semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato.

- **Institución ejecutora**

Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, Modalidad Semipresencial.

- **Beneficiarios**

Los principales beneficiarios del trabajo investigativo serán las autoridades, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, Modalidad Semipresencial; dentro de la realidad interna de la institución y de una forma externa los empresarios. Pues según (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.)

“En todo proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos, es por ello que el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión, no solo en el contexto teórico sino también práctico, de esta forma se puede tomar decisiones acertadas en los diferentes contextos del mundo empresarial”.

- **Ubicación**

El 11 de mayo de 1960, luego de la creación de la Universidad Técnica de Ambato, publicado en Registro Oficial N. 161 mediante la Ley N. 6905 de viernes 18 de abril de 1969, los profesores que conformaban el ex Instituto Superior de Contabilidad, Gerencia y Técnica Industrial, fueron convocados por el señor Rector del mismo a la Asamblea Universitaria para designar a las Autoridades Universitarias y un representante a la Asamblea Universitaria, se constituyen por separado los profesores y representantes estudiantiles para llevar a cabo la primera Junta de Facultad. Fueron designados Decano y Subdecano de la Facultad de Administración y Gerencia el Econ. Ángel Valle e Ing. Pedro Silva para un periodo de dos años, correspondiendo a los señores Fernando San Lucas y el Sr. Oswaldo Guerra ejercer la representación estudiantil principal y suplente respectivamente.

La promesa y posesión se realizó en Asamblea Universitaria el mismo día, de acuerdo a las disposiciones de la Ley de Educación Superior vigente a esa fecha. Secretaria de la Facultad fue nombrada Graciela Paredes Vásquez. Esta unidad académica inició sus importantes labores con 116 estudiantes, 14 profesores y 1 empleado. De 1969 a 1975 se denomina Facultad de Administración y Gerencia.

Desde el año lectivo 1975 – 1976 se da una nueva estructura con las especializaciones de Generalistas, Organización de Empresas y Mercadotecnia. A partir del año lectivo 1979 se denomina Facultad de Ciencias Administrativas.

MISIÓN

Formar ciudadanos a nivel profesional y posgrado con pensamiento crítico de la realidad, capaces de liderar cambios en el entorno social y económico, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los ecuatorianos e impulsar el desarrollo sustentable de las empresas del país.

VISIÓN

La Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, es una unidad académica de educación superior, con niveles de excelencia académica, científica y tecnológica. Se constituye en un pilar fundamental para la formación de administradores profesionales capaces de generar proyectos, propuestas y alternativas de solución a los problemas sociales, económicos, administrativos y políticos de la provincia y del país, en un ámbito de libertad y respeto a los derechos humanos, intelectual, equidad de género y del medio ambiente.

Dirección: Av. Los Chasquis y Río Cutuchi - Ciudadela Universitaria

Edificios: Fi, Epsilon

Teléfonos: (03)2841179 Ext 102-112

Correo Electrónico: fadm@uta.edu.ec

- **Tiempo estimado para la ejecución**

Inicio: 1 de septiembre del 2012, Fin: diciembre 1 del 2013

- **Equipo técnico responsable**

Unidad de Planificación y directores de las áreas

- **Costo**

\$ 2.000

6.2 Antecedentes de la propuesta

Con la revisión de la literatura, el investigador por un momento se enmarca en el pasado para destacar la historia de Christopher Langdell, *“nacido en 1826 en New Boston, de origen británico, entre sus estudios se encuentra la Phillips Exeter Academy, Harvard College y la Harvard Law School, donde se destacó como alumno”*, según (Hernández y Garcia, 2010:1). Además, en 1970 fue contratado como profesor y decano de la Harvard Law School, permaneciendo por treinta años en sus funciones, habiendo sido el principal responsable de impulsar hacia niveles de excelencia a la academia, a través del Case Method (el Método del Caso) como una alternativa vigente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que en aquellos tiempos la forma de enseñar y aprender era a través de la clase magistral y los exámenes orales. Sin duda, esta forma de aprendizaje debía cambiar, es por ello que con la aplicación del método de caso se buscó el desarrollo permitiendo gran impulso al estudio de situaciones reales y la obtención de conclusiones propias, parafraseando a (Hernández y Garcia, 2010:1).

Destacar que Langdell *“era un convencido inductivista, buscaba que la teoría se redujera a unos pocos principios básicos, en donde los estudiantes debían ser capaces de encontrar y comprender esos principios por sí mismos, a partir de los casos propuestos y de su trabajo en la biblioteca”* (Hernández y Garcia, *ibíd*) esto permitiría buscar enlazar la teoría con la práctica.

El Case Method llega a la Harvard Business School

No fue fácil introducir el método de caso en la nueva escuela, Gay primer decano de la Harvard Business School, no consiguió sus propósitos. Sin embargo Donham, lo lograra alrededor de 1920; introduciendo casos empresariales, abordados con mayor pragmatismo que los legales, *“debido a que el mundo de la empresa los particularismos son muy importantes y no cabe pensar las soluciones a los problemas en abstracto”* (Hernández y Garcia, *ibíd*).

Copeland se doctoró por la Universidad de Harvard, después de haber trabajado en otras Universidades, regreso a Cambridge, y en 1917 publicó una recopilación de 175 casos de marketing, una obra que tuvo un gran éxito y fue puesta en práctica Harvard's Bureau of Business Research, que dirigió entre 1916 y 1926, de ahí que le sirvió para publicar importantes obras que sirvieron de gran ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo de los negocios, (Garvín 2003 citado por Hernández y Garcia, 2010:3)

El Bureau of Business Research fue un activo centro productor de casos para todas las disciplinas de la HBS. El modelo a seguir fue establecido por el decano Donham en una de las publicaciones más relevantes acerca del método de caso. Por otra parte, *“tras la Segunda Guerra Mundial, la Ford Foundation financió estancias en Harvard durante 1955 a 1965 a profesores de escuelas de negocios de todo el mundo para que pudieran escribir sus propios casos. Este impulso fue decisivo para que el Método del caso formara parte de la americanización de las empresas en el mundo occidental”*, (Ford Foundation, 1962 citado por Hernández y Garcia, 2010:3).

Contemplado en breves rasgos la historia del método de caso, es importante considerar la valía que tiene en el mundo empresarial y en la Educación Superior, que de una u otra forma contribuye asegurar la calidad de la educación, porque logra unificar la teoría con la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, hay que recordar lo que se menciona en la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad organizada por la UNESCO, 2009 citado por Gairín (2010:25) que definen a las *“universidades como comunidades sin fronteras intelectuales ni geográficas, cuyo reto principal es desarrollar competencias distintivas en sus estudiantes que favorezcan el aprendizaje y la innovación, para lograr que los educandos obtengan buenos resultados”*. Todo esto, conviene alcanzar para aumentar la competitividad en las instituciones de Educación Superior para ello se necesita la formación de expertos en planificación educativa y realizar investigaciones pedagógicas, con el fin de mejorar las estrategias didácticas, que contribuyan a la consecución de los objetivos de la educación para todos.

Por lo tanto, la necesidad de las instituciones universitarias deben responder a la calidad a las demandas de formación, llevadas por un incremento de las investigaciones en temas como perfiles de competencia, evaluación del modelo pedagógico, resultados de aprendizaje, etc.; cuyos estudios de campo son desarrollados en países como Australia, Argentina, España, Colombia y tomará mayor auge en el Ecuador con las nuevas perspectivas que tiene el Gobierno de asegurar la calidad de la educación en el país, (García2010:7). Es por ello, que la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Gestión de Negocios, busca adoptar nuevas formas de vincular a los diferentes escenarios que exige hoy en día la educación en el Ecuador, por lo tanto, nace la tarea investigativa de indagar el Modelo que utiliza la Facultad y la relación que este tiene con los resultados de aprendizaje, tomando como referencia a los estudiantes y docentes Décimo semestre de la modalidad Semipresencial.

Para esto, se buscó identificar el desarrollo intelectual conjuntamente con: motivación, atención, memoria y desarrollo conceptual, en las diferentes actividades de en el escenario de la enseñanza-aprendizaje. Esta última considerada desde el punto de vista de los contenidos, que los estudiantes buscan o no ampliar la información, es decir, buscar ser promotores de su aprendizaje y no estar únicamente supeditado a lo que el docente aporte o exija, con esto se busca la autogestión del aprendizaje para fomentar la estructura cognitiva conforme se avanza en los estudios de formación integral, con esto se busca interactuar de mejor manera en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella, haciendo alusión en gran medida a las prácticas que los docentes deberían implementar en casos prácticos como evidencia teórica y práctica para el desarrollo de habilidades, destrezas involucradas en los resultados de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar al final de un periodo académico o al finalizar sus estudios para enfrentarse al contexto empresarial sin prejuicios, más bien haciendo saber que sus decisiones y sus ideas poseen una conocimiento adecuado en el área donde vaya a laborar.

Es por ello, que se busca sugerir que implementar el método de caso permite asegurar una mejor calidad en la educación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias

Administrativas, especialmente a los que estudian Marketing y Gestión de Negocios, con el fin de mejorar la comprensión y discusión de ideas en donde incluso exige a los a prepararse cada día para que las discusiones o debates posean juicios de con argumentación técnica y elevada. Además, con la implementación, demostración y solución del método de casos buscamos conectarnos o vincularnos con el mundo empresarial para integrar los conocimientos y la practicidad.

Por lo tanto, el proceso de aprendizaje, juega un papel de suma importancia en la culminación del programa, pues exige que docentes y alumnos, conozcan y se involucren en el modelo pedagógico de la Facultad de Administración, con el cuál forman y se están formando a los estudiantes, de esta forma alcanzar los resultados de aprendizaje y que estos sean satisfactorios vinculando estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Por consiguiente, el trabajo investigativo apuntó a considerar y recomendar aspectos que contribuyan a mejorar el área de conocimiento investigado, en este caso, fomentar estrategias de aprendizaje que vayan más allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, es decir representen un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje. Con el fin, de que las concepciones constructivistas del aprendizaje consideren al alumno como agente activo y responsable, para garantizar la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados, obviamente este aporte consciente y deliberado permitirá a las estrategias de aprendizaje mejor control y regulación cuando el alumno puede ejercer directamente vínculos con el desempeña resolución de determinada tarea, con esto el alumno dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueda contribuir a una solución adecuada de la misma. Por lo tanto, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea, así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de determinadas estrategias.

Con esto, las estrategias de aprendizaje deben estar insertadas e integradas en las diferentes áreas o materias curriculares, formando parte integrada del currículo, y cada profesor debería hacer que sus alumnos aprendan a aprender sobre su materia. Está demostrado que es difícil aprender de modo general; más bien las tácticas y habilidades de pensamiento dependen generalmente del área de conocimiento. Por ello, las estrategias de aprendizaje en su estricto sentido, no deben considerarse al margen de los conocimientos específicos de las materias concretas. Ello plantea en actual ámbito educativo, por un lado, la necesidad de introducir adecuada y coordinadamente las estrategias de aprendizaje en cada área y por otro lado, la necesidad de que el profesorado tenga los conocimientos precisos sobre las estrategias metacognitivas para aprender correctamente sobre su propia materia. Ambos aspectos, no contemplados en la formación del profesorado, se hayan ausentes de la dinámica educativa y el sistema educativo.

Con esto, destacar que la demostración en el caso de la solución de problemas, sería adoptar el método de casos o también llamado método socrático, utilizado por la Universidad de Harvard, en su escuela de negocios, considerando que los estudiantes deben lograr construir su propio aprendizaje con la guía del docente, esto permitirá integrar conocimientos, de acuerdo a la realidad del contexto, además plantear problemas contribuye como estrategia para que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis y la toma de decisiones. De ahí que, sería acertado fomentar un modelo de evaluación de los aprendizajes para que a través de este proceso, se pueda observar, recoger y analizar información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo la enseñanza y aprendizaje en la Facultad.

6.3 Justificación

Los motivos o razones, porque se considera en el marco propositivo el Diseño de la Estrategia Didáctica Metodológica “Estudio de Casos” para el Desarrollo Óptimo de

Resultados de Aprendizaje en la Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, modalidad Semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato, como la mejor alternativa que contribuirá a solucionar diversas situaciones que aquejan a la institución. Además, se busca contribuir con las exigencias que exige la Educación Superior como es el aseguramiento de la calidad en la educación. Dicho esto a continuación se detalla las principales justificaciones que se consideró desde el punto de vista del investigador y se consideró varios criterios de autores que validan esta propuesta:

Con el método de caso no se busca que el estudiante se convierta en resuelve problemas, de las organizaciones por el contrario lo se busca con esta estrategia didáctica es *“ayudar a los estudiantes para que entiendan los principios fundamentales del sistema de actividades empresariales y cómo los empresarios organizan sus actividades en el campo empresarial”* (Filion citado por Vargas, Rodríguez y Moreno, s.f.:6). Por lo tanto, esta herramienta busca resaltar rasgos representativos del estudiante que tomó la decisión de estudiar la Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, teniendo una actitud y vocación empresarial. De esta manera, el método de caso contribuirá como una estrategia pedagógica que permita diseñar y modelar las conductas y visiones que pueden ser aportadas por un empresario real, buscando el desarrollo y visión empresarial de los estudiantes como futuros modeladores de empresas.

Otro de los motivos para seleccionar el método de caso, es porque permite alcanzar los objetivos didácticos a través de esta estrategia, debido a que se inscriben dentro de los dominios cognoscitivo y afectivo de la Taxonomía de Bloom como: Dominio Cognoscitivo conocimiento (memorización), comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación que servirán para el desarrollo de habilidades y de hábitos de trabajo, con esto puede ser utilizado para la modificación positiva de actitudes y reflexión sobre valores.

Tomando en consideración el anterior planteamiento, esta herramienta permite al estudiante una orientación empresarial, mostrándole ejemplos reales de situaciones vividas por personas que trabajan y están relacionadas con los negocios, además facilita la comprensión de las actividades que necesita desarrollar bajo este rol el estudiante dentro de su formación, logrando vincular la lectura crítica, para analizar, evaluar la utilidad del texto bajo la tutoría del docente, y así elevar la discusión e utilidad del estudio de casos empresariales.

6.4 Objetivo General

- Aplicar la técnica estrategia didáctica metodológica, Estudio de Casos para el Desarrollo Óptimo de Resultados de Aprendizaje en la Facultad de Ciencias Administrativas, Carrera de Marketing y Gestión de Negocios, modalidad Semipresencial de la Universidad Técnica de Ambato.

6.4.1 Objetivos Específicos

- Construir las diferentes fases del método de casos, a través de una exhaustiva revisión de la literatura, que le sirva de guía al docente y al estudiante.
- Socializar al docente una forma de evaluación individualizada al estudiante al finalizar solución del caso.
- Evaluar el plan de aplicación de la Estrategia Didáctica Metodológica Estudio de Casos para el Desarrollo Óptimo de Resultados de Aprendizaje

6.5 Análisis de factibilidad

Considerando el trabajo investigativo realizado previamente y tomando en cuenta la propuesta se llegó a considerar ciertas aspectos de viabilidad que en términos generales se considera en el estudio de casos. Los mismos se detallan a continuación

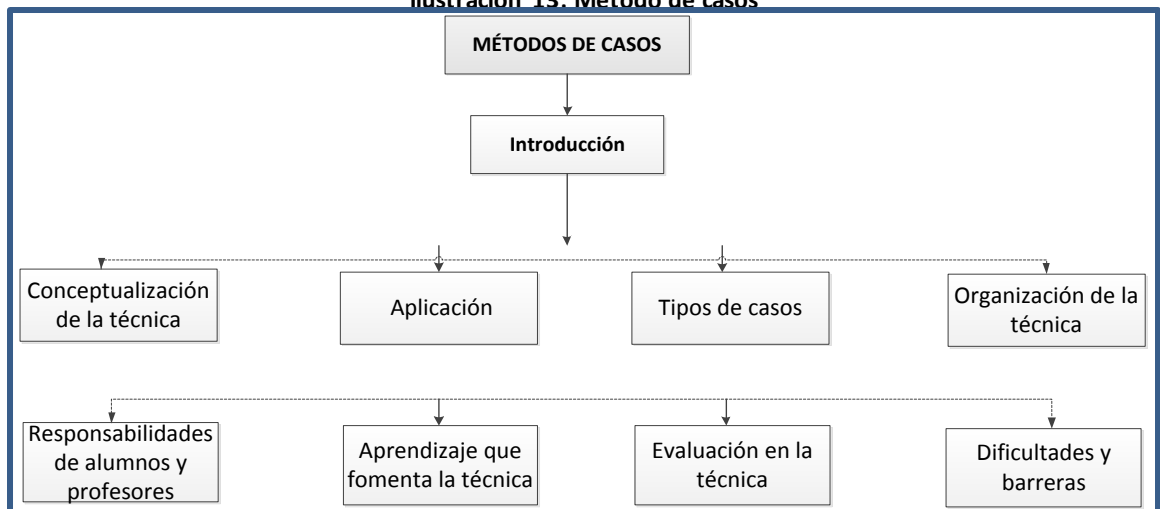
- Política: Uno de los principales ejes de la política de gobierno ha sido buscar el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Es por ello, que la regularización del sistema de educación superior poco a poco va tomando forma, tal cual se detalla en el Art. 173.- *“Evaluación Interna, Externa, Acreditación, Categorización y Aseguramiento de la Calidad.- El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior normará la autoevaluación institucional, y ejecutará los procesos de evaluación externa, acreditación, clasificación académica y el aseguramiento de la calidad”*. Por lo tanto, esto cada vez más exige a los docentes buscar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el quehacer educativo.
- Socio Cultural: El método de caso permite al estudiante desarrollar un proceso sico-social destinado a operar cambios en el individuo y en su relación con el medio, con el fin que pueda enfrentar con efectividad problemas de funcionamiento social.
- Tecnológica: Es factible desde el punto de vista tecnológica, debido a que en la Facultad de Ciencias Administrativas contamos, con seis laboratorios de computación, internet inalámbrico y docentes capacitados con formación en sistemas que pueden contribuir significativamente a vincular a la tecnología con el métodos de casos, es decir buscando herramientas tecnológicas que puedan remplazar a las tradicionales en esta técnica didáctica.
- Económico-financiera: Desde el punto de vista de este apartado, para adoptar la estrategia de método de casos no se necesita una fuerte inversión, debido a que de alguna u otra forma los docentes de la Facultad de Administración tienen conocimientos de técnicas de enseñanza-aprendizaje, solo bastaría cursos de capacitación para consolidar los conocimientos de cómo aplicar la técnica de estudio de caso de una manera adecuada.

- Y para finalizar es viable desde el punto de vista metodológico porque el método de casos admita múltiples perspectivas de abordaje como: investigación, pedagógico, de registro o y de aprendizaje organizacional.

6.6 Fundamentación Científico Técnica

MODELO GRÁFICO

Ilustración 13: Método de casos



Fuente: Castro, Juan

MODELO TEÓRICO

Introducción

Parfraseando parte del documento publicado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:2) el planteamiento de un caso, es una oportunidad de aprendizaje para quienes participan en su desarrollo, logrando un análisis que da paso a una discusión para finalmente lograr una reflexión, pues no cabe duda, “que los maestros son excelentes narradores de historias y cuentos” como bien lo expresa Freeman 2006 citado por (Naranjo y Herrera, 2007:93).

Al participar en esta técnica didáctica, el estudiante desarrolla “*habilidades tales como: análisis, síntesis y evaluación de la información y viabiliza el progreso del pensamiento crítico contribuyendo a mejorar el trabajo en equipo y la toma de*

decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad” según lo destaca Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ibíd)

Es factible la aplicación de la técnica de estudio de casos en diferentes áreas del conocimiento y sirve de apoyo al docente para una mayor adaptación didáctica en el aprendizaje de los estudiantes desarrollando en estos: habilidades, actitudes y valores definidos en la Misión de la Facultad de Ciencias Administrativas.

Conceptualización de la técnica

Antecedentes

Comentar de la técnica del caso, es remitirnos al pasado, parafraseando a Yin 1989 citado por Villarreal (2010:33) donde la educación en sus diferentes escenarios ya utilizaba en forma de ejemplo práctico, según López 1997 citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:3) en este caso desde “*la casuística, que es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos, pero sin entrar en el análisis de la situación social o psicológica previa*”. Otro ejemplo donde se utilizó fue en Harvard, en el programa de Derecho, hacia 1914, puntualmente en los estudiantes de leyes, en donde se solicitaba la solución a una historia concreta y posteriormente esta tenía que ser defendida.

Finalmente es “*hacia 1935 cuando el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende, como metodología docente, a otros campos*”, (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1998:4) con esto se perfeccionó la utilización del role-playing y del sociodrama, técnicas que contribuyen al método de casos al aprendizaje.

Por lo tanto, e interpretando lo expuesto por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:4) el repunte de esta técnica en varios campos, se decide

utilizarla en la formación de profesionales en el campo del derecho, la administración de empresas y organización, medicina ciencias políticas y está teniendo una notable aplicación en el ámbito de las ciencias sociales en los últimos tiempos.

Definición de la técnica

El estudio de casos es un *“método de aprendizaje acerca de una situación compleja, se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación, el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de un contexto”* (Murillo, 2003:4). Además, consiste en proporcionar una serie de casos o situaciones que representen problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

De esta manera, los estudiantes resuelven problemas reales, a través de un proceso pedagógico activo que exige algunas condiciones previas del docente como: creatividad, metodología activa, formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el estudiante y una definida vocación docente; para un mejor resultados es conveniente manejar el método en grupos poco numerosos.

Por lo tanto, interpretando un fragmento del documento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ibíd) el caso permite obtener datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema, entrenando al estudiante para generar posibles soluciones, esto conduce a pensar y a contrastar las conclusiones con las de otros, en este caso pueden ser aceptadas y expresar las propias sugerencias, de tal manera el trabajo se vuelve colaborativo y la toma de decisiones es en equipo, esto genera en el estudiante desarrollar la creatividad, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica empresarial.

En que consiste la técnica

La técnica para Flores, 2006 citado por Naranjo y Herrera, (2007:94) consiste que el “*docente entrega a los estudiantes un relato real o simulado, con el proposito de realizar un minucioso análisis individual, grupal o colectivo del problema que encierra, llegar a conclusiones significativas del mismo y proponer alternativas éticas de solución*”, todo esto parte de un diagnóstico, en el que alrededor de la situación se puede: analizar un problema, determinar un método de análisis, adquirir alternativas o cursos de acción y finalmente tomar decisiones.

Además, ilustrando a Naranjo y Herrera, (2007:94) esta actividad académica es eminentemente práctica, debido a que es donde se unen los dos tipos de conocimientos: teórico y práctico. Por tanto, para Martínez y Musitu 1995 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:5) consideran tres modelos, los que se diferencian en razón de los propósitos metodológicos que pretenden en cada uno:

- **“Modelo centrado en el análisis de casos:** *estos son estudiados por equipos de especialistas, básicamente se pretende que los estudiantes, y/o profesionales en formación, conozcan, analicen y valoren los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos.*
- **Modelo centrado en la aplicación de principios y normas legales:** *los estudiantes se ejerciten en la selección y aplicación de los principios adecuados a cada situación, se desarrollado en el campo del derecho.*
- **Modelo basado en el marco teórico:** *exige que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos, en consecuencia en las situaciones presentadas no se da la respuesta correcta, exigen al profesor estar abierto a soluciones diversas”.*

Por otra parte, interpretando a Martínez y Musitu 1995 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:5) dentro del método de caso se consideran diversos subtipos en función de la didáctica, los mismos que a continuación se detallan:

- a) **Casos centrados en el estudio de descripciones:** para Mucchielli 1970 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ibíd.) se

expresa que los participantes se ejerciten en el análisis, identificación y descripción de los puntos clave para debatir y reflexionar junto a otros desde distintas perspectivas; se espera una reflexión sobre los principales temas teórico-prácticos que se derivan de la situación estudiada, y se centra en el análisis en dos grupos de variables.

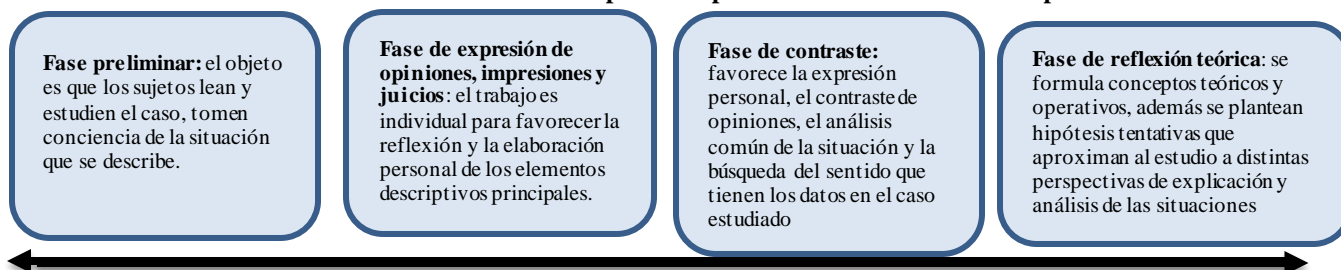
Tabla 23: Casos centrados en el Estudio de descripciones
CASOS CENTRADOS EN EL ESTUDIO DE DESCRIPCIONES

<p>1. Descubrir los hechos clave, tanto estáticos como dinámicos que definen la situación. Para ello se precisa considerar:</p> <p>a. Hechos significativos referidos a las personas implicadas.</p> <p>b. Hechos relacionados con aspectos y variables contextuales.</p> <p>c. Hechos vinculados a las relaciones interpersonales</p>	<p>2. Descubrir las relaciones significativas que se dan entre los distintos hechos:</p> <p>a. Determinación de los elementos significativos de la situación: Consideración estática.</p> <p>b. Identificación de los momentos y tiempos decisivos de la situación: consideración dinámica.</p>
--	---

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998) p.5

Por lo tanto, según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:5) el proceso operativo se debe centrar en cuatro fases:

Ilustración 14: Fases del proceso operativo del estudio de descriptores



Fuente: Adaptado del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998) p.5

“Casos de resolución de problemas: Se centra en la toma de decisiones que requiere la solución de problemas planteados en la situación que se somete a revisión. Además, las situaciones problemáticas deben ser identificadas previamente, seleccionadas y jerarquizadas de acuerdo a la importancia en el contexto en el que tienen lugar. Por consiguiente, dentro de este tipo de casos, se pueden considerar, en función de la finalidad específica pretendida, dos subgrupos:

- **Casos centrados en el análisis crítico de toma de decisiones:** se pretende que los participantes emitan un juicio crítico sobre las decisiones tomadas por otro individuo o grupo para la solución de determinados problemas, se debe presentar de manera minuciosa el proceso seguido en la situación descrita conforme a la secuencia de actividades y estrategias empleadas en la solución del problema. Por lo tanto, el proceso operativo a seguir se estructura en torno a tres fases:

1. *En la primera fase, cada uno de los participantes estudia individualmente la toma de decisiones descrita en la narración presentada, toman notas y emiten su opinión sobre el proceso seguido atendiendo a las consecuencias que, desde su punto de vista, implica la decisión tomada al respecto.*
2. *La segunda fase, los miembros del grupo participan en una sesión en donde se expresa las aportaciones críticas respecto al proceso presentado, además se analiza los elementos y pasos del proceso de toma de decisiones que se somete al estudio, expresando la valoración del equipo acerca de las acciones emprendidas.*
3. *En la fase final, se contrastan y debaten las aportaciones de los distintos equipos y personas, además se lleva a cabo la propuesta de los temas teóricos que se derivan del análisis de los procesos considerados”.*

- **Casos centrados en generar propuestas de toma de decisiones:** los participantes pretende resolver un problema, de manera que esto implique el proceso de toma de decisiones, desde la opinión de los individuos y/o grupo, bajo una situación estudiada, interpretando a Mucchielli 1970 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:5) de ahí que, este tipo de caso, como fase previa, incluye el estudio descriptivo de la situación donde se define el problema al que se intenta dar solución. Al respecto, Martínez y Musitu, 1995 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:7) para cumplir este proceso operativo se propone los siguientes pasos:

1. *“Estudiar el caso planteado situándolo dentro del contexto específico en el que tiene lugar.*
2. *Analizar el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada.*
3. *Identificar la información adicional que se requiere para conocer el caso en profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar.*
4. *Detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, así como las interacciones que se producen entre ellos, los roles más significativos, los planteamientos teóricos e ideológicos desde los que se plantean las intervenciones que entran en juego en el caso”.*

Para concluir Martínez y Musitu, 1995 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:7) partiendo de estas consideraciones, se enumeran los problemas planteados, estableciendo una jerarquía en razón de su importancia y/o urgencia para lo cual se debe:

5. *“Estudiar separadamente cada uno de los problemas, describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación para solucionar los que hayan sido seleccionados.*
6. *Generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.*
7. *Estudiar los pros y los contras de cada una y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones alternativas, eligiendo la que presente mayor coherencia con los fines establecidos, sea factible y conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos.*
8. *Implementar la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.*
9. *Determinar el procedimiento con el que se llevará a cabo la evaluación de la decisión adoptada y sus efectos.*
10. *Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado”.*

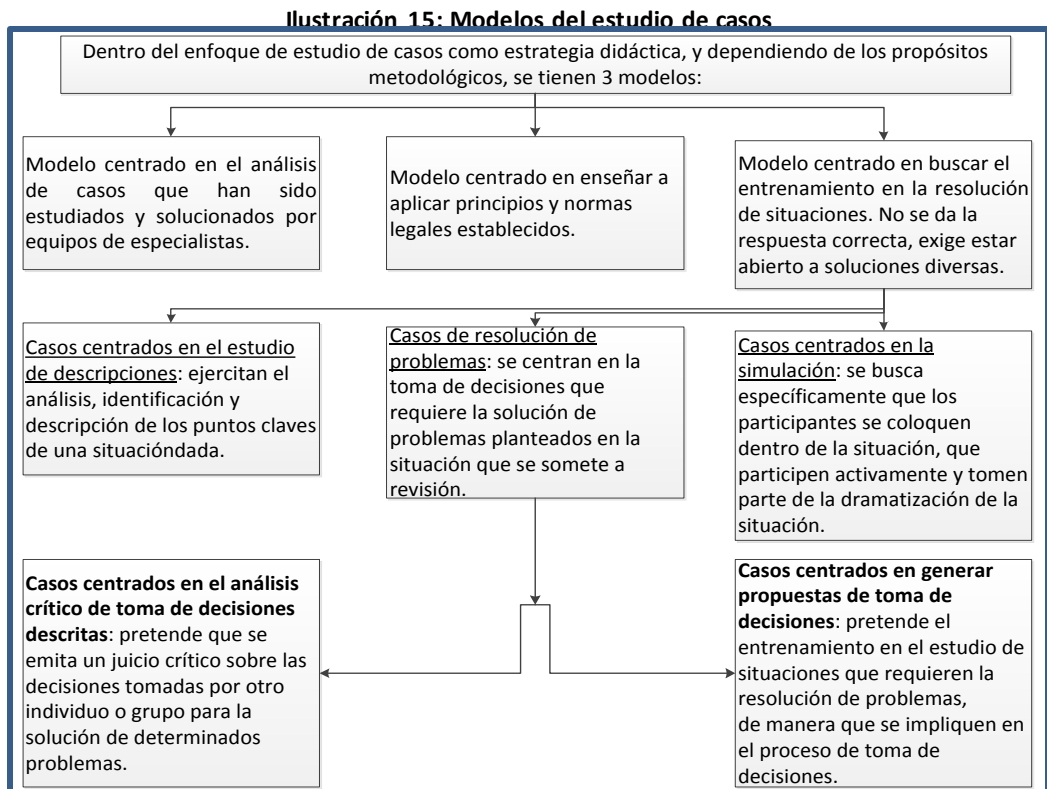
b) **Casos centrados en la simulación:** se busca que los participantes, dramaticen los hechos, es decir asuman el papel o rol de la situación presentada, ilustrando a Martínez y Musitu, 1995 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ibíd.)

Los pasos establecidos en este tipo de casos se centran en tres momentos:

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Estudio de la situación.	Selección de un problema, conflicto o incidente objeto de estudio y propuesta de un ejercicio de representación de papeles.	Reflexión sobre el proceso, la resolución de la situación, los efectos de la toma de decisiones adoptada, la actuación de los personajes representados y sobre los temas teóricos implicados y que están en la base de toda la acción.

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998) p. 7

Detallado los diferentes modelos de casos a continuación se presenta en la siguiente ilustración, los más relevantes que se ha venido estudiando



Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998:8)

Características de la técnica

Es una técnica que se puede adaptar a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento; se puede emplear en la educación primaria, media y superior, y permite la formación de adultos analfabetos o en la capacitación para empresarios. Entre las principales características propuestas por Pérez 1994 citado por Murillo (2003:5) se destacan las siguientes:

- **“Particularista:** esta orientada a comprender la realidad singular
- **Descriptivo:** implica la contextualización de las variables ante una situación
- **Heurística:** constituye a tomar decisiones, para proponer iniciativas de acción
- **Inductivo:** pretende obtener conclusiones generales a partir de premisas particulares”

Elaboración de un caso para su aplicación

El profesor puede elegir uno de sus cursos y seguir un proceso coherente, de acuerdo a los objetivos del curso y a los contenidos de aprendizaje que se desee alcanzar. Con esta consideración a continuación se presentan algunas recomendaciones que expresa López 1997 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:9).

Medios para recoger datos: para esto se dispone tres medios

- a) **Entrevista a un profesional experimentado:** se recoge la información principal que una persona narra acerca de una actividad profesional que haya pasado, el entrevistado tienen la libertad para contar los sucesos, sin excluir ninguno de momento, posteriormente se realizará criterios de selección; si es necesario se mantendrá una segunda entrevista, en la que se obtengan todos los datos necesarios para una mejor comprensión de la situación total, se deberá guardar el anonimato.
- b) **Estudio de documentos conservados en archivos de la profesión:** relativos a incidentes técnicos, faltas sancionadas, litigios, problemas de reorganización, expedientes de despido, entre otros.
- c) **Escritos que refieren acontecimientos personales o profesionales:** cartas que exponen una situación crítica o una decisión personal, escritos autobiográficos, diarios, memorias o confesiones, observación detallada de una situación.

Tipos de formatos para posibles casos: los posibles formatos se pueden agrupar en tres categorías, así lo expresa López 1997 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:9):

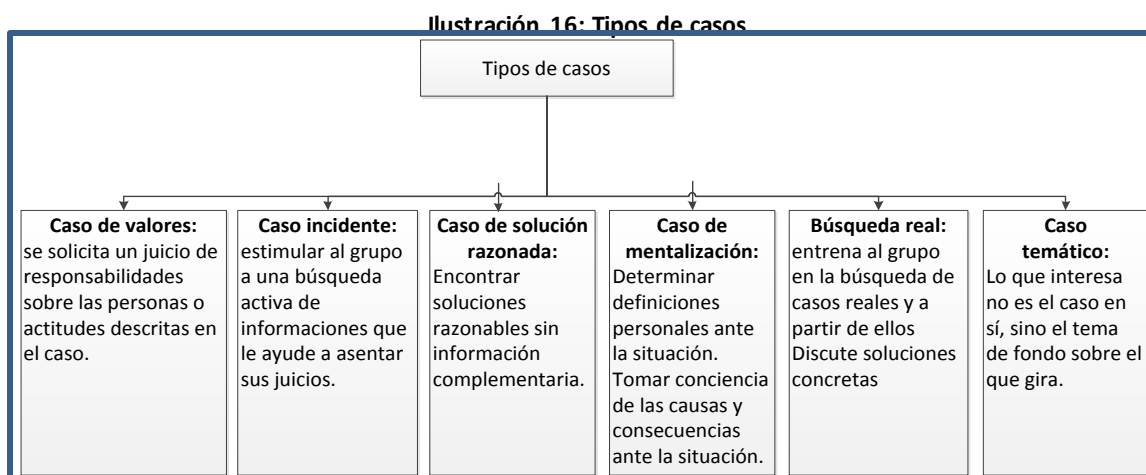
- a) *“El incidente significativo: crea un problema o aboca a una situación crítica.*

- b) *El desarrollo de una situación en el transcurso del tiempo.*
- c) *La situación embarazosa (personal o profesional) para un individuo, en un momento dado”.*

Elaboración y redacción del caso: lo motivante y significativo de un caso, es el tema del que trate, “*si se toca materias discutidas y polémicas, provoca una animada discusión, aun cuando el desarrollo concreto de la narración deje mucho que desear. Por otra parte, para elaborar un caso se exige un mínimo de imaginación y fantasía, y es más fácil y práctico cuando se parte de un hecho ocurrido en la vida real*” (López 1997 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *ibíd.*)

Tipos de casos

A continuación se presenta los principales casos en forma resumida:



Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998:15)

El caso de valores, busca un juicio de responsabilidades entre individuos bajo una situación dada, el caso incidente base en estimular la búsqueda activa de información, el de solución razonada, se fundamenta en buscar soluciones sin información complementaria, el de mentalización busca definiciones personales ante una situación de causas y efectos, el de búsqueda real data a discutir cosas reales y concretas, finalmente el caso temático, es la situación de fondo que gira en torno a la problemática

Actividades y responsabilidades de alumnos y profesores en el estudio de casos

En la preparación de un caso elaborado, el docente debe estudiar antes de aplicarlo a la clase, sobre la materia que se trate, ha de poseer conocimientos superiores al del estudiante. Por lo tanto, debe leerlo varias veces, haciendo todas las anotaciones que le parezcan importantes, hasta compenetrarse con el problema, esto va a permitir asegurarse de conocer las respuestas a cualquier posible pregunta expuestas.

Por otra parte, *“el profesor en la discusión del caso, que toma entre una hora-hora y media, tiene un papel en cierto modo pasivo, pero también tiene un papel muy activo e importante como moderador y motivador de la discusión. Ha de ser no directivo en el fondo, es decir, expresar el contenido de las ideas, juicios y opiniones, pero directivo en la forma, regulación y arbitraje de la discusión. Por ello, no debe en absoluto intervenir personalmente dando la propia opinión: no es posible ser juez y parte en el mismo proceso”* (López 1997 citado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1998:17)

A continuación, se realiza la descripción de los roles y responsabilidades de los alumnos y el profesor (antes, durante y después de la discusión de un caso)

Tabla 24: Rol y responsabilidad del profesor

PROFESOR		
Antes	Durante	Después
Elaborar el caso. Tener experiencia en dirección activa de grupos y psicología. Tener una actitud honesta y científica. Motivar tanto al análisis riguroso como a la toma de decisiones (individual y en equipo). Proporcionar el caso a analizar. Facilitar el proceso de estructuración de un caso, análisis de: Personajes, Empresa, Situación, Solución. Determinar claramente el problema o los problemas que plantea el caso. Analizar sus causas y posibles consecuencias. Determinar las posibles alternativas de acción que podrían considerarse. Tomar una decisión ante los hechos. Saber justificarla perfectamente.	Formular buenas preguntas. Conceder la palabra a los alumnos. Hacer que todos participen. Evitar que un participante sea inhibido por otro. Evitar exponer sus propias opiniones. Utilizar el pizarrón. Administrar el uso tiempo.	Sintetizar lo que descubra el grupo. Reformular las buenas intervenciones. Promover la reflexión grupal sobre los aprendizajes logrados.
Llevar al grupo de una fase a otra.		
Mantener con los alumnos una relación sincera, afable, informal y democrática		

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998:18)

Tabla 25: Rol y responsabilidad del alumno

ALUMNO		
Antes	Durante	Después
Entender y asimilar el método del caso. Tener conocimientos previos sobre el tema. Trabajar individualmente y en equipo. Formular preguntas relevantes para la solución del caso.	Participar mediante la expresión de sus opiniones, juicios, hechos y posibles soluciones. Escuchar atenta y abiertamente las opiniones de los demás.	Llegar a un consenso global. Reflexionar sobre los aprendizajes logrados.

Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (1998:18)

Aprendizajes que fomenta la técnica de estudio de casos

“Esta técnica de trabajo tiene un notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes”. Según López 1997 citado por el (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1998:19) los estudiantes pueden desarrollar, a través del uso de esta técnica lo siguiente:

- a. *“Habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis, evaluación.*
- b. *Aprendizaje de conceptos y aplicación de aquéllos aprendidos previamente, tanto de manera sistemática como por la experiencia propia.*
- c. *La habilidad para trabajar en grupo y la interacción con otros estudiantes, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad, lo cual constituye una preparación eficaz para las relaciones humanas.*
- d. *El acercamiento con la realidad, la comprensión de fenómenos y hechos sociales, familiarizarse con las necesidades del entorno y sensibilizarse ante la diversidad de contextos y diferencias personales, el mejoramiento en las actitudes para afrontar problemas humanos.*
- e. *El desbloqueo de actitudes inseguras o temerosas.*
- f. *El desarrollo del sentimiento de nosotros.*
- g. *La disposición a la escucha comprensiva.*
- h. *El entrenamiento dinámico de la autoexpresión, la comunicación, la aceptación, la reflexión y la integración.*
- i. *La motivación por el aprendizaje, ya que los alumnos por lo general encuentran el trabajo de estudio de casos más interesante que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto.*
- j. *Los procesos de toma de decisiones”.*

La evaluación en la técnica de estudio de casos

Se les indica a los estudiantes que no hay respuestas correctas o incorrectas al analizar y resolver casos, que no traten de convencer al docente de ejecutar los cursos de acción o soluciones que ellos proponen, por lo tanto, el trabajo del docente consiste en ayudar a los estudiantes a identificar y desarrollar contextos basados en prácticas específicas partiendo de teorías o modelos. Además, se requiere que los estudiantes utilicen conocimiento práctico y teórico para analizar minuciosamente y reestructurar un caso, esto permite responder a las preguntas sobre y hace que el proceso de pensamiento de los estudiantes sea explícito.

Según Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (1998:20) *“para evaluar el progreso de los estudiantes, es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución del mismo, por lo tanto, la evaluación del estudiante se establece en la medida en que haga explícitas sus preguntas, su proceso de información y sus soluciones”*. Por lo tanto, para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos, (López 1997 citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey *ibíd.*) señala que hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. *“Es necesario que el alumno previamente conozca, discuta y asimile lo que es el método del caso, lo que persigue, sus limitaciones y sus posibles logros.*
2. *El método debe aplicarse a materias generales, donde aún los casos son discutibles.*
3. *El método requiere algunos conocimientos previos sobre el tema, al menos opiniones formadas y actitudes ya tomadas.*
4. *Puede ser llevado a la práctica en materias como la estadística, pero sólo en la interpretación de los resultados y en las medidas a tomar.*
5. *Requiere profesores con experiencia en dirección activa de grupos, conocimientos de psicología y una personalidad honesta y científica.*
6. *Evidentemente, el caso ha de estar redactado de acuerdo con la edad y formación de los que van a desarrollarlo. Un caso se redacta normalmente pensando en unas personas concretas, a las que va dirigido. Si se utiliza un caso ya elaborado, no es raro que exija alguna corrección para adaptarlo a la situación”*.

Dificultades y barreras

Esta técnica ha sido considerada muchas veces como complicada para su aplicación, propia de expertos. Sin embargo, ya en la práctica es cuestión de seguir un proceso riguroso que permite asegurar un sistema de enseñanza eficaz. Está claro, que exige preparación por parte del docente, *“ya que no se trata simplemente de un método de instrucción o de capacitación, por el contrario, es un método que exige una formación adecuada que genere actitudes favorables para que conduzca a un análisis metódico para tomar las mejores decisiones en función del proceso enseñanza-aprendizaje”* (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1998:21).

Por otra parte, en palabras de Naranjo y Herrera (2007:95): comentan que no es un *“método para trabajar todos los temas del currículo”*, dado que no todos los módulos se adaptan de acuerdo al proceso que sigue el método. Además, *“no es factible generalizar los resultados que se obtenga de un caso en singular”*.

MODELO OPERATIVA

A continuación, se detalla los pasos operativos, adaptado del esquema planteado por (Naranjo y Herrera, 2007:100) según la siguiente programación de la enseñanza:

1. Alinear la técnica de casos a la planificación institucional

MATRIZ DE DIRECCIONAMIENTO ESTRATÉGICO

V I S I O N	VALORES Y CREENCIAS FUNDAMENTALES	Identidad Transparencia Responsabilidad Sinergia Excelencia Respeto
	PRÓPOSITO	Modelar a las empresas del país
	MISIÓN	Formar profesionales líderes competentes con visión humanística y pensamiento crítico, a través de la docencia, la investigación, la vinculación, que apliquen, promuevan y difundan el conocimiento, respondiendo a las necesidades del país
OBJETIVOS		Mejorar los niveles de calidad académica en la formación profesional
POLÍTICAS		Promover y fomentar la calidad académica en la formación profesional, en base a la capacitación y especialización de los docentes
ESTRATEGIA		Mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje
PROYECTO		Desarrollar estrategias didácticas para la formación

2. Presentar la malla curricular y selección de los módulos

PRIMERO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/01/Q/CR4 APLICACIÓN DE ADMINISTRACIÓN BÁSICA I	FADM/MGN/MS/H/01/Q/CR2 ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS DE LA ECONOMÍA	FADM/MGN/MS/H/01/Q/CR3 TECNICAS DE ESTUDIO	FADM/MGN/MS/B/01/Q/CR6 APLICACIÓN DE CONTABILIDAD BÁSICA I	FADM/MGN/MS/H/01/Q/CR3 MODELOS MATEMÁTICOS EN LA GESTIÓN EMPRESARIAL I	FADM/MGN/MS/H/01/Q/CR4 LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	FADM/MGN/MS/B/01/Q/CR3 EMPLEO DE LAS NTIC'S I	25
SEGUNDO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/02/Q/CR4 APLICACIÓN DE ADMINISTRACIÓN BÁSICA II	FADM/MGN/MS/B/02/Q/CR4 RELACION DE LOS MODELOS MICRO Y MACRO ECONÓMICOS EN LA EMPRESA	FADM/MGN/MS/H/02/Q/CR3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	FADM/MGN/MS/B/02/Q/CR4 APLICACIÓN DE CONTABILIDAD BÁSICA II	FADM/MGN/MS/B/02/Q/CR4 MODELOS MATEMÁTICOS EN LA GESTIÓN EMPRESARIAL II	FADM/MGN/MS/B/02/Q/CR3 UTILIZACIÓN ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	FADM/MGN/MS/B/02/Q/CR3 EMPLEO DE LAS NTIC'S II	25
TERCERO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/03/Q/CR4 APLICACIÓN DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO	FADM/MGN/MS/P/03/Q/CR5 APLICACIÓN DE LA MERCADOTECNIA I	FADM/MGN/MS/B/03/Q/CR2 ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS DEL DERECHO Y DERECHO LABORAL	FADM/MGN/MS/B/03/Q/CR4 APLICACIÓN DE CONTABILIDAD GERENCIAL (COSTOS)	FADM/MGN/MS/B/03/Q/CR4 APLICACIÓN DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL EN LA EMPRESA	FADM/MGN/MS/B/03/Q/CR3 MODELOS ESTADÍSTICOS INFERENCIALES EN LA EMPRESA	FADM/MGN/MS/H/03/Q/CR3 REALIDAD NACIONAL DE LA CARRERA	25
CUARTO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/04/Q/CR4 APLICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS	FADM/MGN/MS/P/04/Q/CR5 APLICACIÓN DE LA MERCADOTECNIA II	FADM/MGN/MS/P/04/Q/CR4 ORGANIZACIÓN Y SISTEMAS	FADM/MGN/MS/B/04/Q/CR2 GESTIÓN DEL DERECHO MERCANTIL	FADM/MGN/MS/B/04/Q/CR4 APLICACIÓN DE MATEMÁTICA FINANCIERA EN LA	FADM/MGN/MS/B/04/Q/CR4 APLICACIÓN DE MÉTODOS DE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	FADM/MGN/MS/B/04/Q/CR2 COMPUTACIÓN APLICADA I	25
QUINTO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/05/Q/CR4 APLICACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	FADM/MGN/MS/P/05/Q/CR5 APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE VENTAS EN EMPRESAS COMERCIALES	FADM/MGN/MS/P/05/Q/CR4 APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN DE MERCADOS	FADM/MGN/MS/B/05/Q/CR4 APLICACIÓN DE ANÁLISIS FINANCIERO	FADM/MGN/MS/P/05/Q/CR2 APLICACIÓN DEL DERECHO TRIBUTARIO	FADM/MGN/MS/P/05/Q/CR4 GESTIÓN DEL MARKETING SOCIAL	FADM/MGN/MS/B/05/Q/CR2 COMPUTACIÓN APLICADA II	25
SEXTO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/06/Q/CR4 MARKETING DE SERVICIOS	FADM/MGN/MS/P/06/Q/CR4 APLICACIÓN DE DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS	FADM/MGN/MS/B/06/Q/CR3 ADMINISTRACIÓN DE INVERSIÓN	FADM/MGN/MS/B/06/Q/CR4 PLANIFICACIÓN FINANCIERA	FADM/MGN/MS/B/06/Q/CR4 APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN OPERATIVA	FADM/MGN/MS/H/06/Q/CR3 GESTIÓN DE PROYECTOS SOCIO - PRODUCTIVOS	FADM/MGN/MS/P/06/Q/CR3 GESTIÓN TRIBUTARIA	25
SEPTIMO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/07/Q/CR3 ADMINISTRACIÓN DE SEGUROS	FADM/MGN/MS/P/07/Q/CR4 APLICACIÓN DE LA COMUNICACIÓN COMERCIAL	FADM/MGN/MS/P/07/Q/CR4 PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DEL MARKETING	FADM/MGN/MS/B/07/Q/CR5 FORMULACIÓN DE PRESUPUESTOS	FADM/MGN/MS/O/07/Q/CR4 OPTATIVA 1	FADM/MGN/MS/B/07/Q/CR3 DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA DEL CONSUMO EN LOS NEGOCIOS	FADM/MGN/MS/P/07/Q/CR2 APLICACIÓN DE ÉTICA EN LOS NEGOCIOS	25
OCTAVO SEMESTRE		FADM/MGN/MS/B/08/Q/CR4 COMERCIO INTERNACIONAL	FADM/MGN/MS/P/08/Q/CR5 DESARROLLO DE HABILIDADES GERENCIALES	FADM/MGN/MS/B/08/Q/CR4 GESTIÓN FINANCIERA	FADM/MGN/MS/H/08/Q/CR3 DESARROLLO DE EMPRENDEDORES	FADM/MGN/MS/P/08/Q/CR3 APLICACIÓN DE MODELOS DE NEGOCIACIÓN EN EL	FADM/MGN/MS/O/08/Q/CR4 OPTATIVA 2	25
NOVENO SEMESTRE	FADM/MGN/MS/P/09/Q/CR5 MARKETING ESTRATÉGICO	FADM/MGN/MS/O/09/Q/CR4 OPTATIVA 3	FADM/MGN/MS/P/09/Q/CR5 GESTIÓN DE PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN	FADM/MGN/MS/P/09/Q/CR5 NEGOCIACIÓN EMPRESARIAL	FADM/MGN/MS/P/09/Q/CR3 AUDITORÍA DE CALIDAD		FADM/MGN/MS/H/09/Q/CR3 DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE MARKETING	25
DECIMO SEMESTRE							FADM/MGN/MS/P/10/Q/CR20 DESARROLLO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE	20
	OPTATIVO 1		OPTATIVO 2		OPTATIVO 3			
	INGENIERÍA ECONÓMICA		DISEÑO GRÁFICO		MARKETING INTERNACIONAL			
	INVESTIGACIÓN APLICADA A LA ADMINISTRACIÓN		APLICACIÓN DEL PROGRAMA SPSS 21		PLANIFICACIÓN DE LA COMERCIALIZACIÓN			
	NEGOCIOS POR INTERNET		CALIDAD MEDIANTE LA NORMA ISO 9000		GERENCIA DE VENTAS			
	HUMANÍSTICA 27 = 27		BÁSICA E INFORMÁTICA 85 = 85		PROFESIONAL 101 = 101		OPTATIVA 12 = 12	

Fuente: Diseño curricular (2012.) "Facultad de Ciencias Administrativas, Ambato"

3. Seleccionar el tema del currículo, de acuerdo al módulo y los elementos de aprendizaje

Módulo: Diseño de Proyectos de investigación de Marketing

ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA
3.1) Seleccionar un estilo editorial, con el fin de realizar de una manera adecuada la recopilación de información, siguiendo protocolos aceptados por la comunidad científico-académica.
3.2) Describir los diferentes fundamentos y epistemología de la investigación comercial, para el fomento del marketing como una función a largo plazo en la organización, siguiendo los principios de la investigación de mercados en cuanto a la toma de decisiones en base a información técnica.
3.3) Elaborar un diagnóstico que permita identificar problemas de investigación en el entorno, capaz de fomentar la investigación básica y aplicada, en concordancia con las líneas de investigación de la Carrera, Facultad, Universidad y del país.
3.4) Comparar las diferentes teorías y modelos influyentes para el desarrollo de la perspectiva teórica del problema de investigación, de acuerdo a los lineamientos que proporciona el estado del conocimiento.
3.5) Determinar la metodología del proyecto de investigación y organizar los aspectos logísticos, donde se describa la estrategia de investigación, tomando en cuenta la naturaleza y propósito del alcance del estudio visualizando los recursos que apoye el trabajo científico.
Niveles de pensamiento: Reconocer, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear (Taxonomía revisada de Bloom 2000) Fuente: Adaptado de Churches, A. (2010) “La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones”, Nueva Zelanda

Fuente: Modulo Formativo (2012) “Diseño de Proyectos de Investigación de Marketing”, Ambato

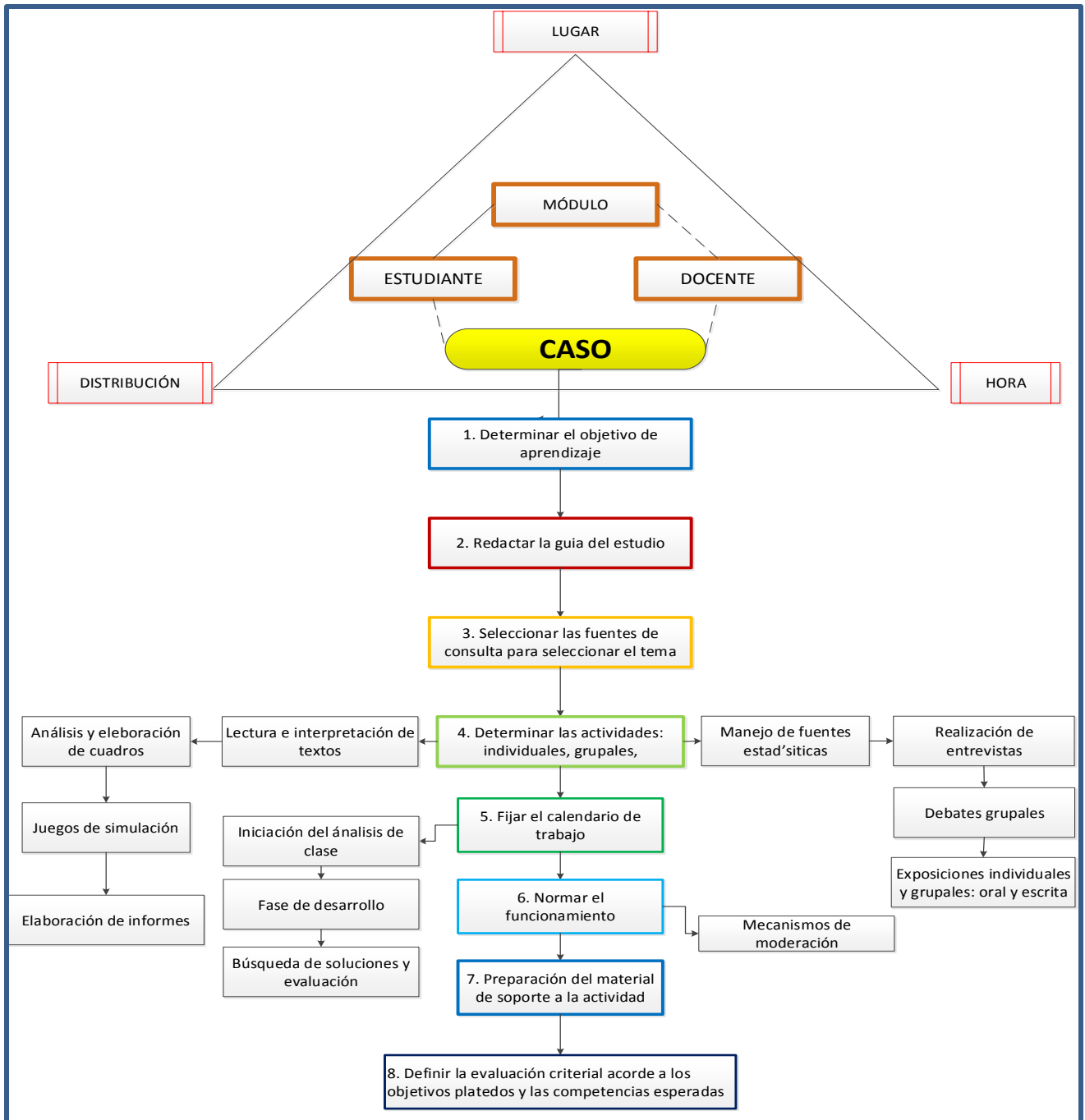
4. Seleccionar el caso

FICHA PARA CASOS	
Nombre del caso:	Caso No.
Autor (es):	Dirección:
Fecha original:	Fecha de revisión:
Quién:	
Curso (s) donde podría usarse:	Paralelo:
Investigador:	
Nombre real de la empresa:	
Dirección de la empresa:	
Información o contactos sobre el caso:	
Bibliografía principal:	
Temas del caso:	
Resumen del caso:	

Para escribir un caso, es importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones

Se asume que se conoce el caso que se quiere escribir, y que se ha hecho una investigación, al menos preliminar. Se trata entonces de ayudar a clarificarlo y a escribirlo.
Parte 1 a) Describa brevemente el caso que quiere escribir b) Considere todas las fuentes de información c) Indique porque le parece interesante la experiencia
Parte 2 a) Identifique la secuencia de temas del curso en el cual se utilizará el caso b) Localizar el caso dentro del curso ¿Por qué?
Parte 3 Desarrolle un esquema del plan de temas del caso ¿Cuáles van a ser los capítulos y subcapítulos?
Parte 4 Plantear los objetivos pedagógicos del caso ¿Qué podrían aprender los estudiantes?
Parte 5 Defina el proceso de discusión: los grandes bloques de temas que secuencialmente se darán en la clase. ¿Cuáles serán las controversias o puntos de análisis que se presentan?
Parte 6 Escribir las preguntas, principales y de refuerzo, en las cuales se centrará cada etapa del proceso de discusión. ¿Cuáles serán algunas de las posibles respuestas de esas preguntas?
Parte 7 Escribir el primer párrafo del caso, y un esquema del resto de la introducción
Parte 8 Escribir el párrafo final del caso
Parte 9 Realizar el resumen de cada capítulo del plan de temas
Parte 10 Preparar el cronograma del trabajo que aún le falta por realizar, las preguntas de investigación adicional. Vuelva a leer todo lo que se escribió en los puntos anteriores, revisar y corregir. Si ya se tienen todos los datos y existe la seguridad del caso se procede a escribirlo

Fuente: Ogliastrri, E. (s.f) “Cartilla docente” editorial Universidad ICESI, Cali



Fuente: Adaptado de Ogliastrri, E. (s.f) “*Cartilla docente*” editorial Universidad ICESI, Cali

MODELO OPERATIVO

Tabla 26: Matriz de operacionalización de la estrategia de la Facultad de Administración

Metodología	Rubro	Objetivos	Estrategias	Políticas Funcionales	Indicadores
Definición del caso: PLANIFICACIÓN	El método del caso es la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en algún campo determinado.	Utilizar el método del caso para que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones.	Presentación de material escrito, filmado, dibujado, con soporte informático o audiovisual.	Los alumnos tienen que poseer ciertos conocimientos sobre el tema	Determinación de los equipo de trabajo
Utilidad SOCIALIZACION EVALUACIÓN		Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y administrativo	Presentación contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos	El enfoque profesional parte de un problema real	Identificación de las peculiaridades del caso
Proceso de elaboración		Preparar el material y redactar el caso	Preparación previa a los alumnos en el método de casos	Que se precise la finalidad que se persigue en los objetivos	Entrega del material al alumno
Proceso de Uso:		Preparación: Laborar un diagnostico el caso Interrogatorio sobre el caso: Discutir el caso en el aula Actividades de seguimiento Motivar a profundizar el acaso que incrementen la profundidad sobre el tema	Gestión del autoaprendizaje que promueva el trabajo en equipo y la capacidad del identificar y resolver los problemas.	Participación de todo el equipo de trabajo para tomar decisiones	Lista de participantes
Recursos		Disponer de todos los recursos necesario	Preparación del caso, guía de análisis y lecturas pertinentes al mismo	El caso esté involucrado con la profesión	Número de recurso a utilizar en el método de caso

Fuente: Castro, Juan

Tabla 27: Matriz del plan de trabajo (acciones)

Detalle	#	Acciones a seguir	agosto 13 al 17					agosto 20 al 24					agosto 27 al 31					Sep	Responsables	Costo
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Descripción del caso	1	Curso de capacitación																	Subdecano Unidad de planificación Expositor	1500
	2	Selección un caso que responda a una situación real																		
	3	Motivación para los alumnos, con especial énfasis en situaciones de actualidad																		
	4	Redacción clara y concisa, permitiendo una fácil interpretación de la información																		
	5	Información, necesaria y suficiente para poder permitir la propuesta de una solución																		
	6	Descripción completa del entorno que se produce la situación																		
	7	Fomento de una adecuada discusión e interpretación.																		
Escritura del caso	8	Descripción breve del caso que quiere o puede escribir																	Áreas académicas Directores de carrera	100
	9	Secuencia de temas del curso																		
	10	Localización del caso dentro del curso																		
	11	Desarrollo de un esquema y del plan de temas del caso																		
	12	Determinación de objetivos pedagógicos en el caso																		
	13	Discusión del caso																		
	14	Determinación de preguntas																		
Docente	15	Descripción del primero y párrafo final																	Docentes	
	16	Resumen del capítulo del plan de temas																		
	17	Preparación del cronograma de trabajo																		
	18	Conocimiento amplio de la metodología a emplear																		
	19	Creación y preparación de los casos minuciosamente																		
	20	Impulsar la motivación																		
	21	Gestión de equipos de trabajo y grupos																		
22	Fomento de liderazgo y gran comunicación																			
Alumno	23	Gestión del tiempo																	Alumnos	
	24	Conseguir que el grupo avance hacia el objetivo final																		
	25	Hacer posible la participación de todos																		
	26	Capacidad sintetizadora de todas las intervenciones																		
	27	Ser honesto, objetivo																		
	28	Adquisición de conocimientos previos necesarios																		
	29	Estudio y análisis previo del caso propuesto																		
30	Participación activa en la discusión y propuesta de soluciones																			
31	Exposición de opiniones de forma rigurosa y correcta																			
32	Trabajar en equipo																			
33	Respeto de opiniones del resto de compañeros																			
																			1630	

Fuente: Castro, Juan

6.7 Administración de la propuesta

La unidad operativa que administrará la propuesta del trabajo investigativo, estará a cargo el señor Subdecano de la Facultad de Ciencias Administrativas, conjuntamente con la Unidad de Planificación, teniendo como función principal el Subdecanato ejercer funciones como segunda autoridad de la Unidad Académica, y que tiene la responsabilidad de la administración de los asuntos académicos, además colabora y asesora al Decano en materias propias de la función de éste y ejerce directamente aquellas atribuciones que el Decano le delegue.

Como complemento a lo dicho anteriormente a continuación se presentan las principales funciones de la unidad operativa encargada de administrar la propuesta:

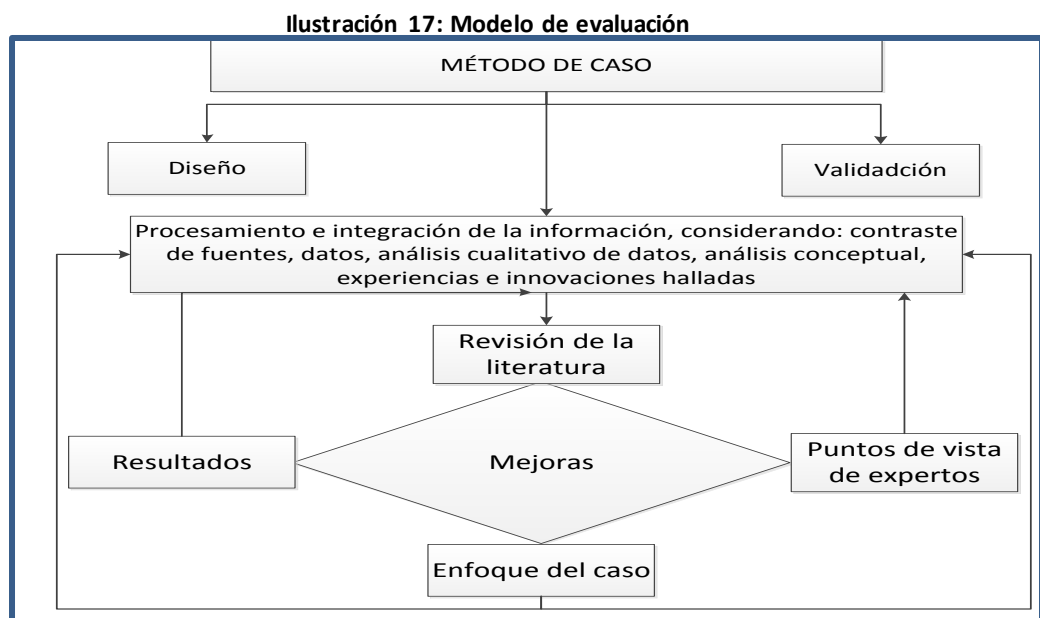
- Colaborar con el Decano en el cumplimiento de sus funciones y en el ejercicio de sus atribuciones.
- Reemplazar o sustituir al Decano según el caso, de acuerdo a lo establecido en este Estatuto.
- Administrar las actividades docentes de la Facultad.
- Coordinar la revisión curricular de las carreras de la Facultad.
- Elaborar las guías académicas de la Facultad y actualizarlas al menos cada año.
- Presentar anualmente al Consejo de Facultad, o cuando éste lo requiera, un informe acerca de la marcha de la Facultad en el ámbito de su competencia.
- Aplicar las encuestas estudiantiles institucionales de evaluación semestral de la actividad docente y presentar el informe de los resultados al Consejo de Facultad y al Consejo de Departamento.
- Ejercer las demás atribuciones y cumplir las demás obligaciones que contemplen las leyes, el Estatuto y los reglamentos

Por lo tanto, siendo el método de casos una propuesta metodológica, que impulsará la enseñanza-aprendizaje en los docentes y alumnos, se dispone a esta unidad administrar la propuesta.

6.8 Previsión de la evaluación

Con la finalidad de disponer de un plan de monitoreo y evaluación de la propuesta, y tomar decisiones oportunas que permitirá mejorar la propuesta se presenta el siguiente plan:

La propuesta estará monitoreada por agentes evaluadores, que está conformado por un equipo de docentes formado ad hoc, por evaluadores externos, o por el coordinador responsable académico, que en este caso en la Facultad de Administración es el Subdecano. Destacar que la evaluación posibilita a la estrategia metodológica método de caso brindar una riqueza instrumental de resultados para su respectiva verificación.



Fuente: Castro, Juan

Tabla 28: Matriz de evaluación

Interesados en la evaluación	Unidad ejecutora de la propuesta
Justificación	Responder al diseño y validación del método de caso en la Facultad de Administración
Objetivos	Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar el método de caso en la Facultad de Administración. Fomentar un sistema de evaluación para el método de caso. Validar el modelo de evaluación para el método de caso
Aspectos a evaluar	Foco central Tema tratado Elementos característicos en la redacción Utilidad Aspectos que se destaquen
Evaluadores internos	Subdecano Presidentes de área
Tiempo	Semestral
Metodología	La fase de evaluación se desarrolla en dos etapas: la primera corresponde al diseño y construcción del método de caso y la segunda al proceso de validación del método de caso construido
Recursos	Humanos Materiales Económicos Otros

Fuente: Castro, Juan

Bibliografía:

- Javier Murillo; Marcela Román. (2008). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-30.
- Alfaro, M., Aguilar, E., & L.Viniega. (1998). *Los efectos del progreso educativo en la percepción de sí mismo*. México: Red Med IMSS.
- Alonso, M. (2012). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias*. Barcelona: Ventura.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (Ilustrada ed.). Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. (1986). *Historia social de la ciencia*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Briones, G. (1999). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Castañeda, S. (1998). Evaluación de Resultados de Aprendizaje en escenarios educativos. *Revista Sonorense de Psicología*, 12(2, 57-67.), 1-11.
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario*. UNAM.
- Carretero, Mario. (1997). *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje*?. Constructivismo y educación en: Carretero, Mario. Progreso. México.
- Churches, A. (2008). *Eduteka*. Retrieved Julio 3, 2012, from <http://www.edorigami.wikispace.com>
- COOMEVA, D. N. (2006, 09 21). *Cooperativa Médica de Valle y de profesinales de Colombia*. Retrieved 04 28, 2012, from www.comeva.com.co/archivos/multi/Modelo_Pedagogico.pdf
- Cuerpo de Maestros: Educación Infantil . (s.f.). *Desarrollo Cognitivo* . Retrieved Junio 24, 2012, from *DISTINTOS ENFOQUES TEÓRICOS*. LA: <http://www.editorialcep.com/oposiciones-maestros/muestra/E.I%202012.pdf>
- Escudero, M. (2000). *La comunicación en la enseñanza* (Segunda ed.). México: Trillas.
- Ferreiro, R. (s.f.). *Más allá de la teoría* . Retrieved 04 28, 2012, from *Constructivismo social*www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20Magister%20Articulo%206.pdf

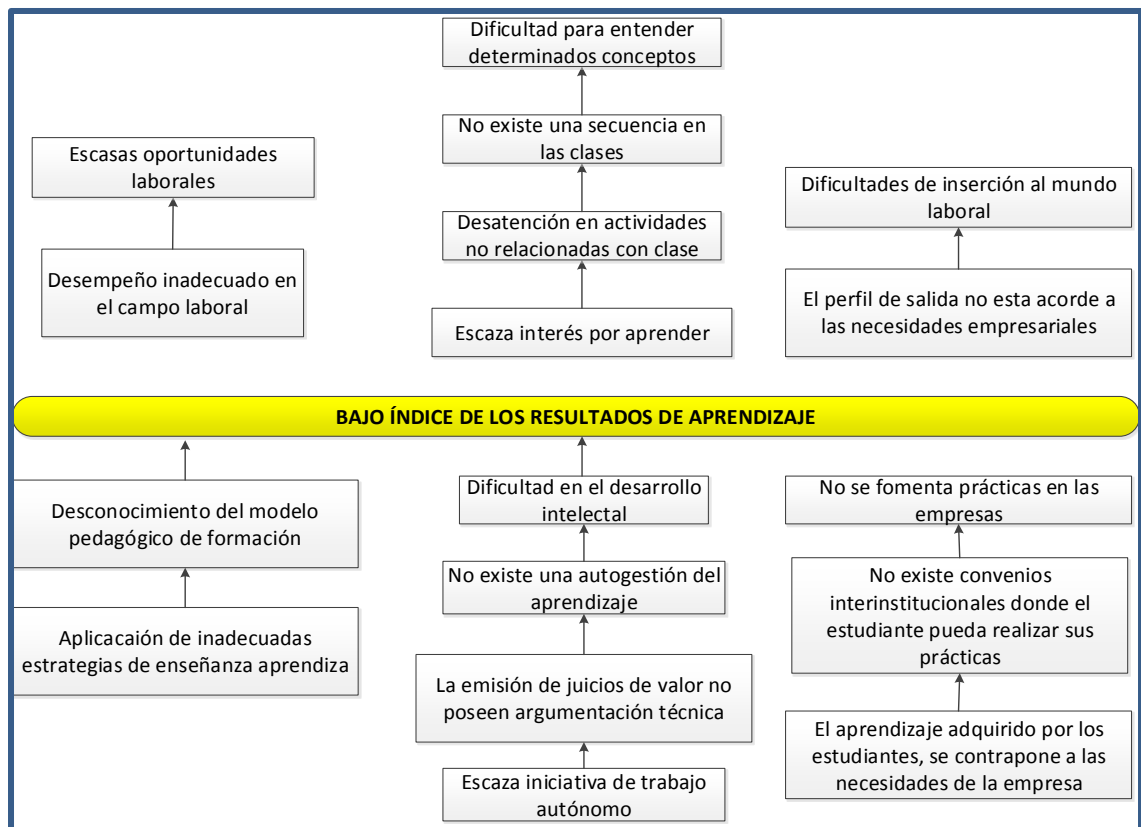
- FORD FOUNDATION. (1962). *Investigación sobre España realizada con financiación de la Ford Foundation*. New York: The Ford Foundation.
- Flavell, J. H. (1985). "El Desarrollo Cognitivo". (Nueva Edición Revisada), Madrid, Visor.
- García, J. (2003). *Grandes creadores en la historia del Management*. Barcelona: Ariel.
- García, M. (2010). *Diseño y validación de un Modelo de Evaluación de por competencias en la Universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona: UAB.
- Garvin, D. (2003). Making the Case. Professional Education for the World of Practice. *Harvard Magazine*(106), 56-107.
- Gomez, B. (2003). *Un Modelo De Evaluación Para Centros Docentes*. Madrid: Visión Libros.
- Gonzales, I. (2002). Didácticas Específicas. *Educación*(1-4), 287.
- González, A., & Rodríguez, A. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1-9.
- Guerrero, G. (s.f). *Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Cognitivo*. Ventura.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México: MacGraw-Hill.
- Hernández, J., & García, J. (2012). La aplicación del método del caso a la docencia en Historia de la Empresa. *Congreso Internacional IX Encuentro de Didáctica de la Historia Económica*, (pp. 1-9). Toledo.
- Herrera, L., Medina, A., & Naranjo, G. (2004). *Tutoría de la investigación científica*. Ambato: Uta.
- Hersh, R., Reimer, J., & Pritchard, D. (2002). *Promoting Moral Growth From Piaget to Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f). *El estudio de casos como técnica didáctica*. (V. Académica, Ed.) México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Jonnaert. (s.f). *Competencias y socioconstructivismo*. UQÀM, CIRADE. Quebec: UQÀM.

- Jonnaert, P. (2001, 12 18). *Competencias y socioconstructivismo*. Retrieved 04 29, 2012, from Nuevas referencias para los programas de estudio: www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcome*. Irlanda: University College Cork.
- Linares, A. (2009 , Enero 15). *Colegio Oficial de Psicólogos de Catalunya*. Retrieved Junio 13, 2012, from http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- López, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en*. Bilbao, España: Mensajero.
- Marín, T., Navarro, C., & Aragón, M. (1996). *Formación de profesores y educación social* (Ilustrada ed.). Madrid: Univ. de Castilla La Mancha.
- Martinez, A., & Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea ediciones.
- Martínez, S., & Rochera, M. (2012, Julio 12). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 12-20.
- Mayer, R. E. (1981). "El Futuro de la Psicología Cognitiva". Madrid, Alianza.
- MEC: (1989). "Diseño Curricular Base". Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Montenegro, M., López, F., & Gaviria, A. (2006). *Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de Derecho*. Medellín: UCC.
- Morales, O. (s.f.). *Defensa razonada de los objetivos conductuales*. Retrieved Junio 6, 2012,
- Mucchielli, R. (1970). *La dinámica de los grupos*. Madrid: Ibérica Europea de Ediciones.
- Nortes, A. (1993). *Un modelo de evaluación diagnóstica en matemáticas*. Murcia: Editum.

- Ortiz, A. (2008). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa* (Segunda ed.). Madrid: Antillas.
- Ramírez, A. (2010). *Metodología activa en la enseñanza de las matemáticas a nivel secundario*. Unidad de Postgrado . San Luis de Potosí: Univeridad Tangamanga .
- Rapporteur, G. (2008, Febrero 26). *Heriot-Watt University, Edinburgh*. Retrieved Junio 19, 2012, from Learning outcomes based higher education: the Scottish experience:
http://www.dcu.ie/afi/docs/bologna/edinburgh_feb08_final_report.pdf
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos* (Ilustrada ed.). Barcelona: Ariel.
- Riera, J. (2008). *Educar*. Retrieved Junio 17, 2012, from
<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/124455/172465>
- Serramona, J. (2008). *Teoría de la educación* (Segunda ed.). Barcelona: Ariel.
- Shaffer, D., & kipp, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia* (Sëptima ed.). México: Thomson.
- Tomás, J., & Almenara, J. (2008). *Master en Paidopsiquitría* . Retrieved Junio 24, 2012, from
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Tunnermann, C. (2009, 10 6). *Distamen para la Universidad Nacional Agraria sobre su modelo Educativo*. Retrieved 04 29, 2012, from
www.una.edu.ni/otei/documentos/TU/Dictamen%20para%20la%20Universidad%20Nacional%20Agraria.pdf
- Vasquez, E. (2005). *Principios y técnicas de educación para adultos*. San José: EUNED.
- Vásquez, E. (2005). *Principios y técnicas de educación para adultos* (Cuarta ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Vázquez, G. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Complutense.

ANEXOS

Anexo 1: Árbol de problemas



Fuente: Diagnostico de la Facultad de Ciencias Administrativas
Elaborado por: Castro, Juan

Anexo 2: Cuestionario Docentes



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

CARRERA DE MÁRKETING Y GESTIÓN DE NEGOCIOS
(Modalidad Semipresencial)

ENCUESTA: Dirigida a la Carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica de Ambato, modalidad Semipresencial, correspondiente a 7 docentes del décimo semestre.

OBJETIVO: Determinar la incidencia del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista en los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial.

FECHA DE APLICACIÓN: 23 de julio del 2011

INSTRUCCIONES: Según su criterio, marque con una (x) la opción que considere adecuada.

Apartado I. Mercado meta. Instrucciones: Contestar los datos que se piden.

Indique su género:	1 hombre
	2 mujer
Estado civil:	1 casado
	2 soltero
	3 divorciado
	4 viudo
	5 separado
	6 unión
¿Indique el sector donde vive actualmente?	1 norte
	2 centro
	3 sur
¿En cuál de las siguientes categorías figura su edad?	1 20-23
	2 24-27
	3 28-31
	4 32-35
	5 Más de 35
¿Indique a que religión pertenece?	1 Católica
	2 Protestante
	3 Judía
	4 Musulmana
	5 Hindú

¿En cuál de las siguientes categorías se ubica su ingreso familiar actual total por mes?

- 1 De 218 a 318
- 2 319 a 419
- 3 420 a 520
- 4 521 a 621
- 5 622 a 722
- 6 723 a 823
- 7 824 a 924
- 8 925 a 1025
- 9 Más de 1.025

¿Indique la ocupación que actualmente desempeña?

- 1 Profesional
- 2 Policía
- 3 Obrero
- 4 Militar
- 5 Trabajador agrícola
- 6 Artesano
- 7 Empleado
- 8 Estudiante
- 9 Comerciante
- 10 Ama de casa

Apartado II. DESARROLLO INTELECTUAL. Instrucciones: responder sí o no

Ítem	MOTIVACION	SI	NO
1	¿Considera usted, que la manera de impartir los módulos en la Carrera despiertan el interés por aprender en los estudiantes?		
Ítem	ATENCIÓN	SI	NO
1	¿Cuándo usted está impartiendo la clase, los estudiantes se distraen continuamente en actividades no relacionadas con esta?		

ítem	MEMORIA	SI	NO
1	¿Considera usted, que a los estudiantes les cuesta recordar secuencias de acciones habituales de clases?		

ítem	DESARROLLO CONCEPTUAL	SI	NO
1	¿Cuándo usted, imparte el modulo los estudiantes tiene dificultad significativa en el aprendizaje de determinados conceptos?		

Apartado III. APRENDIZAJE. Instrucciones: responder si o no

ítem	CONTENIDOS	SI	NO
1	¿Considera usted, que los estudiantes buscan información e interactúan con los contenidos de su clase?		
2	¿Considera usted, que los estudiantes son promotores de su propio aprendizaje?		
3	¿Considera usted que los estudiantes relacionan la información o contenido con su estructura cognitiva?		
4	¿El contenido que usted imparte en clase auto gestiona el desarrollo humano de sus estudiantes?		

Apartado IV. HACER. Instrucciones: responder con sí o no

ítem	PRÁCTICAS COTIDIANAS	SI	NO
1	¿Realiza usted prácticas cotidianas con sus estudiantes para el desarrollo de las destrezas?		

Apartado V. COMPRENDER. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	DISCUSIÓN DE IDEAS	SI	NO
1	¿La emisión de juicios de valor en clase por parte de los estudiantes considera usted, que posee una argumentación técnica?		
Apartado VI. DEMOSTRAR. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SI	NO
1	¿Considera usted, que los estudiantes han logrado construir su propio aprendizaje?		
2	¿Considera usted, que la solución de problemas le permite la integración de conocimientos a los estudiantes?		
3	¿Considera que usted aplico estrategias que desarrollen la capacidad en la construcción de aprendizajes de los estudiantes?		
Apartado VII. PROCESO DE APRENDIZAJE. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	CULMINACIÓN DEL PROBLEMA	SI	NO
1	¿Conoce usted el modelo pedagógico con el que está formando a los estudiantes?		
2	¿Los resultados del proceso de aprendizaje que alcanzaron los estudiantes satisfacen las expectativas?		
3	¿Considera usted, que el modelo pedagógico con las respectivas estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aplico fue la adecuada?		
4	¿Cree usted que los resultados de aprendizaje obtenidos por parte de los estudiantes son suficientes para desempeñarse eficientemente en el campo laboral?		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2: Cuestionario Estudiantes



UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS
CARRERA DE MÁRKETING Y GESTIÓN DE NEGOCIOS
(Modalidad Semipresencial)

ENCUESTA: Dirigida a la Carrera de Márketing y Gestión de Negocios de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica Ambato, modalidad Semipresencial, correspondiente a los estudiantes de décimo semestre.

OBJETIVO: Determinar la incidencia del Modelo Pedagógico Socio-Constructivista en los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes del Décimo Semestre Modalidad Semipresencial.

FECHA DE APLICACIÓN: 23 de julio del 2011

INSTRUCCIONES: Según su criterio, marque con una (x) la opción que considere adecuada.

Apartado I. Mercado meta. Instrucciones: Contestar los datos que se piden.	
Indique su género:	1 hombre 2 mujer
Estado civil:	1 casado 2 soltero 3 divorciado 4 viudo 5 separado 6 unión
¿Indique el sector donde vive actualmente?	1 norte 2 centro 3 sur
¿En cuál de las siguientes categorías figura su edad?	1 20-23 2 24-27 3 28-31 4 32-35 5 Más de 35
¿Indique a que religión pertenece?	1 Católica 2 Protestante 3 Judía 4 Musulmana 5 Hindú

¿En cuál de las siguientes categorías se ubica su ingreso familiar actual total por mes?

- 1 De 218 a 318
- 2 319 a 419
- 3 420 a 520
- 4 521 a 621
- 5 622 a 722
- 6 723 a 823
- 7 824 a 924
- 8 925 a 1025
- 9 Más de 1.025

¿Indique la ocupación que actualmente desempeña?

- 1 Profesional
- 2 Policía
- 3 Obrero
- 4 Militar
- 5 Trabajador agrícola
- 6 Artesano
- 7 Empleado
- 8 Estudiante
- 9 Comerciante
- 10 Ama de casa

Apartado II. DESARROLLO INTELECTUAL. Instrucciones: responder si o no

Ítem	MOTIVACIÓN	SI	NO
1	¿Considera usted, que la manera de impartir los módulos durante sus años de estudio lograron despertar el interés por aprender?		
Ítem	ATENCIÓN	SI	NO
1	¿Se distrae continuamente en actividades no relacionadas con clase?		
ítem	MEMORIA	SI	NO
1	¿Le cuesta recordar secuencias de acción habituales de clases?		
ítem	DESARROLLO CONCEPTUAL	SI	NO
1	¿Tiene dificultad significativa en el aprendizaje de determinados conceptos?		

Apartado III. APRENDIZAJE. Instrucciones: responder si o no

ítem	CONTENIDOS	SI	NO
1	¿Busca información e interactúa con los contenidos de su clase?		
2	¿Es promotor de su propio aprendizaje?		
3	¿Relaciona la información o contenido con su estructura cognitiva?		
4	¿Auto gestiona su propio desarrollo humano?		

Apartado IV. HACER. Instrucciones: responder con sí o no

ítem	PRÁCTICAS COTIDIANAS	SI	NO
1	¿Realiza usted prácticas cotidianas para el desarrollo de las destrezas?		

Apartado V. COMPRENDER. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	DISCUSIÓN DE IDEAS	SI	NO
1	¿La emisión de juicios de valor en clase posee una argumentación técnica?		
Apartado VI. DEMOSTRAR. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	SI	NO
1	¿Ha logrado usted construir su propio aprendizaje?		
2	¿La solución de problemas le permite la integración de conocimientos?		
3	¿Los docentes aplicaron estrategias que desarrollaran su capacidad en la construcción de aprendizajes?		
Apartado VII. PROCESO DE APRENDIZAJE. Instrucciones: responder con sí o no			
ítem	CULMINACIÓN DEL PROGRAMA	SI	NO
1	¿Conoció usted el modelo pedagógico con el que fue formado?		
2	¿Los resultados del proceso de aprendizaje durante sus años de estudio han satisfecho sus expectativas?		
3	¿El modelo pedagógico con las respectivas estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas durante los años de estudio fue adecuado?		
4	¿Cree usted que los resultados de aprendizaje obtenidos son suficientes para desempeñarse eficientemente en el campo laboral?		

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3: Ejemplo de caso

Caso: Empresa de Cesar Valiente.

Cesar es Ingeniero Industrial. Es el hermano mayor de una familia numerosa procedente de la serranía de Cuenca. Después de varios años de ejercer su profesión en dos empresas de Madrid, decidió iniciar un nuevo negocio de asesoría laboral y fiscal en su pueblo para las empresas de la región. Desde su infancia había mantenido el contacto con su pueblo, tanto en la época de estudiante, como después, estando ya en el ejercicio de su actividad profesional. A su esposa Carmen, le gusta la naturaleza y siempre está dispuesta a pasar el tiempo libre en la casa familiar. Por otra parte, los tres hijos de este matrimonio siempre disfrutaban de los días que pasan en este entorno. La región, con un potencial maderero muy importante, ha visto crecer en las últimas décadas muchas empresas de transformación, distribución y servicios alrededor de esta riqueza natural. Se trata de empresas familiares en muchos casos con un tamaño relativamente pequeño. Una explotación de la madera consciente y controlada permite pensar en una actividad útil y duradera. Desde que inició sus estudios sus amigos y conocidos involucrados en esta actividad industrial de toda la región le comentaban sus ideas y planes con la intención de obtener la opinión de quien consideraban una persona preparada. A Cesar le gustaba poder prestar ayuda a sus paisanos. Su conocimiento tanto de la empresa como de la cultura de la gente de esa región junto con el cariño que siente por su tierra, le permitía aportar ideas y sugerencias que en muchas ocasiones eran aplicadas con éxito.

Todo ello le hizo pensar hace ya diez años en la posibilidad de crear una empresa de asesoría laboral y fiscal en su pueblo que diera servicio a la región y a él y su familia establecerse en el pueblo. El negocio progresa y cuenta actualmente con un pequeño grupo del que forman parte una abogada y un economista que le ayudan eficazmente.

Desde hace unos años, ha comenzado a detectar un interés y preocupación creciente por parte de los empresarios de la región por todos los temas relacionados con la competitividad y la calidad de los productos. En efecto, siendo los principales clientes de las empresas de la región los grandes distribuidores, estos han mantenido siempre una presión hacia la mejora de la calidad de los productos y en paralelo con una necesaria reducción de los precios. Las mejoras tecnológicas incorporadas a los procesos de producción han permitido responder a este reto, pero desde hace unos años, y a pesar de la fuerte demanda, las dificultades para mantener la rentabilidad son cada vez mayores en las empresas de la región.

Esta situación le ha hecho pensar a Cesar en la posibilidad de ampliar el ámbito de la actividad de su empresa e incorporar actividades de consultoría en el campo de la calidad. Se trata de un área que no conoce en profundidad, pero es consciente de que en los grandes centros de actividad tiene un crecimiento importante. Por otro lado está convencido de que la respuesta al reto que tienen las empresas con las que trabaja está precisamente en la incorporación de sistemas y modelos de gestión modernos y actuales. Sin embargo conoce también perfectamente que la percepción que éstos tienen de las normas ISO 9000 o los sistemas de

calidad total son negativos o cuando menos escépticos de la aplicabilidad a sus empresas.

Piensan que esas son cosas de las grandes empresas y que en su entorno no tiene muchas ventajas y sí muchos riesgos de gastar tiempo y dinero en algo poco útil. Mientras sus clientes no manifiesten una exigencia más concreta están, en definitiva, a la espera de acontecimientos.

Conocedor de estas dificultades y disponiendo de poco tiempo para abordar esta oportunidad, Cesar ha decidido pedirle a Ana, su hija mayor y estudiante de la UPV, que le realice un estudio sobre la viabilidad de esta nueva línea de negocio en su empresa. Como parámetros básicos estima que un 1% de la facturación del sector, que es de 180 M€/año, podría ser una cifra razonable de negocio potencial en cinco años para esta actividad. Esta línea de trabajo requeriría nuevo espacio de oficinas cuyo alquiler mensual está aproximadamente a 10 €/m² y mes, mientras que el precio de nueva construcción costaría 3000 €/m², sin incluir el terreno que cuesta 1000 €/m².

Desde el punto de vista de su empresa esta nueva línea de negocio abriría una vía de promoción para algunas de las personas que ya llevan trabajando tiempo con él y que han demostrado capacidad para realizar trabajos de consultoría. Sin embargo, consciente de las diferencias entre las tareas que realizan actualmente y las futuras, piensa que serán necesarios esfuerzos encaminados a la formación.

Cada grupo de trabajo responderá razonada y ordenadamente a las preguntas de los siguientes ejercicios

Ejercicio 1:

1. Analizar si el estudio solicitado por Cesar a su hija se trata o no de un proyecto.
2. Respecto a la definición de un proyecto empresarial y para este caso, que elementos están bien definidos y cuales lo están poco o escasamente
3. Identificar las partes interesadas en éste posible proyecto.
4. Que acciones debería de tomar Ana para definir bien el proyecto

Ejercicio 2:

1. Establecer en una tabla la lista de las posibles necesidades y expectativas de cada una de las partes interesadas.
2. Identificar aquellas que pueden no ser concurrentes y proponer formar de resolver los posibles conflictos.
3. Realizar un análisis DAFO del caso.

Ejercicio 3:

1. En un documento Word y en forma de tabla planificar las tareas a realizar, indicando la estimación de costes, plazos y quien debería o podría realizarlo.
2. Hacer una evaluación de los ahorros generados y una propuesta de reparto, exponiendo los criterios.

Ejercicio 4:

1. Empleando Project 2000 generar un fichero, con el mismo nombre que el fichero Word, con la planificación de las tareas, plazos y costes.
2. En el fichero Word se realizará, para completar el trabajo, un resumen de lo que el grupo considera que han sido los aprendizajes más importantes del caso.

Fuente: Caso elaborado por Ernesto de los Reyes. Profesor de la FADE de la UPV.