

# UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



## DIRECCIÓN DE POSGRADO

### MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

---

**Tema:** MODELO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN LA  
EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE  
DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO  
GALÁPAGOS DEL CANTÓN RIOBAMBA PROVINCIA DEL  
CHIMBORAZO.

---

#### Trabajo de Investigación

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

**Autor:** Ing. Julio Patricio Medina Vaca

**DIRECTORA:** Lic. Mg. Morayma Bustos Yépez

AMBATO - ECUADOR  
2013

## Al Consejo de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato

El tribunal receptor de la defensa del trabajo de investigación con el tema: **MODELO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO GALÁPAGOS DEL CANTÓN RIOBAMBA PROVINCIA DEL CHIMBORAZO**, presentado por: Ingeniero Julio Patricio Medina Vaca y conformado por: Ingeniero Magíster Iván Cevallos Bravo, Doctor Magíster Héctor Hurtado Puga, Doctora Magíster Zoila López Miller, Miembros del Tribunal, Licenciada Magíster Morayma Bustos Yépez, Directora del trabajo de Investigación y presidido por: Ingeniero Magíster Juan Garcés Chávez, Presidente del Tribunal; Ingeniero Magíster Juan Garcés Chávez, Director de Posgrado, 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 DE POSGRADO

-----  
Lcda. Mg. Morayma Bustos Yépez  
Directora de Trabajo de Investigación

-----  
Ing. Mg. Iván Cevallos Bravo  
Miembro del Tribunal

-----  
Dr. Mg. Héctor Hurtado Puga  
Miembro del Tribunal

-----  
Dra. Mg. Zoila López Miller  
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 Y SU INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO GALÁPAGOS DEL CANTÓN RIOBAMBA PROVINCIA DEL CHIMBORAZO**, nos corresponde exclusivamente a: Ingeniero Julio Patricio Medina Vaca, Autor y de Licenciada Magíster Morayma Bustos Yépez, Directora del trabajo de investigación; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato.

-----  
Ingeniero Julio Patricio Medina Vaca  
Autor

-----  
Lcda. Mg. Morayma Bustos Yépez  
Director

## **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.

-----  
Ingeniero Julio Patricio Medina Vaca  
c.c. 180221274-4

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar este trabajo de investigación a mi esposa Alexandra, a mis hijos Daniela y Camilo por todo el apoyo incondicional que me brindaron durante esta etapa, para alcanzar una meta mas en mi vida profesional.

A los maestros facilitadores y compañeros de aula, que fomentaron en mí el deseo de superación y el anhelo de triunfo.

A todos, espero no defraudarlos y contar siempre con su valioso apoyo, sincero e incondicional.

Julio

## **AGRADECIMIENTO**

El presente trabajo de tesis primeramente me gustaría agradecerle a ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A la Universidad Técnica de Ambato por darme la oportunidad de continuar con mis estudios profesionales.

A mi directora de tesis, Dra. Mg. Sonia Navas Montero y a la Lic. Mg. Morayma Bustos Yépez, por su esfuerzo y dedicación, quienes con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación han logrado en mí que pueda terminar mis estudios con éxito.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida.

Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga.

Julio

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Al Consejo de Posgrado de la Universidad Técnica de Ambato .....	ii
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	iii
DERECHOS DE AUTOR .....	iv
DEDICATORIA .....	v
AGRADECIMIENTO .....	vi
RESUMEN.....	xiv
SUMMARY .....	xv
CAPITULO I.....	3
EL PROBLEMA .....	3
1.1. TEMA .....	3
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	3
1.2.1. Contextualización.....	3
1.2.2. Análisis critico .....	5
1.2.3. Prognosis .....	7
1.2.4. Formulación del problema .....	7
1.2.5. Preguntas directrices .....	7
1.2.6. Delimitación del objeto de investigación. ....	8
1.3. JUSTIFICACIÓN .....	9
1.4. OBJETIVOS .....	10
1.4.1. Objetivo general .....	10
1.4.2. Objetivos específicos. ....	10
CAPITULO II .....	11
MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	11
2.2. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.....	13
Fundamentación Epistemológica .....	13
Fundamentación Axiológica .....	14
Fundamentación Psicológica.....	14
Fundamentación Sociológica .....	14
Fundamentación Pedagógica.....	15
2.3. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES .....	16

2.4.	HIPÓTESIS.....	125
2.5.	SEÑALAMIENTO DE VARIABLES.....	125
	CAPITULO III.....	126
	METODOLOGÍA.....	126
3.1.	Enfoque investigativo.....	126
3.2.	MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	127
3.3.	NIVEL O TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	128
3.4.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	129
3.5.	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES. Variable independiente: Modelo pedagógico.....	131
3.6.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	133
3.7.	PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	133
3.8.	PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	134
	CAPITULO IV.....	136
	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	136
4.1.	ANÁLISIS DEL ASPECTO CUANTITATIVO.....	136
4.2.	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	136
4.3.	VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS.....	175
	CAPÍTULO V.....	182
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	182
5.1.	CONCLUSIONES.....	182
5.2.	RECOMENDACIONES.....	183
	CAPITULO VI.....	184
	PROPUESTA.....	184
6.1.	DATOS INFORMATIVOS.....	184
6.2.	ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA.....	184
6.3.	JUSTIFICACIÓN.....	185
6.4.	OBJETIVOS.....	186
6.5.	ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD.....	186
6.6.	FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA.....	187
6.7.	METODOLOGÍA. PLAN DE ACCIÓN.....	195
6.8.	ADMINISTRACIÓN.....	209

6.9. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN .....	209
Bibliografía .....	210
Anexos .....	214

## ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

### FIGURA

Figura 1: Árbol de problemas .....	6
Figura 2: Categorización de variables.....	16
Figura 3: Constelación de la variable independiente .....	17
Figura 4: Constelación de la variable dependiente .....	18
Figura 5: Elementos del proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	89
Figura 6: Aplicación de la evaluación formativa .....	102

### CUADROS

Cuadro 1: Filosofía educativa .....	21
Cuadro 2:: Psicología .....	22
Cuadro 3:: Psicología .....	23
Cuadro 4:: Sociología.....	24
Cuadro 5: Clasificación de los Modelos Pedagógicos .....	28
Cuadro 6: Modelo pedagógico tradicional.....	29
Cuadro 7: Modelo pedagógico conductista.....	30
Cuadro 8: Modelo Romántico.....	30
Cuadro 9: Modelo Desarrollista.....	31
Cuadro 10: Modelo socialista.....	32
Cuadro 11: Modelo Pedagógico Crítico Social.....	56
Cuadro 12: Comparación de enfoques educativos .....	63
Cuadro 13: Modelos curriculares .....	65
Cuadro 14: Núcleo de conocimiento.....	66
Cuadro 15: Concepciones de aprendizaje .....	66
Cuadro 16: Concepciones de la didáctica .....	92
Cuadro 17: Núcleo evaluativo.....	93
Cuadro 18: Investigación como referente de calidad.....	94
Cuadro 19: Gestión educativa .....	95

Cuadro 20: La evaluación según su funcionalidad .....	100
Cuadro 21: Operacionalización de la variable independiente: Modelo pedagógico. .....	131
Cuadro 22: Operacionalización de la variable dependiente: Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.....	132
Cuadro 23: Plan de recolección de la información. ....	133
Cuadro 24: Plan de procesamiento de la Información. ....	134
Cuadro 25:Las técnicas de evaluación .....	191
Cuadro 26:Las técnicas e instrumentos de evaluación.....	192
Cuadro 27:Previsión de la evaluación.....	209

## **TABLA**

Tabla 1:Población y muestra.....	130
Tabla 2:Ambientes de aprendizaje .....	136
Tabla 3:Evaluación diagnóstica .....	138
Tabla 4:Frecuencia que evalúan los maestros .....	139
Tabla 5:Proceso enseñanza aprendizaje .....	140
Tabla 6:Aplicación del modelo pedagógico.....	141
Tabla 7:Socializado en la comunidad el modelo pedagógico .....	142
Tabla 8:Características esenciales del modelo pedagógico .....	143
Tabla 9:Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico .....	144
Tabla 10:Evalúa los resultados de los aprendizajes .....	145
Tabla 11:Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender .....	146
Tabla 12:Manera de enseñar .....	147
Tabla 13:La enseñanza del docente.....	148
Tabla 14:Libros guía .....	149
Tabla 15:La evaluación gira en torno de los objetivos .....	150
Tabla 16:Insuficiente actualización profesional.....	151
Tabla 17:Enseñar para la vida.....	152
Tabla 18:La evaluación es distinta para cada alumno.....	153
Tabla 19:La evaluación es subjetiva .....	154
Tabla 20:Bajo rendimiento de los alumnos.....	155

Tabla 21:Ambientes de aprendizaje .....	156
Tabla 22:Evaluación diagnóstica .....	157
Tabla 23:Frecuencia que evalúan los maestros .....	158
Tabla 24:Proceso enseñanza aprendizaje .....	159
Tabla 25:Aplicación del modelo pedagógico.....	160
Tabla 26:Socializado en la comunidad el modelo pedagógico .....	161
Tabla 27:Características esenciales del modelo pedagógico .....	162
Tabla 28:Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico .....	163
Tabla 29:Evalúa los resultados de los aprendizajes .....	164
Tabla 30:Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender aprender .....	165
Tabla 31:Manera de enseñar .....	166
Tabla 32:La enseñanza del docente.....	167
Tabla 33:Libros guía .....	168
Tabla 34:La evaluación gira en torno de los objetivos .....	169
Tabla 35:Insuficiente actualización profesional.....	170
Tabla 36:Enseñar para la vida .....	171
Tabla 37:La evaluación es distinta para cada alumno.....	172
Tabla 38:La evaluación es subjetiva .....	173
Tabla 39:Bajo rendimiento de los alumnos.....	174
Tabla 40:Frecuencia observada.....	177
Tabla 41:Frecuencia esperada .....	178
Tabla 42:Cálculo del Chi cuadrado.....	179
Tabla 43: Plan del modelo operativo .....	208

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1: Ambientes de aprendizaje .....	137
Gráfico 2: Evaluación diagnóstica .....	138
Gráfico 3: Frecuencia que evalúan los maestros.....	139
Gráfico 4: Proceso enseñanza aprendizaje.....	140
Gráfico 5: Aplicación del modelo pedagógico.....	141
Gráfico 6: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico .....	142
Gráfico 7: Características esenciales del modelo pedagógico .....	143

Gráfico 8: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico .....	144
Gráfico 9: Evalúa los resultados de los aprendizajes .....	145
Gráfico 10: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender aprender.....	146
Gráfico 11: Manera de enseñar .....	147
Gráfico 12: La enseñanza del docente .....	148
Gráfico 13: Libros guía .....	149
Gráfico 14: La evaluación gira en torno de los objetivos .....	150
Gráfico 15: Insuficiente actualización profesional .....	151
Gráfico 16: Enseñar para la vida.....	152
Gráfico 17: La evaluación es distinta para cada alumno.....	153
Gráfico 18: La evaluación es subjetiva .....	154
Gráfico 19: Bajo rendimiento de los alumnos.....	155
Gráfico 20: Ambientes de aprendizaje .....	156
Gráfico 21: Evaluación diagnóstica .....	157
Gráfico 22: Proceso enseñanza aprendizaje .....	159
Gráfico 23: Aplicación del modelo pedagógico.....	160
Gráfico 24: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico .....	161
Gráfico 25: Características esenciales del modelo pedagógico .....	162
Gráfico 26: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico .....	163
Gráfico 27: Evalúa los resultados de los aprendizajes .....	164
Gráfico 28: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender.....	165
Gráfico 29: Manera de enseñar .....	166
Gráfico 30: La enseñanza del docente .....	167
Gráfico 31: Libros guía .....	168
Gráfico 32: La evaluación gira en torno de los objetivos .....	169
Gráfico 33: Insuficiente actualización profesional .....	170
Gráfico 34: Enseñar para la vida.....	171
Gráfico 35: La evaluación es distinta para cada alumno.....	172
Gráfico 36: La evaluación es subjetiva .....	173
Gráfico 37: Bajo rendimiento de los alumnos.....	174
Gráfico 38: Decisión .....	180

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**DIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN**  
**EDUCATIVA**

**MODELO PEDAGÓGICO Y SU INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO “GALÁPAGOS” DEL CANTÓN RIOBAMBA, PROVINCIA DEL CHIMBORAZO.**

Autor: Ing. Julio Patricio Medina Vaca

Tutora: Lic. Morayma Bustos Yépez

Fecha: 30 de octubre de 2013

**RESUMEN**

La Educación en el mundo vive un proceso de universalización, lo que significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores, centrados en el estudiante, El modelo pedagógico Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” de la provincia de Chimborazo representa la respuesta más congruente al modelo educativo del Siglo XXI de la educación en el Ecuador. El objetivo de esta investigación es determinar cual es la incidencia de los modelos pedagógicos en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. La investigación se llevo a cabo bajo un enfoque critico propositivo, de tal manera que las técnicas utilizadas nos permitieron una visión integral del fenómeno a evaluar. La muestra de las unidades de estudio estuvo compuesta por 104 estudiantes y 20 docentes, cuya opinión fue recabada a través de la técnica de la encuesta, cuyo datos fue analizado e interpretado mediante la técnica de análisis de contenido con el software SPSS y Microsoft Excel. Los resultados mas sobresalientes fueron que el 95% de docentes manifiestan que evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que un 5% de indican que no evalúan frecuentemente, mientras que el 37% de estudiantes manifiestan que los docentes evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que un 67% de indican que no evalúan, además los estudiantes indican con un 77% que los docentes tienen una insuficiente actualización profesional. Las conclusiones a las que se ha llegado son que la evaluación orienta a conceptualizar sobre la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados y que la actualización profesional docente depende en mucho de los factores socio-laborales, en el colegio no cuentan con las mejores condiciones laborales, sin embargo, se denota un gran compromiso de los docentes con la institución.

Descriptores: Evaluación, Pedagogía, Técnicas e instrumentos, Desempeño, competencia, Rendimiento, Criterios de evaluación, Estandarización.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**DIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN**  
**EDUCATIVA**

**TEACHING MODEL AND ITS IMPACT ON THE EVALUATION OF  
TEACHING LEARNING PROCESS INCLUDING TECHNICAL COLLEGE  
NIGHT "GALAPAGOS" CANTON RIOBAMBA, CHIMBORAZO  
PROVINCE.**

Author: Ing. Julio Patricio Medina Vaca

Tutora: Lic. Morayma Bustos Yépez

Date:

**SUMMARY**

Education in the world is undergoing a process of globalization , which means that the process of reform , the need to generate innovative models , student-centered , The pedagogical model Private Technical College Night " Galapagos " of the province of Chimborazo represents the response more consistent the XXI Century educational model of education in Ecuador . The objective of this research is to determine what the impact of pedagogical models in evaluating the teaching-learning process . The research was conducted under a proactive critical approach , so that the techniques used allowed us a comprehensive view of the phenomenon to be evaluated. The sample units of study participants consisted of 104 students and 20 teachers , whose opinion was gathered through the survey technique , the data was analyzed and interpreted by the technique of content analysis using SPSS and Microsoft Excel . The most outstanding results were that 95 % of teachers say they often evaluate the teaching-learning process , while a 5% indicate that they frequently evaluated , while 37 % of students report that teachers often evaluate the teaching-learning process , while 67% indicate that they also evaluate students with 77 % indicating that teachers have insufficient professional development . The conclusions that have been reached are that the evaluation aims to conceptualize the understanding of knowledge acquisition process before the results and that the teacher professional development depends largely on the socio - labor , at school do not have the best working conditions , however, shows a great commitment of teachers to the institution.

Descriptors : Assessment , Pedagogy , techniques and tools , performance , competition, performance , evaluation criteria , Standardization.

## INTRODUCCIÓN

La estructura del trabajo investigativo consta de los siguientes capítulos:

**Capítulo I**, se presenta el problema, dando a conocer la mala aplicación de los métodos de evaluación, el análisis crítico ha enfocado las causas y efectos, se establece la prognosis lo que sucedería en caso de no dar solución al problema en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo, la formulación del problema y se determinan los objetivos.

**Capítulo II**, se detallan los antecedentes investigativos, se conceptualiza las variables en estudio y se detalla la hipótesis.

**Capítulo III**, se describe el enfoque, estilo y tipos de investigación en el que se fundamente este trabajo al igual que la metodología utilizada en la investigación se basa en una búsqueda bibliográfica y en una intervención de campo, a través de la encuesta a estudiantes y docentes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

**Capítulo IV**, se realiza la tabulación de datos que fueron obtenidos de los estudiantes y docentes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, luego se procede al análisis e interpretación de resultados, posteriormente se realiza la verificación de la hipótesis. que permiten priorizar los factores más determinantes en la obtención de información que me ayude a continuar con la investigación.

**Capítulo V**, en las conclusiones se vuelcan los resultados a las que se ha llegado mediante el proceso de la investigación presentando la realidad del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo, así como también se realiza las recomendaciones.

**Capítulo VI**, se propone como tema implementar un programa de capacitación docente sobre las técnicas e instrumentos de evaluación en los décimos años de Educación Básica, se realiza la justificación así como los objetivos y la ejecución de las actividades de cambio para el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

En el **marco referencial** se ubica la bibliografía y los Anexos en los que se adjuntan el modelo de la encuesta utilizada, ubicación del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo, la tabla de niveles de confianza de acuerdo al grado de libertad.

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **1.1. TEMA**

Modelo Pedagógico y su incidencia en la Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

#### **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

##### **1.2.1. Contextualización**

Los países latinoamericanos a partir de los 80, han venido experimentando modificaciones en su estructura económica social, como resultado de varios factores. Por un lado, el acelerado avance científico y tecnológico que ha caracterizado al presente siglo, ha incidido en los procesos de producción y en las formas de organización del trabajo, siendo necesario reorientar la formación de los recursos humanos, los mismos que deben alcanzar niveles más altos de calidad y eficiencia.

Ante esta realidad, en la agenda para el desarrollo del período 92-96 se establece una política educativa en Ecuador que mantiene como eje articulador la innovación del sistema educativo de manera que promueva la formación integral del individuo y garantice el desarrollo local, regional y nacional de los países.

Entre los componentes de esta política encontramos que se considera necesaria la participación social en los procesos educativos, así como también su adaptación de los modelos pedagógicos en los diferentes contextos socio-económicos; la integración entre el sector socio educativo y el trabajo como elemento que contribuya a la formación de valores, al desarrollo científico y tecnológico, a la adaptación de los estudiantes en el mundo laboral, y al desarrollo de la capacidad productiva.

En este marco, la educación tiene entre sus cometidos principales el preparar a las personas para su plena participación en el mundo del trabajo y en la sociedad, desarrollando nuevas capacidades y actitudes que permitan su prosperidad y la de los pueblos. De manera particular, la Educación Técnica Profesional (ETP), por su posición estratégica en la consecución de los objetivos de competitividad, productividad, cohesión social y desarrollo, siendo necesario su transformación de manera que responda a las exigencias externas e internas del país a corto, mediano y largo plazo, asegure una mayor adaptabilidad a los cambios y contribuya a la obtención de recursos humanos proactivos, eficientes, con nuevas capacidades y competencias laborales; así como también a la construcción de una nueva sociedad.

En esta perspectiva, la reorientación de la evaluación y de los dispositivos para la Educación Técnica Profesional (ETP) y/o Formación Técnica Profesional (FTP) en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo es urgente, ya que éste debe ser diseñado bajo competencias laborales en donde el ámbito socio económico y productivo sea la principal fuente social del modelo pedagógico, por lo tanto la educación debe nutrirse de éstos.

El presente, es un trabajo de investigación que pretende dar respuesta a un problema identificado en el ámbito educativo, así mismo dar alternativas que promuevan un cambio y mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los

estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” objeto de este estudio.

### **1.2.2. Análisis crítico**

Muchos son los autores que a través de la historia han propuesto un cambio en la educación y se centran en cambiar paradigmas como dejar la enseñanza tradicional y convertirla en una enseñanza activa que sea significativa y alcancen los objetivos que se desean, en este caso es identificar y usar adecuadamente el modelo pedagógico para solucionar los problemas en la institución y atender las demandas para mejorar el nivel social de las personas.

Muchos de los problemas que se manifiestan en el proceso educativo en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”, están relacionados con el desconocimiento del modelo pedagógico, no lo aplican porque existe una débil socialización del mismo por falta de coordinación, comunicación y apoyo de sus directivos para su aplicación, ya que la institución no cuenta con recursos suficientes para proyectos de capacitación y mejora docente, para conocer los modelos pedagógicos y los procesos de evaluación.

## Árbol de Problemas

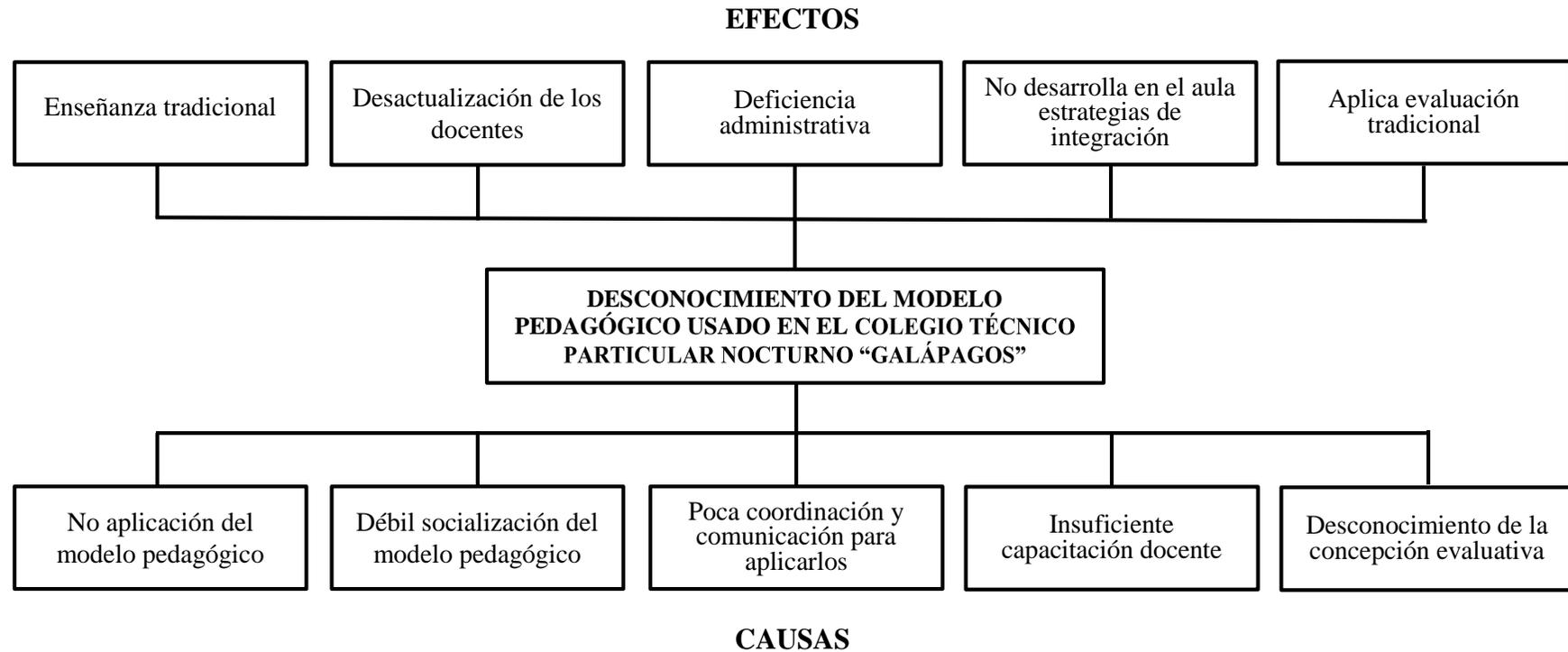


Figura 1: Árbol de problemas  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### **1.2.3. Prognosis**

De mantenerse el problema en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” continuara una enseñanza tradicional, habrá desactualización docente y se seguirá aplicando los procesos evaluativos tradicionales; esto conllevaría a una deficiencia administrativa, no se podrá comprender mejor la problemática educativa y no estarán abiertos a la innovación pedagógica, no desarrollaran en el aula estrategias de integración, donde los estudiantes, padres de familia y la sociedad en general no confíen la educación de sus hijos en esta institución particular, habría mínima cantidad de alumnos como consecuencia de un mal servicio educativo, el clima institucional se volverá mas crítico, sus docentes seguirán trabajando en forma individual y no aplicando los nuevos modelos pedagógicos que exige el mundo contemporáneo, por ende perjudicando al estudiante que es el principal actor del proceso educativo.

### **1.2.4. Formulación del problema**

¿Incide el Modelo Pedagógico en la Evaluación del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo?

### **1.2.5. Preguntas directrices**

- ¿Qué modelo pedagógico utilizan los docentes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” para el proceso enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”?
- ¿Con qué frecuencia las autoridades realizan alternativas de mejoramiento o solución al problema educativo planteado?

### **1.2.6. Delimitación del objeto de investigación.**

#### **Campo:**

Evaluación Educativa

#### **Área:**

Modelo pedagógico

#### **Aspecto:**

Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **Delimitación teórica:**

La delimitación teórica de la investigación se basará en teorías pedagógicas con el apoyo de las ciencias sociales como: La Sociología, la Psicología.

#### **Delimitación espacial:**

La investigación se realizó a través de los docentes y estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo?

#### **Delimitación temporal:**

La investigación responderá a un estudio simultáneo. En otras palabras se realizará tomando como base los acontecimientos del presente ciclo escolar 2011-2012.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN**

Las instituciones educativas son en gran parte, las responsables de la educación de todos los que la integran, así mismo debe ejercer la enseñanza de la manera más eficiente; para poder alcanzar dicha eficiencia, las instituciones educativas encaminarán sus esfuerzos hacia el seguimiento y cumplimiento de su metodología; ésta debe contener los modelos de enseñanza que resulten congruentes con lo que sus bases teóricas manifiestan y convenientes según las necesidades e intereses del grupo al que se le va a enseñar.

La educación esta relacionada directamente con la cultura, con el conjunto de valores, creencia, modos de pensar de un pueblo, precisamente los modelos educativos nacen como respuesta a la necesidad de formar a los hombres en sus sentimientos, convicciones, valores y pensamientos. La necesidad de transmitir esos modelos posibilita el desarrollo de los procesos educativos, que inicialmente fueron de carácter oral, pero con el tiempo fueron generando una actividad profesional como lo es la pedagogía que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes, precisamente la pedagogía a través de la didáctica facilita la concreción objetiva del saber pedagógico para el desarrollo interno del individuo.

Por todo lo anterior, las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad, es por esto que, esta investigación está diseñada para brindar al Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” un panorama general de modelos de enseñanza que les puedan resultar útiles para aplicarlos durante su proceso de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes.

Por tal motivo vemos en este trabajo la oportunidad de concienciar a las personas, para que la labor del maestro tenga otro sentido en la sociedad y pueda contar con las herramientas necesarias que le permitan trascender en la sociedad y la vida de los estudiantes.

Para la realización del presente trabajo de investigación contará con el apoyo del rector de la institución, personal docente, así como de los estudiantes; además se dispone de los recursos económicos y materiales para cumplir el propósito de esta investigación.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar si los modelos pedagógicos inciden en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

### **1.4.2. Objetivos específicos.**

- Identificar el modelo pedagógico que utilizan los docentes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Analizar la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”
- Proponer un modelo de capacitación a docentes para utilizar los diferentes métodos de evaluación en los procesos enseñanza-aprendizaje con fundamento en los principios pedagógicos del constructivismo en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS**

Luego de la revisión y análisis de bibliografías presento a continuación los presentes antecedentes investigativos:

Carrillo. (2010). de la Universidad Técnica de Ambato, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en su trabajo de investigación titulado: “La Evaluación y su Incidencia en el Rendimiento escolar en la asignatura de Ciencias Naturales en los Estudiantes del Décimo Año de Educación Básica del Colegio Técnico “Neptalí Sancho Jaramillo” en el año Lectivo 2009-2010”. En el cual empleó un tipo de investigación documental; en la que concluye que la evaluación del aprendizaje es parte fundamental de la formación de niñas, niños y jóvenes, aunque tradicionalmente ha sido asumido como la formal medición, de cuántos conocimientos se logra acumular en un trimestre o un año; es más, todavía en algunos casos tiene una connotación punitiva, represiva, usada como filtro para eliminar estudiantes, como mecanismo de presión, como espacio para hacer sentir la “autoridad de los docentes”. La evaluación es un “proceso integral, permanente, sistemático y científico” inmerso en el proceso enseñanza-aprendizaje, como un elemento fundamental del mismo, constituye un proceso por cuanto es algo sistematizado, con fases o etapas que se deben cumplir; por lo tanto la evaluación no es algo improvisado, al contrario se trata de un acto intencional planificado por el docente. La necesidad de una evaluación continua responde a las finalidades de

llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo en los estudiantes, al descubrir sus aptitudes frente a una correcta elección de su profesión que permita el mejor desarrollo y realización; es por ello que es imperiosa la necesidad de elaborar un Modelo de evaluación que optimice la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Igualmente (Bombón, R. 2009) de la Universidad Técnica de Ambato de la Facultad de Ciencias Humanas y de la educación, en su trabajo de investigación Titulado: “El Ambiente potencializador en el aula y su influencia en el Proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del nivel superior del instituto superior tecnológico experimental “Luis A. Martínez” en el periodo 2008 – 2009”, concluye que la mayoría de docentes no siempre implementan dentro de las estrategias didácticas el trabajo en equipo, por tanto se pierde la posibilidad de desarrollar estrategias cooperativas y colaborativas. El aprendizaje alcanzado por los estudiantes en su gran mayoría no contribuye a solucionar los problemas, determinando que el ambiente potencializador en el aula influye en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, se fundamenta dentro del contexto macro-meso-micro, ampliándolo con un marco teórico argumentado bibliográficamente, para proceder a partir de él a aplicar la metodología procesual que sirvió para recolectar la información necesaria a través de varios instrumentos, información que al ser procesada se utilizó para la verificación de la hipótesis planteada y presentar la propuesta de solución fundamentada en un marco teórico que la valide como una Guía de estrategias didácticas para potencializar el ambiente de aula dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera (Mendoza, B. 2010) de la Universidad Técnica de Manabí de la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación en su trabajo titulado “Los Modelos pedagógicos contemporáneos relacionados con la Psicología y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año del colegio General Miguel Iturralde de la ciudad de Portoviejo año lectivo 2010”, concluye que Los modelos pedagógicos contemporáneos inciden de diferentes maneras en el aprendizaje de los estudiantes siendo los más importantes: Facilitan

el aprendizaje, Aprenden más rápido, Razonan y Aprenden por su cuenta. Los docentes relacionan los modelos pedagógicos con los conocimientos de la psicología, para de esa manera mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Los profesores deben capacitarse por diferentes motivos, siendo los más importantes los siguientes: Para aplicar eficientemente, para mejorar los aprendizajes y para que las clases sean dinámicas. El asesoramiento que reciban los profesores sobre la relación de los modelos pedagógicos con la psicología, mejorarán los aprendizajes.

## **2.2. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA**

Los modelos pedagógicos son diseños educativos, que proporcionan una guía explícita sobre la mejor forma de favorecer los aprendizajes, la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo en diferentes áreas. La concepción de un modelo pedagógico permite abordar la complejidad de la realidad educativa, al tiempo que propone procedimientos de intervención en la misma dado que se convierte en un instrumento que facilita el análisis de la realidad del contexto educativo con el propósito de contribuir en su transformación y determinará su éxito o fracaso de todo cuanto emprenda en la vida.

### **Fundamentación Epistemológica**

Los avances científicos y tecnológicos que nos ofrece un mundo altamente competitivo y cambiante como el nuestro, nos pone de alerta que debemos estar atentos y prestos a integrar dentro de nuestro currículo todo aquello que en otras épocas se lo consideraba ajeno a nuestro ámbito de injerencia, pues esto constituye un derecho inalienable del educando, a decir de: Pestalozzi (2003) “El derecho al desarrollo individual debe preceder a cualquier otro derecho, sea cual fuere. Sin el desarrollo de las capacidades de una criatura, todos los otros derechos son inútiles y ridículos”

### **Fundamentación Axiológica**

Moraleda (1995) La competencia social regida sobre la capacidad cognitivo-emocional y relacionada al sujeto explica el desarrollo saludable de la personalidad y la adaptación a distintos ámbitos, merced a la familia, a la escuela a los niños, a los adolescentes, que despliegan su capacidad para la comunicación y la interacción social. El clima que se promueve en el hogar y en el centro educativo condiciona la estructura relacional de menos, sin que pasemos por alto su forma definitiva, que también dependen de factores disposicionales anclados en la personalidad del educando, es decir sus valores.

### **Fundamentación Psicológica**

La felicidad del ser humano depende de la fotografía mental de sí mismo, la forma en que el joven se sienta consigo mismo, determinará su éxito o fracaso en todo lo que emprenda en la vida. La forma de percibirse a sí mismo influirá en su conducta, en sus notas, en elección de amigos, en su carrera y hasta en cuestiones morales y asuntos espirituales.

Goleman (1995) “Se puede conseguir a través de la auto motivación, el autocontrol, el tesón, la constancia y la empatía, factores claves de la inteligencia emocional para reconocer y controlar los impulsos que pueden resultar destructivos y contra producentes”

### **Fundamentación Sociológica**

Resulta impostergable y oportuna la intervención de la entidad educativa y de su cuerpo de docentes en la búsqueda de soluciones a los apremiantes problemas que vive el mundo actual y de manera exclusiva en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”. Pues en este sitio, existen gravísimos problemas de orden social, económico, académico y familiar, debido a la desorientación, falta de

información, ignorancia y negligencia de autoridades educativas, que son las llamadas a enfrentar estos problemas.

### **Fundamentación Pedagógica**

Es innegable que todos quienes de una u otra manera nos encontramos comprometidos con el proceso educativo, necesitamos conocer y manejar ciertos principios, fundamentos, técnicas e instrumentos que nos permitan orientar adecuadamente estos cambios conductuales. En este sentido la tarea debe fundamentarse adecuadamente y cumplir un rol esencial en la educación, el cual es expresar a través de toda su acción una actitud que conlleve a la humanización y personalización de la misma.

Aguayo (2001) “La educación es conjuntamente un problema de experiencia y de sentido, se educa al hombre dirigiendo su desarrollo natural y al mismo tiempo formando su espíritu”.

### 2.3. CATEGORÍAS FUNDAMENTALES

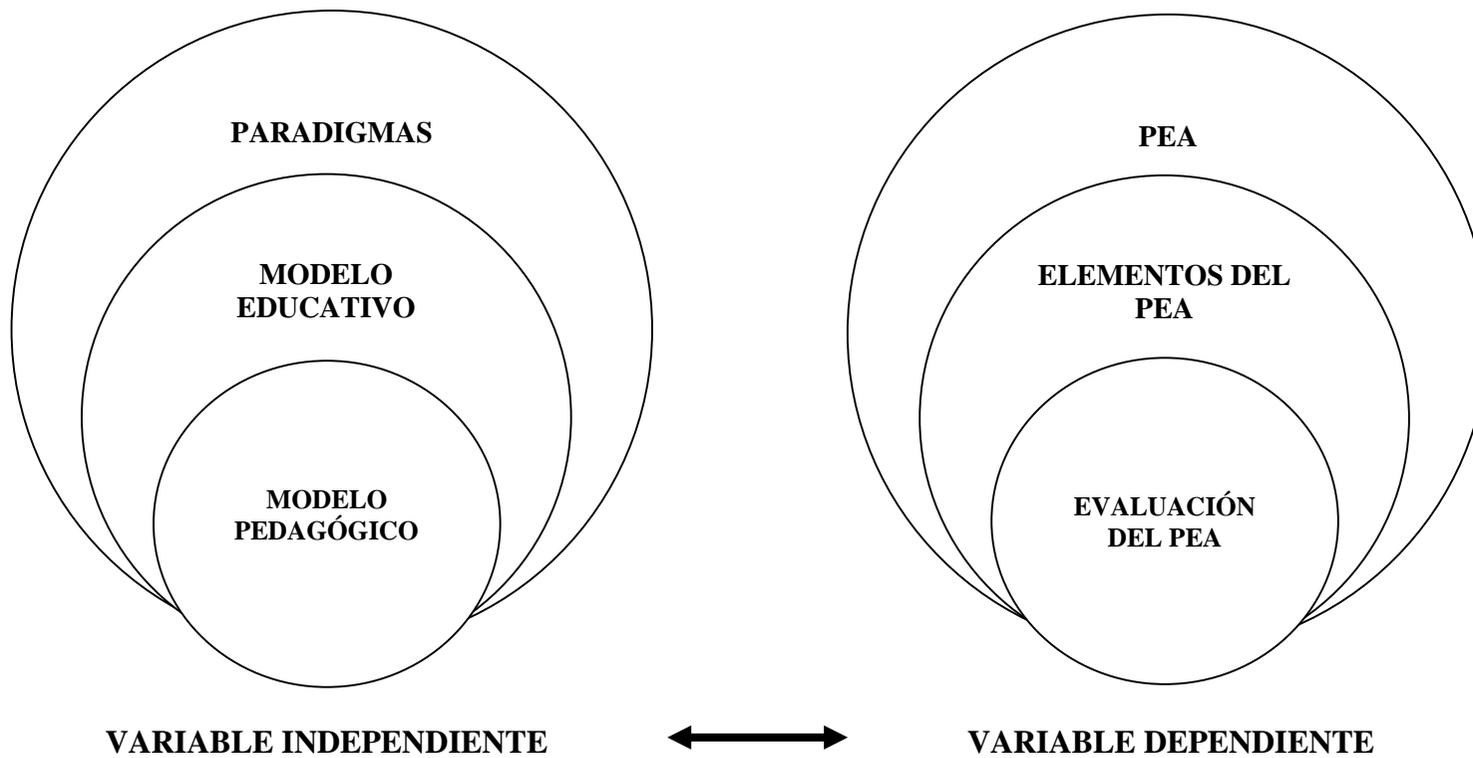


Figura 2: Categorización de variables  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## CONSTELACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: Modelo Pedagógico

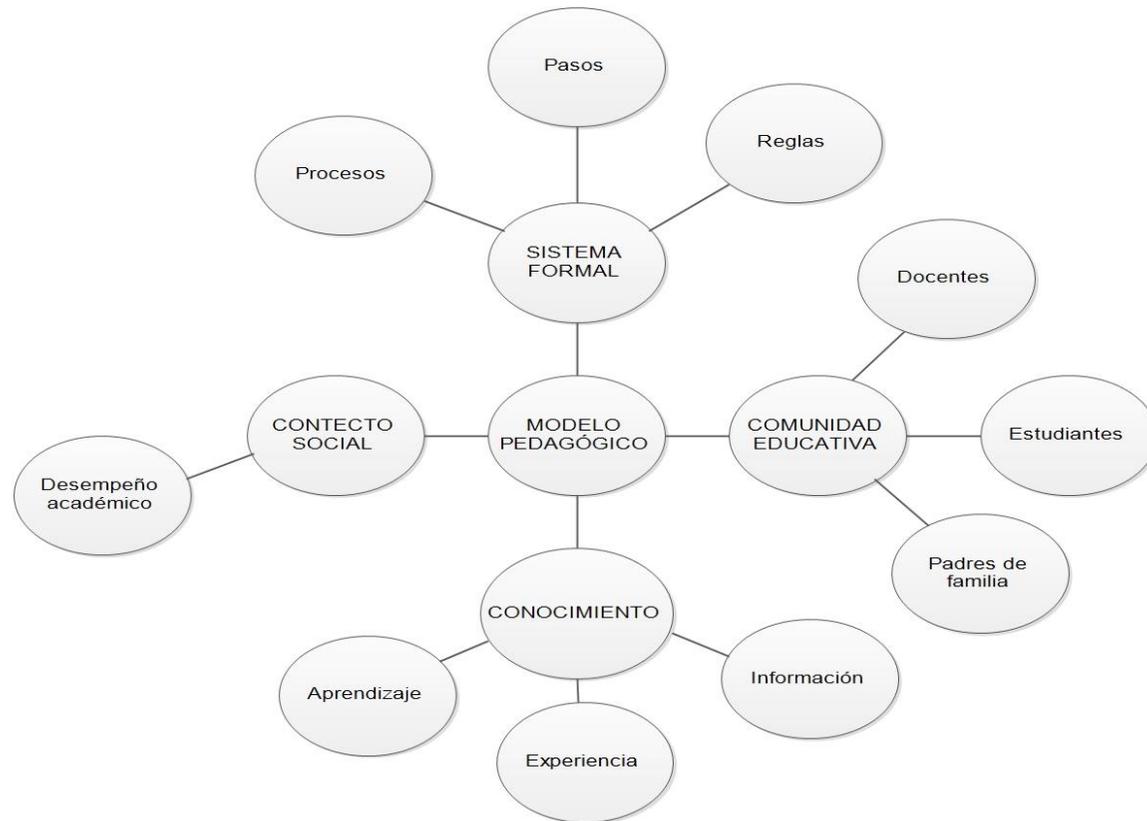


Figura 3: Constelación de la variable independiente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

CONSTELACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: Evaluación del PEA

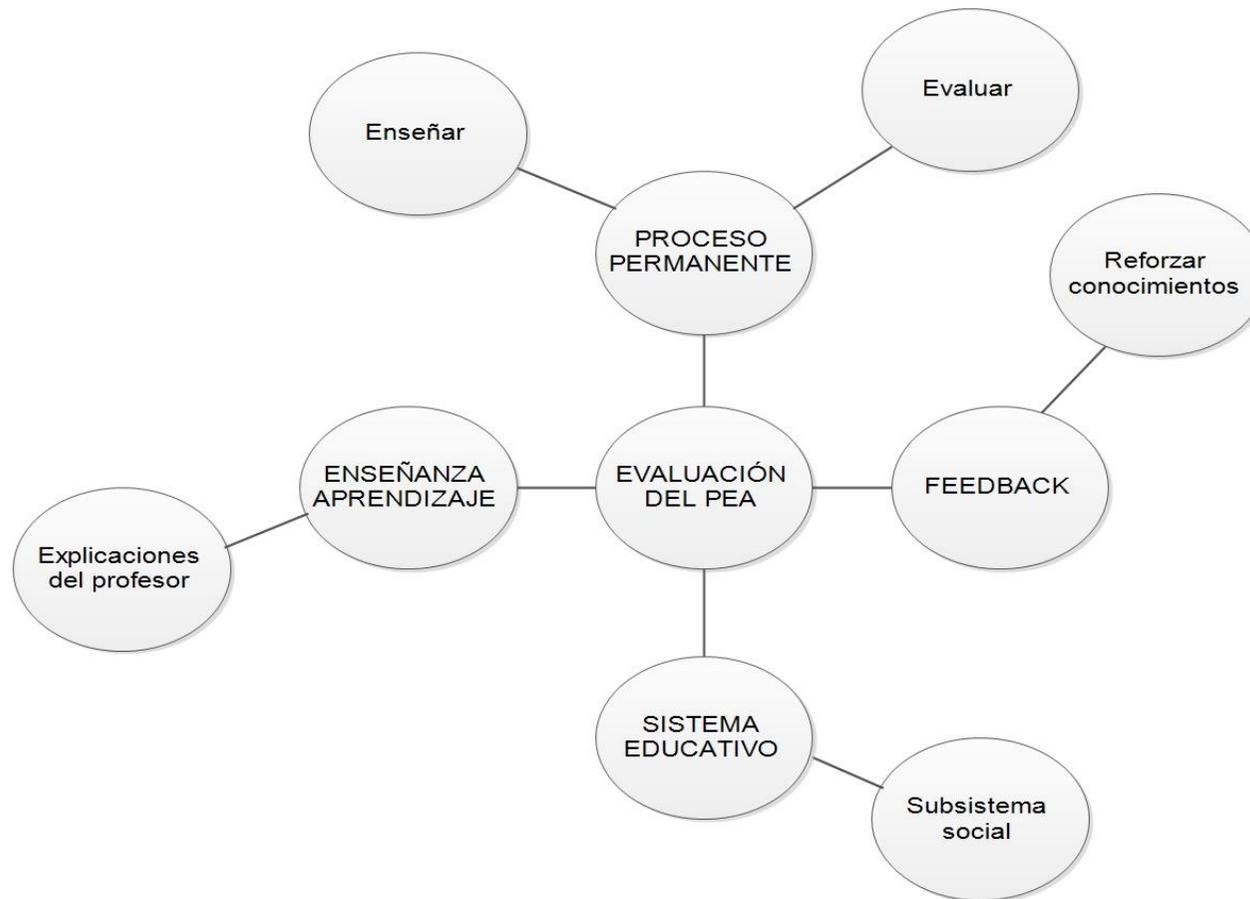


Figura 4: Constelación de la variable dependiente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## **DEFINICIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: MODELO PEDAGÓGICO**

### **Modelos**

Hablar de modelos in sensu lato es hablar de representaciones de una zona restringida y específica de la realidad, el concepto de modelo implica entonces, como representación, una visualización prefigurada conceptualmente, o elaborada a partir de la realidad. (Zurita, 2011).

Como prefiguración conceptual, el modelo surge deductivamente de un paradigma que domina el pensamiento de una comunidad, y se estructura de y por, un conjunto de premisas consideradas como verdaderas, y/o de argumentaciones jurídicas normativas. El verdadero educador deberá estar consciente de la correspondencia de su filosofía e ideología con algún paradigma y la posibilidad de que éste no sea válido para educar. (Zurita, 2011).

Inductivamente, como en el caso de la ciencia, el modelo es una representación de la estructura parcial de la realidad, que permite ver las relaciones entre los constituyentes y operar con poder de explicación y predicción. Al respecto Bunge (1972) indica que el descubrimiento científico es una reconstrucción y no un reflejo, un proceso de construcción de modelos a partir de la realidad y no de copiarla, precisando adicionalmente que el establecimiento de las leyes que exigen su construcción teórica. (Zurita, 2011).

No obstante, en todos los casos, la exigencia de su génesis y vinculación con la realidad condiciona la construcción del modelo y lo ubica entre ella y el paradigma que lo explica junto a otras representaciones semejantes. De hecho, un paradigma científico o social puede tener varios modelos que representen la realidad con el mismo enfoque y perspectivas, y con diferentes contenidos y aproximaciones a la verdad.

Considerando que los modelos se construyen con los elementos constituyentes de la realidad, resulta que cuando un elemento específico en todos los modelos posibles del paradigma no aparece relacionado, vigente o válido, por medio de un proceso de selección que pueda constatar la congruencia, pertinencia, necesidad y consistencia, es eliminado del paradigma.

La elaboración de modelos de explicación científica pudiera quedar más clara si consideramos que el modelo surge en el hombre a partir de la reconstrucción objetiva y racional de la realidad, como único origen válido de elaboración.

El paradigma tiene solo elementos comunes a todos los modelos y por lo tanto a la propia realidad. Se reconstruye a partir de sus elementos, explicando los que hay, eliminando los no comunes e incorporando los que puedan existir y ser consistentes. Para encontrar los paradigmas y construir los modelos se considera necesario encontrar sus atributos irreductibles.

El paradigma compartido por un conjunto de personas, como telón de fondo o esquema normativo de aproximación, aprehensión y acción sobre la realidad, domina los modelos por medio de una serie de conceptos, premisas, formas de percepción y compromisos ontológicos, que muchas veces no son sistemáticamente abordados. (Zurita, 2011)

### **Teoría Pedagógica**

“Teoría se deriva del griego “Theorin” que significa “observar”. Es el conjunto de supuestos a partir de los cuales, mediante ciertas reglas o razonamientos es posible deducir otros hechos, la teoría responde a factores mentales no factuales, quiere decir que teoría es algo que no se encuentra en el mundo de los hechos sino de los pensamientos, las actitudes, las ideas, las palabras, etc.”. (Flórez, 1994).

## Teorías sustentadoras del Modelo Pedagógico

Los modelos pedagógicos cumplen con la función de orientar el proceso de formar el hombre que transforme la sociedad y la cultura en la cual se desarrolla. Por tal razón debe estar apoyado por teorías que los soporten y le den coherencia en la práctica pedagógica cotidiana. Entre las principales disciplinas que lo fundamentan se hallan: filosofía, psicología, antropología y sociología.

### Filosofía Educativa

Permite definir en forma clara lo que significa el hombre, alcanzar la verdad, entender la realidad, comprender lo trascendente con el fin de describir el ideal del hombre que se desea formar. (Pérez, 2009).

No.	CORRIENTES	DESCRIPCIÓN
1	Idealismo	Establece que lo real son las ideas espirituales.
2	Realismo	La realidad es el universo material que tiene existencia objetiva y concreta.
3	Pragmatismo	Existe una sola realidad, espiritual y material, que es dinámica y continua.
4	Existencialismo	La realidad es el hombre mismo como existencia y todo aquello que tenga significado para él.
5	Personalismo	Establece que la realidad fundamental la constituyen la estructura de la persona, el mundo y lo trascendente.
6	Socialismo	La realidad la identifica con la historia y con la producción social.

Cuadro 1: Filosofía educativa  
Fuente: Secretaria de Educación Municipal de Pasto

### Psicología

La psicología permite conocer las características de desarrollo del hombre, establece las diferencias individuales en sus distintas dimensiones, coordina y orienta las metas educativas, apoya con elementos de aprendizaje y caracteriza los procesos evaluados. (Pérez, 2009).

No.	CORRIENTES	CORRIENTE	EXPONENTES
1	Psicofisiología	Fisiología sensorial Neurofisiología Fisiología cerebral	J.Muller;M. VonHelmholtz Flourens;Fritsch Hitzig;Bell;Hall
2	Psicofísica		G.T.Fechner
3	Psicobiología		F.Galton;L.Morgan
4	Asociacionismo	Asociacionismo Mental Asociacionismo estructural Estructuralismo	D.Hartley;T.Brown W.Wundt E.B.Titchener
5	Conexionismo		E.Thorndike
6	Psicología Naturalista	Reflexología Psicología Objetiva	I.M. Sechenov V.M.Bechterev
		Reactología	K.Kornilov
7	Teoría del reflejo Condicionado		I.P.Pavlov
8	Funcionalismo		W.James;J.Dewey
9	Conductismo	Tradicional Neoconductismo Operante Social Personológico	J.B. Watson Guthrie; Tolman,Hull BF. Skinner A. Bandura Bleger; Pichon; Riviere
10	Psicoanálisis	Ortodoxo Neosicoanálisis La caniana Psicología Profunda	S. Freud K. Honey; C. Jung, Adler Lacan -----
11	Gestalt	Gestaqualidad Psicología del acto Clásica Teoría del campo	Ch. Von Ehrenfols Brentano Koffka;W.Kohler K.Lewin
12	Psicología Materialista	Psicogenética Histórico cultural Conciencia y del ser Auto construcción	Wallon;J. Piaget Vigotsky Escuela soviética F. González Rey. E.Fromm
13	Cognitivismo	Instruccional Procesamiento Aprendizaje significativo Dirección aprendizaje	J.Bruner R.Stembert D.Ausbel Gagné; De Zubiria
14	Psicología Humanística	De si mismo Personalidad auto realizada. Trascendalista Transaccional Comunitaria Existencial	C.Rogers A, Maslow A.Pallport E. Berne T.Harvis Rappaport Rollo-May

Cuadro 2:: Psicología  
Fuente: Secretaria de Educación Municipal de Pasto

De toda esta maraña de teorías psicológicas, se considera oportuno resaltar tres autores: J. Piaget. D. Ausubel y L. Vigotsky. Para Piaget sus esfuerzos estuvieron concentrados en desentrañar el carácter y la naturaleza de la formación de las estructuras con las cuales se interpreta el mundo. Demostró que la relación con el mundo está mediatizada por las representaciones mentales que de él se tienen, que están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas y que varían significativamente en el proceso evolutivo del individuo. Por su parte Lev Vigotsky formuló las tesis científicas que darían origen a la corriente psicológica llamada Histórico Cultural. Intentó equiparar el papel de la herramienta en el proceso de humanización con el papel de mediador que cumple el lenguaje en la relación interpersonal. Por último, David Ausubel permite distinguir entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza o formas de adquirir la información. El aprendizaje puede ser repetitivo o significativo, según lo aprendido, se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva. (Pérez, 2009).

### **Antropología**

La antropología se encarga del problema del hombre en cuanto a su origen, estructura y destino para armonizar consigo mismo, con el otro, con el mismo y con lo trascendente. Esta concepción de hombre hace viable la construcción de una nueva cultura y una nueva sociedad. (Pérez, 2009).

<b>No.</b>	<b>CORRIENTES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
1	Idealista	El hombre es un alma que se sirve del cuerpo.
2	Aristotélica	El hombre es un ser racional
3	Tomasina	El hombre es una persona humana
4	Maquiavelo	El hombre es malo por naturaleza
5	Feuerbach	El hombre es el bien del hombre
6	Marxismo	El hombre es el conjunto de las relaciones sociales
7	Nietzsche	La voluntad del poder hace al súper – hombre
8	Freud	Lo inconsciente es lo humano
9	Skinner	El hombre es un cuerpo que se comporta
10	Morín	El hombre es lo que piensa

Cuadro 3:: Psicología  
Fuente: Secretaria de Educación Municipal de Pasto

## Sociología

Se encarga de estudiar las relaciones de los individuos entre sí, los fenómenos y la naturaleza. En estas ciencias se buscarán las corrientes que vayan acordes con las disciplinas antes destacadas. (Pérez, 2009).

No.	CORRIENTES	DESCRIPCIÓN
1	Marxista	Es el resultado de los modelos de producción.
2	Evolucionista	Un súper organismo producto de la combinación de los organismos individuales.
3	Analítica	Sociología sistemática basada en la investigación.
4	Estructuralista	La ciencia de los hechos y de las instituciones sociales
5	Neopositivista	Hace la diferencia entre la sociología estática y la dinámica
6	Funcionalista	Se orienta a la satisfacción de las necesidades humanas.

Cuadro 4:: Sociología  
Fuente: Secretaria de Educación Municipal de Pasto

## MODELO PEDAGÓGICO

(Flórez, 1994), expresa que estos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido contextualizados históricamente.

Hay que comprender que los modelos son construcciones mentales, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; y en este sentido construir desde estas visiones estructuradas procedimientos para la enseñanza.

Como lo amplia el mismo, al decir que el propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo que se debería enseñar, a quienes, con que procedimientos, a qué horas, bajo que

reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos. (Flórez, 1994, pp. 154-161).

Según Huerta Rosales (2001) “El modelo pedagógico es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado”. La comunidad educativa básica, para el caso de los modelos pedagógicos, la constituyen el docente y el discente quienes disponen de un proceso académico para acceder al conocimiento con el propósito de crearlo o conservarlo, el cual será utilizado en la transformación del hombre, en principio, y de la sociedad, luego. Dentro de la comunidad educativa se generan unas relaciones interpersonales y otras con respecto al conocimiento que sirven para definir los distintos modelos pedagógicos, para darle coherencia a todo este proceso es necesario que se soporte con teorías provenientes de otras disciplinas como la: Filosofía, Psicología, Antropología y Sociología. (Rodríguez, 2011).

Para comprender los modelos pedagógicos y conocer los principios en los que se sustentan, es preciso considerar los elementos macro que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los estudiantes, los docentes, la realidad y el conocimiento. Cada sociedad, en múltiples procesos históricos y culturales, ha conjugado estos cuatro elementos según sus necesidades y exigencias, otorgándoles diferente valor y jerarquía. Son estos ordenamientos los que han originado los distintos modelos pedagógicos, que se presentan, dentro de un marco teórico conceptual que los sustenta y confiere legitimidad. (Rodríguez, 2011).

### **Clasificación de Modelos Pedagógicos**

Teniendo en cuenta que al consultar la literatura existente se encuentra una gran variedad de clasificación de modelos pedagógicos y en aras de contribuir con elementos que aporten a la discusión pedagógica del establecimiento educativo, se

opta por presentar varias de ellas, desde la visión de autores tales como: E. Planchard, Rafael Flores Ochoa, Julián de Zubiría Samper, Miguel de Zubiría Samper, así como otras tipologías de modelos pedagógicos, tales como la enseñanza Problemática (Mirza I. Majmutov) y la pedagogía conceptual (Fundación Alberto Merani). (Pérez, 2009).

### **Clasificación de los modelos pedagógicos, según E. Planchard.**

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, o sea, lo referente a la especialización del sujeto, los modelos pedagógicos pueden clasificarse según el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social. (Pérez, 2009).

Este intento de clasificación, elaborado por el pedagogo E. Planchard, que se transcribe a continuación, sólo tomó en cuenta los modelos o sistemas experimentales aplicados en EE.UU. Y Europa Occidental, lo que constituye una carencia significativa. Pese a esto resulta interesante por cuanto establece cierto nivel de generalización muy importante para cualquier estudio comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos. (Pérez, 2009).

MODELOS	CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS E. PLANCHARD		
	ÉNFASIS EN CONTENIDOS Ignacio de Loyola	ÉNFASIS EN EFECTOS B. F. Skinner	ÉNFASIS EN PROCESO Enrique Pichón Riviere, Paulo Freire
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS			
PROPÓSITOS	Transmitir información. Acumular contenidos.	Otorgar gran importancia a la motivación y plantear como objetivo "el cambio de actitudes"	Enfatizar el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

MODELOS	CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS E. PLANCHARD		
	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ÉNFASIS EN CONTENIDOS Ignacio de Loyola	ÉNFASIS EN EFECTOS B. F. Skinner
MAESTRO	Asume el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno	Programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades.	Planifica los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos; a partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber. Asume un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.
ALUMNO	Receptáculo y depositario del conocimiento	El rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo anterior, sin embargo, algunos lo consideran "pseudo activo", ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos.	Participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de "investigación temática". Participa activamente en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social.
METODOLOGÍA	Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor.	Programación enfatizada en la información y en el conocimiento; de tal manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.	El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre maestro y estudiantes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores.

MODELOS	CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS E. PLANCHARD		
	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ÉNFASIS EN CONTENIDOS Ignacio de Loyola	ÉNFASIS EN EFECTOS B. F. Skinner
RECURSOS	El texto y todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación.	El planeamiento de la instrucción (diseño instruccional) y el centro de esta tendencia lo constituyen los medios.	P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación y el aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza
EVALUACIÓN	Repetición, la actividad del alumno se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica	Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación (feed-back), que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.	Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los educandos.

Cuadro 5: Clasificación de los Modelos Pedagógicos  
Fuente: E. Planchard

### Clasificación de los modelos pedagógicos, según Rafael Flórez Ochoa

(Flórez, 1994), en su libro Pedagogía del Conocimiento, clasifica los modelos pedagógicos en cinco grupos, siendo esta tipología la más generalizada entre la comunidad educativa ecuatoriana:

#### Modelo Pedagógico Tradicional

El método en el que hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal

del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del medioevo.

El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí esta representada el maestro como autoridad. (Flórez, 1994).

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Humanismo metafísico religioso, formación del carácter	Vertical	Transmisionista, imitación del buen ejemplo, ejercicio y repetición	Disciplinas y autores clásicos, resultados de la ciencia	De cualidades innata(facultades y carácter) a través de la disciplina

Cuadro 6: Modelo pedagógico tradicional.  
 Fuente. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.  
 RAFAEL FLÓREZ OCHOA. 1998. EDITORIAL MACGRAW- HILL.PAG 168.

## **MODELO CONDUCTISTA**

El modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica de los cursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta “productiva” de los individuos. Su método consiste en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formula con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental por medio de la “tecnología educativa”. Su exponente es SKINNER. (Flórez, 1994).

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Modelamiento de la conducta técnico - lineal - productiva, relativismo ético.	MAESTRO intermediario ALUMNO ejecutor.	Fijación, refuerzo y control de aprendizajes (objetivos institucionales).	Conocimientos técnicos; códigos, destrezas y habilidades observables.	Acumulación de contenidos y aprendizajes.

Cuadro 7: Modelo pedagógico conductista  
Fuente. Hacia una pedagogía del conocimiento.  
RAFAEL FLÓREZ OCHOA.1998.MACGRAW-HILL.PAG169.

## ROMANTICISMO PEDAGÓGICO

Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del niño, es el interior, y este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación.

Se presume que el maestro debería librarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar, de la disciplina y ser sólo un auxiliar o metafóricamente un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. Exponentes: ROUSSEAU, (S.XX) ILLICH, Y A.S.NEIL. (Flórez, 1994).

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual	MAESTRO Auxiliar. ALUMNO Activo	Suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión.	Ninguna preparación, solo lo que el alumno solicite.	Natural , espontáneo y libre.

Cuadro 8: Modelo Romántico  
FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.  
RAFAEL FLÓREZ OCHOA.1998.EDITORIAL MACGRAW-HILL. PÁG. 169.

## DESARROLLISMO PEDAGÓGICO

Hay una meta educativa, que se interesa por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

Por otro lado el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Exponentes: Dewey, Piaget. (Flórez, 1994).

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biológicas de cada uno.	MAESTRO facilitador estimulador. ALUMNO dependiente	Creación de ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa.	Experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo.	Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.

Cuadro 9: Modelo Desarrollista.

FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.  
RAFAEL FLÓREZ OCHOA.1998.EDITORIAL MACGRAW-HILL .PÁG. 171.

## MODELO PEDAGOGÍA SOCIALISTA (CRÍTICO)

Su pretensión gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Exponentes: Makarenko, Freined, Paulo Freire. (Flórez, 1994).

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Desarrollo pleno del individuo para la producción socialista, material y cultural.	Es interactiva	Variado, según el nivel de desarrollo de cada uno, del contenido y método de cada ciencia. Énfasis en el trabajo productivo.	Científico-técnico-polifacético y politécnico	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.

Cuadro 10: Modelo socialista.  
FUENTE. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO.  
RAFAEL FLÓREZ OCHOA.1998.EDITORIAL MACGRAW-HILL. PÁG. 172.

### **Clasificación de los modelos pedagógicos, según Julián de Zubiría Samper**

Julián de Zubiría (2007) clasifica los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos:

#### **Modelo pedagógico Heteroestructurantes de la Escuela Tradicional.**

Las visiones heteroestructurantes consideran que la creación o construcción del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello se le asigna a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana. En consecuencia se privilegia el rol del maestro como centro del proceso educativo. (Pérez, 2009).

La escuela tradicional privilegió como una finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos, las normas de convivencia familiar y social para que el acervo cultural sea adquirido por generaciones venideras lo que han elaborado culturalmente.

El principal papel del maestro será repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir de tal manera que al estudiante se le ayude a interiorizar los conocimientos y las normas. (Pérez, 2009).

### **Modelo pedagógico Autoestructurante de la escuela activa**

Para el enfoque autoestructurante el niño tiene todas las condiciones necesarias y por ello debe convertirse en el centro del proceso educativo. (Pérez, 2009).

La escuela nueva realiza una revolución pedagógica o cambio paradigmático comparable con la realizada por Copérnico en la historia de la física, de una posición centrada en el maestro a una centrada en el estudiante.

El maestro monopolizaba la palabra y la acción, centralizaba el poder, la autoridad y la toma de decisiones; por el contrario en la escuela nueva es el estudiante es quien aprende y se auto - educa.

La finalidad última de la educación en el enfoque autoestructurante, garantiza la felicidad y la socialización del niño en el aquí y el ahora, apareciendo el niño como un ser con derechos, con capacidades e intereses propios, haciendo de la escuela un lugar agradable, sustituyendo por el juego la disciplina y la sangre. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Autoestructurante y los Enfoques Constructivistas**

Sin lugar a dudas, el constructivismo pedagógico se sustenta sobre los más importantes avances alcanzados a nivel epistemológico y psicológico, al concebir el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad y al considerar la ciencia como constructora y no como descubridora de las realidades; los enfoques de los avances terminan en el terreno pedagógico sin distanciarse en los aspectos esenciales de las posturas autoestructurantes. (Pérez, 2009).

Además el constructivismo, representa la posición más desarrollada y sustentada de las vanguardias pedagógicas y ha alcanzado un consenso de gran aceptación por la comunidad pedagógica y psicológica del mundo actual.

El constructivismo ha reivindicado en el terreno pedagógico la finalidad vinculada con la comprensión y el desarrollo intelectual, se ha privilegiado y con razón por la construcción que hacen los estudiantes, superando la función informática, acumulativa, mecánica que se tenía anteriormente. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Dialogante**

La pedagogía dialogante tiene como base un principio sobre el que giran los procesos para la construcción del conocimiento, que es el de reconocer que la inteligencia es diversa. (Pérez, 2009).

Anteriormente solo existía una inteligencia como medio en una parte importante del siglo XX. En la actualidad, hay que reconocer los diferentes tipos de inteligencia y que cada una tiene su autonomía relativa, además, en la relación pedagógica existen relaciones e interacciones entre lo cognitivo y socio afectivo. Esto significa que en la interacción educativa no hay solo una asistencia del profesor al estudiante, sino que maestros y estudiantes, gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso dialogante de participación y respetando la diferencia conceptual del otro. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Tecnología Educativa**

La tecnología educativa es el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas, para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las TIC's. (Pérez, 2009).

Se entiende por tecnología educativa al acercamiento científico basado en la teoría de sistemas que proporciona al educador las herramientas de planificación y desarrollo, así como la tecnología busca mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del logro de los objetivos educativos y buscando la efectividad y el significado del aprendizaje.

Un aspecto que lo hace tangible son las diversas piezas informáticas denominadas plataformas didácticas tecnológicas. Las plataformas tienen diferentes objetivos, como lo es gestionar los contenidos, pero también implican la creación de los mismos; al utilizarlas se busca encontrar métodos para volver factible el conocimiento mediado actualmente por los medios tecnológicos, desde el punto de vista del método heurístico.

Las aplicaciones de la tecnología educativa a la Pedagogía son diversas, dependiendo de las necesidades, contextos y objetivos a conseguir. Es de suma importancia que el maestro en el aula actualmente utilice la tecnología educativa porque así la calidad de la educación se hace efectiva.

Con el objetivo de ésta educación el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”, adopta como modelo pedagógico el constructivismo. Teniendo claro que todo aprendizaje constructivo supone una edificación que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo; por ello, podemos entender que los conocimientos previos que el estudiante posea serán claves y que es necesaria la educación por procesos con el fin de consolidar las bases requeridas para cada grado escolar.

A través de este modelo el estudiante puede utilizar operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que, en definitiva, lograrán aprendizajes significativos y construir sus propios aprendizajes.

En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee, o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos: de la representativa inicial que se tiene

de la nueva información y, de la actividad interna o externa que se desarrolla al respecto. (Pérez, 2009).

### **Materiales Didácticos**

En la actualidad con el avance vertiginoso de la ciencia, tecnología y sociedad, la educación debe contar con un pilar fundamental para su desarrollo correcto que es la tecnología. Las comunidades educativas de todo nivel deben tener espacios virtuales que ejecuten de manera sustentable las TIC's., la tecnología ayuda a los alumnos de todos los niveles escolares facilitando las tareas y mejorando el aprendizaje en ellos. (Pérez, 2009).

### **Modelo de Instrucción**

Se observa que el modelo de instrucción consta de cinco elementos básicos:

- Objetivos.
- Estrategias.
- Materiales didácticos.
- Evaluación.
- Retroalimentación (feed-back).

La formulación de los objetivos obliga a reflexionar hacia donde se quiere llegar en la instrucción, para de ahí seleccionar las estrategias más adecuadas (¿Cómo logro esto?), para conseguirlo. El tercer paso es seleccionar los materiales (medios y recursos) convenientes para el establecimiento de la estrategia elegida, para llevar más adelante la evaluación (resultados de los pasos anteriores) de acuerdo con los objetivos establecidos y por último, tener presente que es importante realizar una retroalimentación (feed-back). Es necesario que el maestro participe en la formulación de los objetivos y que sepa como los va a llevar a cabo de acuerdo al modelo de instrucción presentado anteriormente, acorde a la época presente, de tal manera que proporcione al estudiante una variedad de

experiencias, y le facilite la aplicación de su aprendizaje en la vida real. Varios investigadores, entre los que se incluyen Charles F. Hoban, James D. Finn y Edgar Dale, descubrieron que los medios y recursos didácticos, pueden aportar las siguientes ventajas: (Pérez, 2009).

- Proporcionan una base concreta para el pensamiento conceptual.
- Tienen un alto grado de interés para los estudiantes.
- Hacen que el aprendizaje sea más permanente.
- Ofrecen una experiencia real que estimula la actividad por parte de los alumnos.
- Desarrollan continuidad de pensamiento.
- Contribuyen al aumento de los significados.
- Proporcionan experiencias que se obtienen mediante materiales y medios.

### **Modelo Pedagógico Activo**

También llamado Escuela Nueva, Pedagogía Moderna o Pedagogía Activa. (Pérez, 2009).

Aportes de algunos autores

**Juan Amós Comenio.** Considerado por muchos autores como el fundador de la nueva pedagogía, planteaba que las escuelas deben ser talleres para la formación de los hombres. (Pérez, 2009).

**Juan Jacobo Rousseau.** Consideraba que la educación debe ser diferente para cada etapa de desarrollo del hombre. (Pérez, 2009).

**Juan Enrique Pestalozzi.** Planteaba que la colaboración de la familia era indispensable en la formación del niño. (Pérez, 2009)

**Ovidio Decroly.** Desarrolla su teoría de los Centros de Interés y la asociación de las ideas. (Pérez, 2009).

**Roger Cousinet.** Propone el trabajo en equipos. Publica su obra Un método de trabajo libre en grupos. (Pérez, 2009).

**Eduardo Claparede.** Se le debe a él destacar la importancia de individualizar la enseñanza. (Pérez, 2009).

**Celestín Freinet.** Inicia las prácticas de sus técnicas basadas en la imprenta en la escuela. Plantea que las lecciones verbales y la memorización carecen de sentido. (Pérez, 2009).

**S. Neill.** Fundó su escuela Summerhill en donde pone en práctica su idea de la educación en libertad y el autogobierno. (Pérez, 2009)

**Adolphe Ferrière.** Pensaba que la escuela activa prepara para la vida. Publica su obra La escuela nueva en la que menciona, que el interés es la piedra angular de las escuelas nuevas. Considera importante que el niño se desarrolle espontánea y libremente. (Pérez, 2009).

**María Montessori.** Descubrió que al trabajar con niños que presentan deficiencias mentales, era posible reconocer en ellos, variadas potencialidades de desarrollo. (Pérez, 2009).

**John Dewey.** Es considerado el verdadero creador de la escuela activa. Insiste en que la nueva educación debe ser entendida a la luz de los cambios que se están produciendo en la sociedad, aportes éstos que no pueden ser desconocidos. (Pérez, 2009).

### **Características de la Escuela Nueva**

Los nuevos pedagogos denuncian los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo,

verbalismo. Definiendo un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo, tal como se referencia a continuación: (Pérez, 2009).

### **El Niño**

Esta educación tiene como base la Psicología del desarrollo infantil. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitiéndole al niño dar toda su propia medida. La infancia es una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente. No hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación. (Pérez, 2009).

### **Relación Maestro - Alumno**

La relación maestro- alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. (Pérez, 2009).

La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas. Pero que no son impuestas desde el exterior, por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular. (Pérez, 2009).

## **El Contenido**

Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros. Se trata de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida; la naturaleza, la vida del mundo, los hombres, los acontecimientos; serán los nuevos contenidos. En todo caso los libros serán sólo un suplemento de las demás formas de aprender. La educación es un proceso para desarrollar cualidades creadoras en el niño. (Pérez, 2009).

## **Métodos de Enseñanza**

Si hay un cambio en los contenidos, debe darse también un cambio en la forma de transmitirlos. Se introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad. Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada niño, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza. La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del niño. (Pérez, 2009).

## **Orientación de la Escuela Nueva**

En los estatutos de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1921, se sintetiza la orientación de la Escuela Nueva. "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño,

formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano". (Rios, 2011).

### **Modelo Pedagógico Romántico**

Caracterizado anteriormente.

### **Tipo de Modelo Cognitivo**

### **Modelo Pedagógico Desarrollista**

Caracterizado anteriormente.

### **Modelo Pedagógico Constructivista**

El constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. (Barraza).

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

1. De la representación inicial que se tiene de la nueva información.

2. De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. (Barraza).

**El Modelo Constructivista** está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es "El método de proyectos", ya que permite interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. (Barraza).

En este Modelo el rol del docente cambia. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición. (Barraza).

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples).

- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.

### **Concepción Social del Constructivismo**

La contribución de Vigotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. (Barraza, n.d.).

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. (Barraza, n.d.).

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

- a) Especificar objetivos de enseñanza.
- b) Decidir el tamaño del grupo.
- c) Asignar estudiantes a los grupos.
- d) Preparar o acondicionar el aula.
- e) Planear los materiales de enseñanza.
- f) Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
- g) Explicar las tareas académicas.
- h) Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- i) Estructurar la valoración individual.
- j) Estructurar la cooperación inter-grupo.

- k) Explicar los criterios del éxito.
- l) Especificar las conductas deseadas.
- m) Monitorear la conducta de los estudiantes.
- n) Proporcionar asistencia con relación a la tarea.
- o) Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
- p) Proporcionar un cierre a la lección.
- q) Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.
- r) Valorar el funcionamiento del grupo.

De acuerdo a estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:

- Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.
- Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.
- Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
- Monitorear la efectividad de los grupos.
- Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Introducción cara a cara.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

### **Concepción Psicológica del Constructivismo**

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según (Tama, 1986) el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para: (Barraza).

1. Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento
2. Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
3. Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

### **Concepción Filosófica del Constructivismo**

El constructivismo plantea que nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras "operaciones mentales" (Piaget). (Sanhueza, 2011)

Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva.

El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, es esencialmente producto de su

capacidad para adquirir conocimientos que les han permitido anticipar, explicar y controlar muchas cosas. (Sanhueza, 2011).

### **Características de un Profesor Constructivista.**

- a) Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno
- b) Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- c) Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
- d) Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- e) Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos. (Sanhueza, 2011).

### **Modelo Pedagógico Neoconstructivista**

(Boletín Corpo educación, 2.007). Nació de la relativización del constructivismo de Piaget, Vigotsky, Wallon y Paulo Freire, gracias a las contribuciones de Vergnaud y Sara Pain. Se distingue principalmente de los otros, porque persigue la lógica de proceso de aprendizaje del alumno y no la lógica de los contenidos que serán enseñados. A partir de la caracterización de las hipótesis enunciadas por los alumnos en el proceso de formación, el docente desarrollará una didáctica única, basada en la experiencia y formas de interacción social de cada grupo, llevando al individuo a generar interacciones en su proceso de aprendizaje (sujeto – sociedad), provocando en el sujeto el deseo de aprender. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Construccinista**

El construccionismo explica que el aprendizaje es particularmente efectivo cuando se construye algo que debe llegar otros. Esto puede ir desde una frase

hablada o enviar un mensaje en internet, a artefactos más complejos como una pintura, una casa o un paquete de software. (Pérez, 2009).

Por ejemplo, usted puede leer esta página varias veces y aun así haberla olvidado mañana; pero si tuviera que intentar explicar estas ideas a alguien usando sus propias palabras, o crear una presentación que explique estos conceptos, entonces se puede garantizar que usted tendría una mayor comprensión de estos conceptos, más integrada en sus propias ideas. Por esto la gente toma apuntes durante las lecciones, aunque nunca vayan a leerlos de nuevo.

Es preciso considerar de antemano lo propuesto por el constructivismo, esto permite entonces, presentar en primera instancia, lo que se considera como el antecedente principal del modelo construccionista desde el punto de vista psicológico, seguido de una explicación breve del construccionismo en general y una descripción “operativa” pedagógica en particular, para finalizar con algunas conclusiones.

Según Barnett, P. Pág. 273-276 El construccionismo, además de asumir los aportes del constructivismo, las teorías de la psicología social genética y lo que algunos teóricos denominan constructivismo social; avanza un poco más, reconoce que la función primaria del lenguaje es la construcción de mundos humanos contextualizados, no simplemente la transmisión de mensajes de un lugar a otro. Además, reconoce que la comunicación deviene del proceso social primario, es decir, vivimos inmersos en actividades sociales, donde el lenguaje forma parte de esas actividades, de tal forma que impregna la totalidad de la actividad social. (Pérez, 2009).

En otras palabras, lo que ocurre entre los seres humanos adquiere significado a partir de la interacción social expresada a través del lenguaje. Lo anterior se puede observar por ejemplo, en los niños cuando ingresan a la escuela; sus procesos de desarrollo dependen fundamentalmente de su experiencia social (familia, amistades, barrio, etc.) y emocional (experiencias lúdicas, y en nuestro medio,

también experiencias traumáticas) a través del lenguaje verbal y no verbal que construye el niño en sus primeros años.

De hecho, las investigaciones al respecto concluyen, que el niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo, amigable, persiste ante las tareas difíciles, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento. (Pérez, 2009).

(Gergen, K. 1991). Qué es entonces, pertinente tener en cuenta del construccionismo para construir conocimiento, para facilitar desde el punto de vista psicológico formación de identidades, y educar con pedagogía? La primera idea, es que el mundo social consiste en actividades que se realizan en conversaciones, de manera semejante a como se realizan los juegos. Nacemos y nos involucramos en pautas de interacción social semejantes a juegos que nosotros no hemos iniciado. (Pérez, 2009).

La segunda idea, es que los seres humanos tenemos una capacidad innata para ocupar un lugar determinado en las conversaciones de la historia o de la vida. Construimos nuestra identidad como seres humanos. (Pérez, 2009)

La tercera idea, es que esas actividades se estructuran según ciertas reglas de obligatoriedad acerca de lo que debemos hacer o no hacer (ética), casi, que nuestra primera tarea, es averiguar cómo actuar, cómo proseguir, qué esperar de los demás. La cuarta idea es, que si queremos entender esas conversaciones de la vida, debemos centrarnos en el producir y en el hacer. En el saber hacer, a la manera de los griegos, saber hacer bien (tékhne). La quinta idea, es que nunca nos involucramos en una sola actividad, lo hacemos en varias actividades a la vez, por lo tanto el sujeto pertenece a múltiples ambientes. Un ejemplo que ratifica la verdad de estas ideas, es la reciente investigación llevada a cabo en Bogotá por parte del filósofo, semiólogo e investigador Armando Silva que presenta en su obra: “Bogotá imaginada” (2003), cómo una urbe es imaginada por sus habitantes de acuerdo al uso de sus espacios, de la interpretación de género que se le asigne,

de los olores y los sonidos que se registren; igualmente la manera como se va conformando un imaginario colectivo, que tiene que ver con la construcción de su identidad personal y social, estrechamente ligada a la estética propia de una capital arraigada aún a culturas populares de todo orden. (Pérez, 2009).

(Habermas 1998). Habermas a propósito de lo anterior, comenta: “el desarrollo y la construcción del conocimiento, uno de los principales propósitos de la educación, no es ajeno al tejido de las relaciones sociales”. Tanto la pragmática como la hermenéutica para Habermas no sólo conciben la idea de un conocimiento mediado lingüísticamente y referido a la acción, sino también el nexo entre la praxis y la comunicación cotidianas, en las que se inscriben las realizaciones cognitivas que en su origen son intersubjetivas al tiempo que cooperativas, esto es, sociales. (Pérez, 2009).

Para el modelo pedagógico constructorista, no es suficiente aceptar que el conocimiento se construye en sociedad, es necesario ver las consecuencias de esta construcción en lo social, es decir, cuales son los beneficios y las ventajas reales de construir el conocimiento socialmente. Si esta construcción no se refleja en una transformación social de quienes supuestamente estudian los comportamientos sociales para educar mejor, entonces, de quién más se puede esperar?. En otras palabras, todo lo que tenga que ver con el conocimiento, la educación, la pedagogía, la ciencia, la técnica o la tecnología debe tener un sentido social de transformación y de cambios, que beneficien a las personas con las que convivimos. (Pérez, 2009).

Debe tener desde la práctica, repercusiones axiológicas, que involucren emociones, acciones y por supuesto valores personales y sociales. No se trata de construir conocimiento intrapsíquico o intersíquico, es necesario construir conocimiento por el otro y para el otro, para beneficios de la comunidad y no sólo para beneficios individuales. Este es el reto que se propone asumir la pedagogía constructorista, ir más allá de lo constructivo mentalmente, involucrando lo emocional, lo lingüístico y lo social en los procesos de aprendizaje. La

subjetividad es intersubjetividad construida en procesos de socialización y expresada simbólicamente a través del lenguaje interpretativo (hermenéutica) de acuerdo a los contextos de esas intersubjetividades. Contexto, aquí significa: tiempos, espacios, personas involucradas y lenguaje comunicativo. Corresponde ahora desarrollar lo que se denomina “operatividad” del modelo propuesto, es decir, cómo funciona en la práctica. Para lo cual se describen las categorías que se crearon para tal efecto. (Pérez, 2009).

Las categorías que se crearon fueron varias, pero para ilustrar este trabajo se citan solamente cuatro: autopoiesis, autorreferencia, espacios reflexivos referentes y monitoreo de procesos.

**Autopoiesis.** Auto, significa “sí mismo”, poiesis, significa creación. Autopoiesis, significaría creación de sí mismo. Según Maturana y Varela, científicos, biólogos chilenos, es el patrón de organización de los sistemas vivos. La capacidad de los seres vivos para desarrollar y mantener su propia organización. De acuerdo con la teoría de los sistemas vivos, la mente no es una cosa, sino un proceso: el proceso mismo de la vida. Por tanto, vida y cognición son inseparables.

**Espacios reflexivos referentes.** Son momentos reflexivos del sujeto con la comunidad como referente necesario. Este es un espacio propicio para valorar el significado del lenguaje interpretativo, que se utiliza para comunicarse con los demás. En el caso de los niños, el espacio más utilizado es el creado para el juego. En el adulto, pueden ser los momentos evaluativos de sus actitudes y actividades en general.

**Autorreferencia.** Se podría traducir como referirse a sí mismo desde el otro. Aquí, la operación básica es observarse a sí mismo como observador (observación de segundo orden) respecto al modo y la manera como se observa; es decir, en relación a la distinción que se utiliza; por ejemplo, por qué se dice una cosa y no otra. Observar no es otra cosa que señalar para diferenciar.

**Monitoreo de procesos.** Se refiere al seguimiento permanente de la implementación del Modelo por parte del maestro o tutor educativo. Esto se hace con el fin de realizar los ajustes, o las modificaciones necesarias. Cualquier cambio que ocurra, debe ser inmediatamente tenido en cuenta para el buen funcionamiento del proceso formativo. No se deben descuidar acuerdos, consensos, planes o proyectos que se pacten. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Conceptual.** (Miguel de Zubiría Samper)

El propósito de la pedagogía conceptual es caracterizar el perfil del estudiante que se quiere formar en sus tres dimensiones: intelectual, afectiva y expresiva, lo cual nos permite apreciar como el desarrollo de los estudiantes únicamente lo logra a través de los mediadores, (docentes, padres, amigos, hermanos mayores) la comprensión del mundo que lo rodea. (Pérez, 2009).

La pedagogía conceptual privilegia la apropiación de conocimientos en los procesos educativos, para asignar una interpretación de la realidad, acorde con el momento histórico de tal manera que el producto de esa interpretación sea el conocimiento tal como lo establece la cultura. (Pérez, 2009).

### **La Pedagogía Conceptual**

A finales del año 1998, en la ciudad de Cali, se realizó el Primer Congreso de Pedagogía Conceptual. Este congreso marcó el inicio oficial y público de la Pedagogía conceptual como modelo pedagógico, declarando como su objeto de estudio la educación de seres humanos amorosos y talentosos. (Pérez, 2009).

Pedagogía conceptual es una teoría original formulada y desarrollada por Miguel de Zubiría (1998), que cuenta hoy con más de 100 investigaciones empíricas que la sustentan. La estructura básica de la pedagogía conceptual está integrada por definiciones, proposiciones, y específicamente por 2 postulados básicos, uno psicológico y otro pedagógico, que incluyen 12 macro proposiciones.

### **Postulados de la Pedagogía Conceptual:**

1. Triángulo humano. El ser humano está integrado por 3 sistemas: sistema cognitivo, sistema afectivo y sistema expresivo.
2. Hexágono pedagógico. Todo acto educativo incluye 6 componentes: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica y recursos.

En cada uno de estos postulados, el modelo pedagógico de la pedagogía conceptual hace 6 macro proposiciones:

#### **Postulado 1: Triángulo humano:**

Macro proposición 1: El sistema cognitivo aplica a la realidad instrumentos de conocimiento para producir conocimientos mediante sus diversas operaciones intelectuales.

Macro proposición 2: Los seres humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para comprender las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo significativo de la actividad humana.

Macro proposición 3: Las operaciones valorativas desempeñan 3 funciones básicas: valorar, optar y proyectar.

Macro proposición 4: El sistema afectivo evalúa hechos humanos al aplicarles operaciones e instrumentos valorativos.

Macro proposición 5: Es necesario distinguir en el sistema expresivo, los códigos y los textos.

Macro proposición 6: El aprendizaje agrupa a los mecanismos que operan al adquirir instrumentos, o al consolidar operaciones intelectuales, valorativas y expresivas.

## **Postulado 2: Hexágono pedagógico:**

Macro proposición 7: El propósito fundamental de la pedagogía conceptual es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente.

Macro proposición 8: Las enseñanzas que privilegia la pedagogía conceptual son los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los conocimientos, los valores sobre las normas y valoraciones y el dominar códigos expresivos (lenguajes).

Macro proposición 9: La enseñanza conceptual ocurre en 3 momentos: fase elemental, fase básica y fase de dominio.

Macro proposición 10: En la planeación del currículo es esencial respetar la secuencia evolutiva, así como la secuencia inherente a toda enseñanza, ya que los instrumentos y las operaciones poseen una génesis.

Macro proposición 11: La enseñanza de instrumentos de conocimiento (a diferencia del enseñar información) está condicionada a hacer funcionar las operaciones intelectuales, de ahí que existan tantas didácticas posibles como períodos y operaciones intelectuales (didácticas mente factuales).

Macro proposición 12: Los recursos didácticos deben apoyarse en el lenguaje o representar realidades materiales, por cuanto el pensamiento está intrínsecamente ligado con el lenguaje. (Pérez, 2009).

## **Modelo Pedagógico Histórico Cultural**

Este modelo otorga una valoración e importancia equilibrada a los cuatro elementos macro que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: retoma el rol protagónico del estudiante como el sujeto de sus procesos de

aprendizaje; rescata al docente de la marginalidad y lo ubica como sujeto de los procesos de enseñanza; considera el conocimiento como el legado cultural de la humanidad, digno de ser conocido y comprendido, considerando la comprensión de la realidad, el punto de llegada, para cuyo estudio confluyen diferentes procesos cognitivos adquiridos con anterioridad. (Pérez, 2009).

El objetivo de este modelo es formar personas pensantes, críticas y creativas; apropiadas del conocimiento creado por la humanidad y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad.

El docente ejerce el rol de mediador de los aprendizajes, es decir, establece una relación intencionada y significativa con los estudiantes, encargándose de potenciar en ellos, las capacidades que no pueden desarrollarse de forma autónoma (Zona de Desarrollo Próximo) y se encarga de seleccionar, organizar, planificar los contenidos, variando su frecuencia y amplitud, para garantizar reflexiones y procesos de «reorganización cognitiva», con el ejercicio y desarrollo de funciones y operaciones de pensamiento, que orienten la elaboración de conclusiones.

La aplicación de este modelo pedagógico implica la participación de los estudiantes en actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, a través del uso de la lectura y de la escritura para potenciar la verbalización socializadora.

Son varias las fuentes teóricas que han alimentado y sostienen este Modelo Histórico - Cultural: Ausubel, Bruner, Feuerstein y sobre todo Vigotsky, quien articula sus planteamientos alrededor de la tesis del «origen social de la mente».

Este autor plantea que el aprendizaje es el resultado de la interacción social intencionada del sujeto con los demás y con el medio que lo rodea, adquiriendo particular importancia el rol del lenguaje como principal mecanismo de

interacción. Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta.

Nadie duda hoy que el entorno del sujeto que aprende tiene una influencia educativa (familia, barrio, amistades, estrato social, etc.) características que han dado fundamento al modelo desarrollado por Vigotsky, el cual tiene por eje el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que se refiere a la zona potencial donde se puede desarrollar un estudiante con el apoyo de un guía. Por tanto, el docente juega el rol de diagnosticador dinámico de la ZDP.

El modelo, en el sistema formal, busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, entre otros) con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado. Es obvio entonces el rol protagónico del estudiante, pues hay que hacerlo partícipe de actividades que exijan problematización intelectual, ejercitación y reflexión constantes, por lo que la indagación, la investigación y el descubrimiento pasan a constituir los métodos adecuados para que el estudiante construya sus aprendizajes y desarrolle sus habilidades. (Pérez, 2009).

### **Modelo Pedagógico Crítico Social**

Representantes del Modelo. Makarenko, Freinet, Paulo Freire.

(Lev. Vigotsky, N. Sanmarti, P. Freire, C. Freinet), propone metas para el desarrollo pleno del individuo en su contexto cultural y para la producción social (material y cultural). La relación maestro-estudiante está mediada por la interacción en la que los participantes aprenden de ellos mismos, según sus potencialidades, y de personas más expertas que ellos. El método varía de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada estudiante y al método de cada ciencia. Enfatiza en el trabajo productivo. Los contenidos tienen un sustento científico-técnico,

polifacético y politécnico. El desarrollo es progresivo y secuencial pero impulsado por el aprendizaje dialógico – colectivo sobre los problemas de la comunidad. (Pérez, 2009).

En este modelo los estudiantes desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico.

<b>METAS</b>	<b>RELACION M- E</b>	<b>METODO</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>DESARROLLO</b>
Crecimiento del individuo para la producción social	Bidireccional.	Énfasis en el trabajo productivo.	Tienen un sustento científico-técnico, polifacético y politécnico.	Progresivo y secuencial impulsado por el aprendizaje de las ciencias.

Cuadro 11: Modelo Pedagógico Crítico Social  
Fuente: Makarenko, Freinet, Paulo Freire.

**ROL DOCENTE.** El maestro es facilitador, estimulador de experiencias vitales contribuyendo al desarrollo de sus capacidades de pensar y reflexionar. El maestro es mediador en búsqueda de hipótesis, ayuda a definir los procedimientos para resolver los diferentes problemas y que sean los propios estudiantes quienes organicen los experimentos o pasos de solución.

### ¿QUÉ ENSEÑAR?

Se refiere a los contenidos de la enseñanza, del aprendizaje donde se privilegia los conceptos, estructuras básicas de la ciencia para destacar la capacidad intelectual, comprometida con una concepción de hombre y sociedad.

### ¿PARA QUE ENSEÑAR?

Ésta relacionada con la finalidad y el sentido de la educación, el cual estará influido por la sociedad y el trabajo productivo. La educación garantiza la

colectividad y el desarrollo científico y tecnológico al servicio de una nueva generación.

### ¿CÓMO ENSEÑAR?

Se crea un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el estudiante el desarrollo de estructuras cognitivas superiores impulsando el aprendizaje por descubrimiento y significación, y la formación de habilidades cognitivas según cada etapa.

### ¿CUÁNDO ENSEÑAR?

Se refiere a la secuenciación que se debe decidir sobre todo dentro de un cuerpo específico de conocimiento. Debemos tener en cuenta que los procesos de enseñanza se lleven por ciclos teniendo en cuenta las habilidades o desarrollo del pensamiento ejemplo, transición y primero: percepción-observación; hasta llegar a la meta cognición donde el estudiante sea capaz de argumentar proponer e interpretar su realidad. (Asis, 2009).

### ¿CON QUE SE ENSEÑA?

- RECURSOS HUMANOS: Docentes, estudiantes, conferencistas, psicorientadora, entre otros.
- RECURSOS FÍSICOS: Bibliobancos, medios audiovisuales, revistas, guías, láminas. (Pérez, 2009).

### **EVALUACIÓN**

La evaluación es cualitativa y puede ser individual o colectiva. Se da preferencia a la auto evaluación y evaluación, pues el trabajo es principalmente solidario. (Pérez, 2009).

## **Otras Tipologías de Modelos Pedagógicos**

Existen otros tipos de modelos pedagógicos que no necesariamente se enmarcan en una clasificación determinada, sino que constituyen paradigmas educativos importantes por los aportes que han hecho a la educación, como sistemas didácticos integradores. Ese es el caso de la enseñanza problémica y de la pedagogía conceptual. (Pérez, 2009).

### **La Enseñanza Problémica.** (Mirza I. Majmutov)

(Majmutov, 1983) desarrolló y sistematizó un sistema didáctico en las décadas del 60 y 70 en la antigua URSS, para lo cual estudió las experiencias de avanzada en su país, en el que define la metodología a seguir de lo que llamó enseñanza problémica. (Pérez, 2009).

En su sistema, parte de concebir al alumno como un ente activo, por lo que debe realizar una actividad para poder apropiarse del conocimiento, y con ello desarrollar su intelecto. Plantea que es importante que el alumno, junto con el conocimiento, asimile los métodos y procedimientos que utilizó el científico en el desarrollo de la ciencia.

Majmutov desarrolla sus criterios acerca de la enseñanza problémica en varios trabajos. Primeramente la considera como "...un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y forma de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica."

(Majmutov, 1977) En este sentido, define la enseñanza Problémica como "...la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición y a su explicación [...], y a la dirección de la actividad de los alumnos [...] en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto

en forma de conclusiones ya preparadas, como el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución." (Pérez, 2009).

Existen muchas definiciones de enseñanza problémica. Algunos autores consideran que es un sistema, otros la definen como conjunto de acciones, proceso del conocimiento o actividad docente encaminada a la asimilación productiva de los conocimientos.

### **Componentes del modelo pedagógico de la enseñanza Problemática:**

1. Definición integradora de enseñanza Problemática: sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora de los conocimientos y formas de actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.
2. Categorías fundamentales de la enseñanza problémica: La situación problémica, el problema docente, las tareas problémicas, las preguntas problémicas y lo problémico como categoría integradora.
3. Clasificación de métodos problémicos: exposición problémica, conversación heurística, búsqueda parcial y método investigativo.
4. Leyes de la didáctica problémica: la escuela en la vida y la educación mediante la afectividad.
5. Componentes pedagógicos de las leyes y sus relaciones dinámicas. La primera ley: problema – objeto – objetivo. La segunda ley: objetivo – contenido – método.
6. Relación dialéctica entre las configuraciones objeto – objetivo – contenido – método, y la manifestación de la personalidad de los sujetos del proceso en su interacción con otros sujetos y objetos.
7. Relación dinámica entre estas configuraciones: Objetivo – Contenido – Método (Rol del Alumno); Objetivo – Objeto – Método (Motivación); Objeto – Contenido – Método (Rol del docente).
8. Condiciones psicopedagógicas: subsistema del rol del docente, subsistema actividad – comunicación y subsistema del rol del alumno

9. Condiciones que se refieren al subsistema del rol del docente: profesionalización, estructura sistémica, problematización.
10. Condiciones que se relacionan con el subsistema actividad – comunicación: investigación, activación, discusión, respeto de ideas.
11. Condiciones que se refieren al subsistema del rol del alumno: preparación previa, motivación, ejecución.
12. Técnicas y procedimientos metodológicos generalizados en correspondencia con el sistema de condiciones psicopedagógicas.

## **TEORÍAS EDUCATIVAS**

En términos de la construcción de los modelos pedagógicos, estos se constituyen por teorías que establecen referentes para la acción, Suárez reconoce que las teorías educativas se relacionan con los paradigmas educativos, como lo son:

La tecnología educativa.

La escuela activa.

La teoría socio crítica.

La teoría educativa, se refiere a un hecho social, que se ha desarrollado entorno a la persona y a la sociedad; que requieren explicaciones de causalidad o como hechos susceptibles de ser comprendidos y no necesariamente explicados, lo cual exige una postura que implica la intersubjetividad, la flexibilidad y la descripción la singularidad y la diversidad primero que la universalidad.

Este autor amplía la propuesta, expresando que “ Las teorías educativas se refieren a los fundamentos para abordar el hecho educativo” y expresa que estos responden a dos intencionalidades a saber: (Suárez, 2000, pp. 52-53).

Explicar lo educativo y determinar las relaciones de causalidad a través de la atención a las manifestaciones y fenómenos susceptibles de generalizar para

comunidades similares, intencionalidad que correspondería a un enfoque técnico. Esta intencionalidad corresponde al paradigma cuantitativo.

Comprender e interpretar el sentido de las acciones de educación de las personas y las comunidades atendiendo a su diversidad y singularidad, intencionalidad, que corresponde a los enfoques práctico y socio crítico. Esta intencionalidad corresponde al paradigma cualitativo (ver cuadro teorías educativas).

Siguiendo entonces estas intencionalidades como fundamentos para abordar los hechos educativos se plantean tres teorías educativas a saber:

**Tecnología educativa:** se ocupa del control de los procesos y resultados de acuerdo con unos fines previamente establecidos, este enfoque se caracteriza por estructuras curriculares desarrolladas por el estado, y la didáctica centrada en el diseño instruccional. Representantes: Tyler, Gagné, Bloom, Skinner. (Yolima, 2009).

**Teoría activa:** Se centra en la valoración y el rescate de la persona, de la libertad y de la autonomía, del respeto a sus intereses, motivaciones y a su ritmo personal. Representantes: Bandura, Feuerstein, Montessori, Piaget. (Yolima, 2009).

**Teoría socio crítica:** Se centra en el revelar inconsistencias y contradicciones de la comunidad para la transformación por medio de una acción comunicativa para realizar procesos de reflexión crítica y creando espacios para el debate, la negociación y el consenso. Representantes: Paulo Freire, Vigotsky, T.S. Popkewitz, Apple, R. Williams Rusvi, Giroux, Louis Not, Stephen Kemmis. (Yolima, 2009).

## **ENFOQUE**

Para la definición el profesor Suárez sigue los soportes de Jurgen Habermas en teorías y praxis, estudios de filosofía social, según los intereses del conocimiento,

como en enfoques educativos técnicos, prácticos y socio crítico (ver cuadro enfoques educativos). (Suárez, 2000).

Al cual nos adscribimos para la argumentación de los enfoques.

Se plantea entonces como enfoque, el “punto de vista asociado a una realidad social que permite determinar la misión, visión y orientar la formación de los proyectos pedagógicos, académicos y de convivencia”. Y que como lo expresamos anteriormente hace parte de un todo dinámico en el proceso educativo. (Suárez, 2000, p. 56).

### **ENFOQUE TÉCNICO**

Se preocupa por la eficiencia en la relación costo beneficio, este enfatiza en la calidad del profesor como instructor y el conocimiento que debe aprender el estudiante con técnicas instructivas estandarizadas.

### **ENFOQUE PRÁCTICO**

En este enfoque, el estudiante puede desarrollar individualmente estrategias de aprendizaje para construir el conocimiento y los métodos para aprender; el currículo se diseña de manera flexible y abierta para los intereses y necesidades del estudiante, el profesor es un orientador.

### **ENFOQUE SOCIO CRITICO**

El escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante es asumido como la estructura, en relación con la comunidad a la que pertenece, puesto que estos papeles hacen parte de la transformación del entorno.

Los estudiantes y profesores son protagonistas del desarrollo de un currículo que nace de las necesidades de la comunidad y que generen aprendizajes para el

contexto y transformarlo. Las estrategias son la reflexión, el debate y la negociación. (Suárez, 2000).

### Comparación de enfoques educativos

TECNOLÓGICO	PRACTICO	CRITICO
Metáfora básica: la empresa.	Metáfora básica: el computador.	Metáfora básica : el escenario.
Teoría educativa: proceso producto.	Teoría educativa: mediación centrada en el alumno.	Teoría educativa: contextual etnográfica.
Modelo de profesor: competencial.	Modelo de profesor: reflexivo.	Modelo de profesor : técnico-crítico.
Enseñanza-aprendizaje: centrada en producto.	Enseñanza-aprendizaje: construcción .	Enseñanza-aprendizaje: centrada en la vida y el contexto.
Currículo: plan de estudios cerrado, obligatorio.	Currículo: abierto y flexible.	Currículo: abierto y flexible.
Programación por objetivos.	Programación: por el interés del alumno.	Programación: interés socio crítico.
Didáctica: métodos y técnicas de la enseñanza	Didáctica: construcción de estructuras individuales.	Didáctica: gestión de aula
Evaluación: de resultados.	Evaluación: proceso y resultados.	Evaluación: acompañamiento, dialógica.

Cuadro 12: Comparación de enfoques educativos

Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag 57.

## NÚCLEOS DEL SABER PEDAGÓGICO

### Definición:

Cabe resaltar que para la definición de los núcleos, es importante percibirlos como un proceso, como un todo dinámico, y que por ende toda visión del mismo estático es infructuosa en el sentido de mirarla integralmente .

Los núcleos del saber pedagógico, son categorías definidas de acuerdo con la teoría y el enfoque educativo y se toman como referentes para las respuestas pedagógicas que una institución estructura ante las demandas, ideologías, políticas de la región y de la nación, así como según las necesidades de los estudiantes y se organizan en un modelo pedagógico que puede estar fundamentado en un enfoque técnico, práctico o socio crítico acorde con su comprensión de la institución y con el significado de calidad educativa. Estos son en su esquema: (Suárez, 2000, p. 55).

- Modelos pedagógicos
- Currículo.
- Conocimiento
- Aprendizaje
- Didáctica
- Roll de actores
- Evaluación
- Investigación
- Gestión

A continuación daremos una breve conceptualización de los enunciados núcleos pedagógicos, siguiendo las propuestas hechas por el profesor Pedro A. Suárez; en su libro Núcleos del saber pedagógico.

### **Modelos pedagógicos**

Son estructuras conformadas por los núcleos pedagógicos que se caracterizan y cumplen de acuerdo con la teoría educativa y el enfoque que las sustenten; sin dejar de comprenderlas como construcciones mentales que modelan la formación del individuo. (Suárez, 2000).

## CURRÍCULO

Se comprende como una construcción activa del ser humano y no como una característica acabada del mundo, y en este sentido Pedro Suárez expresa que esta es una construcción histórica y culturalmente contextualizada y conformada por la información, ciertas habilidades, formas de proceder, métodos, herramientas tecnológicas que en la reflexión también miramos como elementos de o la cultura; por otro lado actitudes y valores que en el proceso educativo se debe intentar deliberadamente que el estudiante aprenda. (Suárez, 2000, p. 66).

	Técnico conductista	Deliberativo practico	Socio-crítico
ESTRUCTURA CURRICULAR	Conocimiento científico medios fines Normativo prescriptivo.	Deliberación no hay estructura establecida	De hecho, como practica.
CONTEXTO	Desarrollo industrial el estado determina los intereses .	Institución educativa y sociedad Aprendizaje interpersonal Diversidad del estudiante	La transformación de la comunidad local.
COMPONENTE CENTRAL	Objetivos Contenidos temáticos conductas del estudiante.	Intereses Procesos Construcciones Problemas	Negociación según proceso de cambio.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Lineal, deductivo o inductivo, diseño instruccional.	Flexible, valoración consensuada, aprender haciendo.	Descubrir y explicar las rutinas sociales.
DISEÑADOR	Expertos en el nivel nacional.	El profesor y el comité de currículo.	Dialogo de la comunidad de cada nivel educativo.

Cuadro 13: Modelos curriculares

Suarez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag 66

## CONOCIMIENTO

Este núcleo es comprendido como una construcción activa del ser humano es decir una construcción histórica y culturalmente contextualizada y que la conforma la formación, las habilidades, formas de proceder, métodos,

herramientas tecnológicas, actitudes y valores que la educación debe intentar que el estudiante aprenda. (Suárez, 2000, p. 69).

Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo	
Conocimiento universal	Conocimiento singular	Conocimiento estructural
Método inductivo	Método inductivo	Método reflexivo
Énfasis empirista	Énfasis humanista	Énfasis dialéctico
Carácter cerrado	Carácter abierto y liberal	Carácter transformable
Saber teórico	Saber experiencial	Saber praxico

Cuadro 14: Núcleo de conocimiento

Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro .Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag69.

## APRENDIZAJE

Desde el referente conceptual que se ha venido proponiendo, este resulta de la apropiación que el estudiante hace del conocimiento, apropiación a lo largo de la historia de la educación ha cambiado de significado dada las diferentes funciones que se le han asignado a la educación; de las concepciones del conocimiento, del papel del estudiante, de los avances en la psicología cognitiva y los nuevos desarrollos de la epistemología. (Suárez, 2000, p. 69).

Como aprende	Enfoque	Metodología	Evaluación
Percibe Observa Memoriza Repite	Conductismo	Informar Exponer Reproducir	Informar para controlar y acreditar la homogeneidad mediante pruebas estandarizadas. Heteroevaluación autocrática.
Actúa	Escuela activa	Explorar Experimentar Descubrir	Producir información para establecer consensos en la acción particular. Informal y personal.
Actúa Reflexiona Abstrae Estructura	Estructuralismo	Explorar y experimentar. Desequilibrar Reflexionar Elaborar relaciones Inferir	Producir información para persuadir y mediar la transformación. Democrática y colectiva.

Cuadro 15: Concepciones de aprendizaje

Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro .Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag69.

## MODELO EDUCATIVO

(UNESCO, 1988). La declaración de principios puede estar establecida dentro del modelo educativo, pero su verdadero valor es constituirse como guía del trabajo académico que se construye día a día. Es un documento orientador y fuente del diseño de la oferta educativa, así como de la manera en que ésta será puesta en práctica, es la garantía de un perfil de egreso con semejanzas comunes de los alumnos que se forman en la institución.

Un Modelo Educativo deberá integrar los siguientes elementos:

- Facilitar una formación integral del alumno reconociéndolo como un ser multidimensional, único, ético y humanista.
- Favorecer el autoaprendizaje como herramienta de construcción de conocimiento del alumno.
- Equilibrar el dominio de los conocimientos teóricos con la práctica y la generación de tecnología.
- Integrar las experiencias grupales y colectivas como medio de generación del conocimiento.
- Fomentar la creatividad, pensamiento reflexivo, la innovación y el espíritu emprendedor como característica del desarrollo humano.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida.
- Generar una oferta educativa congruente con la realidad, que responda a las necesidades de un mundo cambiante y global.
- Fomentar la investigación y la construcción de conocimiento.
- Los aprendizajes deben estar centrados en el estudiante, favoreciendo ambientes de aprendizaje diversos.
- Responder a la necesidad y realidad del país, respetando el marco legal que da origen a la institución educativa.
- Reconocer la importancia de los conocimientos adquiridos por la experiencia.

## **Modelo Educativo**

Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. (Pedagógica, 2011).

Se podría decir que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes.

También los modelos educativos son, como señala Antonio Gago Huguet, una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. (Pedagógica, 2011).

Los modelos educativos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen los autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

El conocimiento de los modelos educativos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.

En algunos de los modelos educativos, los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

El conocimiento que se tenga de los programas y de sus partes será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes y obtengan resultados mejores en el aula. (Pedagógica, 2011).

### **Algunos Tipos de Modelos Educativos**

Hay una gran variedad de modelos educativos, dentro de los que podemos mencionar los siguientes:

**Modelo Tradicional.** Es el modelo que se caracteriza por ser academista, verbalista, repetitivo y predomina la pedagogía autoritaria dictatorial que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. La misión del maestro es enseñar, fijar normas, vigilar, controlar, evaluar, señalar tareas y obligaciones a los alumnos.

Dentro de este modelo, el repaso tiene un papel fundamental; repaso como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. Los representantes de este modelo son Platón, Aristóteles y Sócrates. (Flórez, 1994).

**Modelo de Pedagogía Activa o Reformista.** Se trata de una teoría que considera que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender, en la que el profesor actúa como orientador y estimulador del aprendizaje, y la relación entre maestro-alumno, alumno-alumno es dialógica; por tanto la educación es individualizada.

Los representantes de la Pedagogía Activa (Escuela Nueva) son Juan Jacobo Rousseau y John Dewey. (Flórez, 1994).

**Rousseau**, en su libro "El Emilio" presentó un conjunto de ideas educativas expresadas en términos de relato de la educación de un niño por su tutor. Entre esas ideas está el apreciar el valor del aprendizaje de descubrimiento y de resolución de problemas como técnicas de aprendizaje. Como muestra de su planteamiento tenemos las siguientes expresiones:

- "Comenzad, pues, por estudiar a vuestros alumnos porque con seguridad no os conocéis".
- "El oficio que quiero enseñarle (a Emilio) es a vivir".
- "No tanto en preceptos como en ejercicios consiste la verdadera educación".
- "Convengo en que cuando salga de mis manos (Emilio) no será ni magistrado, ni militar, ni sacerdote, será primeramente hombre".
- "La educación del hombre empieza desde que nace".

**Dewey.** La base de su teoría es antropológica y psicológica, consideraba a la vida como razón de ver del ser humano en la sociedad, cuya educación es fundamental en este proceso. Para él, el proceso educativo tiene dos aspectos: el psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo y el social, que se encarga de preparar y adaptar a los individuos a las tareas que han de desempeñar en la sociedad.

**Modelo de la pedagogía tecnicista o conductista.** Se le conoce también como pedagogía por objetivos. Esta pedagogía nace como correlato de la producción industrial. Los representantes son Skinner y Watson. (Flórez, 1994).

**Modelo de Pedagogía personalizada.** Este modelo busca optimizar el desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo intelectual y criterios de selección; es decir, relacionar y jerarquizar los conocimientos y desarrollar las habilidades y destrezas para adquirir, utilizar, aplicar y producir saberes continuamente. Los representantes son Karl Rogers y García Hoz. (Flórez, 1994).

**Rogers** plantea los siguientes principios básicos:

- La educación personalizada promueve el desarrollo de la persona como una totalidad, incide en el desarrollo de la autonomía, de la creatividad y del aprendizaje orientado hacia sí mismo.
- El alumno aprende participando, es responsable de su propio aprendizaje.

- El alumno aprende lo que es significativo para él; éste aprendizaje se realiza gracias a la práctica.

**García Hoz** sostiene que cada hombre es diferente y como tal debe ser singularizado para rescatarlo de la masificación. Para él, la educación es un proceso individual y también interior que parte del reconocimiento de la finitud, de la realidad incompleta del hombre para orientarse al despliegue de todas sus facultades y perfeccionarse. (Flórez, 1994)

### **Modelo constructivista**

El modelo constructivista es el enfoque psicológico que plantea que el eje central del aprendizaje humano es la construcción de los conocimientos por el propio sujeto. Es así que el aprendizaje constituye una actividad procesadora y organizadora compleja en que el sujeto elabora sus nuevos conocimientos a partir de revisiones, transformaciones y reestructuraciones de los anteriores conocimientos aprendidos. (Breña, 2008).

**El modelo constructivista tiene como fuentes** a la epistemología: conocimiento científico, cuyas teorías están en perpetua revisión y reconstrucción; a la Psicología genética de Piaget, quien describió la periodificación del desarrollo psicológico, que es la expresión concreta de las estructuras cognitivas y su génesis; a la Teoría de Asimilación Cognitiva de Ausubel: en la construcción de los procesos de aprendizaje el docente debe tener presente los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno para iniciar el proceso de aprendizaje; para Ausubel el aprendizaje debe ser significativo y éste requiere de dos condiciones esenciales: la disposición del sujeto a aprender significativamente y el material de aprendizaje significativamente potencial; y a la Teoría Socio-cultural de Vygotsky, cuya contribución al constructivismo consiste en sostener que el lenguaje, la percepción y la memoria son productos de las funciones psicológicas superiores y es producto del desarrollo cultural de la humanidad, las mismas que

al ser internalizadas pasan a formar parte de los procesos cognitivos del sujeto. (Leiva, 2008).

Así, la metodología de enseñanza aprendizaje, en el modelo constructivista, tiene como base un conjunto de componentes teóricos como el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples, la teoría de la zona de desarrollo, la integración interhemisférica, la autoestima, los métodos activos, el trabajo interactivo, trabajo en equipo, las estrategias metacognitivas, los esquemas cognitivos, los estilos y ritmos de aprendizajes, etc.

### **Modelo Conductista**

Para este enfoque, el aprendizaje es un cambio de comportamiento del ser humano, a base de una adecuada estimulación de refuerzos. Simplemente el alumno aprende cuando ha logrado acondicionar una conducta motora, intelectual o afectiva de manera inmediata, proporcionarle un refuerzo de premios o castigo. El ser humano aprende las respuestas que han sido recompensadas. (Villaroel, 2009).

### **PARADIGMAS EDUCATIVOS**

En la construcción de la reflexión humana existieron dos corrientes contrapuestas de pensamiento: una de tipo deductivo, el racionalismo que trata de explicar la realidad partiendo de principios y teorías, que va desde los conceptos a los hechos y otra de tipo inductivo, el empirismo que explica la realidad partiendo de los hechos y experiencias concretos y desde ellos llega a los conceptos, teorías y principios. Estos dos enfoques se concretan en paradigmas, que actúan como macromodelos teóricos explicativos. La idea de paradigma ha sido definida y explicitada por Kuhn (1962) en su obra *Las Revoluciones Científicas*. (Espejo, 2002).

Se entiende por paradigma a un esquema de interpretación básico, que comprende

supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. La aparición de un determinado paradigma afecta a la estructura de un grupo que practica un campo científico concreto.

Por paradigma educativo se entiende, según lo expuesto por Román Pérez y Díez López, un macromodelo teórico de la educación entendida como ciencia que afecta a la teoría y a la práctica de la misma. (Espejo, 2002).

(Kuhn, 1962), define el concepto de paradigma como un esquema de interpretación básico que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos.

Así, el concepto y sentido de paradigma implica, al menos, estas dos acepciones fundamentales:

- Una comunidad de científicos y
- Una actividad como conjunto de compromisos de la cultura científica (creencias, valores, temáticas, hipótesis explicativas, problemas investigados...).

En el campo que a nosotros nos ocupa, un paradigma educativo indica una cuestión de mentalidad respecto a lo que es la investigación científica en un campo determinado de la educación, lo que supone una estrecha correspondencia entre corrientes epistemológicas y paradigmas científicos.

En este sentido, podemos decir con Román y Díez (1999) que, en la actualidad, existe una fuerte crisis del paradigma conductual y, a su vez, un importante resurgir de los paradigmas cognitivo y ecológico. Como es lógico, todo esto tiene relevantes implicaciones a la hora de construir o aplicar las distintas reformas educativas.

No existe unanimidad en cuanto al número, clasificación y extensión de los paradigmas educativos. Si bien existen diversos autores con distintas clasificaciones de paradigmas.

Popkewitz (1988) los clasifica en empírico analítico, simbólico y crítico. (Porta)

(Hernández, 1988), los clasifica en conductista, de orientación cognitiva, psicogenético piagetiano y socio-cultural), nosotros clasificaremos éstos en tres: conductista, cognitivo y socio-cultural.

Posteriormente, trataremos de aunar, por ser complementarios e interdependientes, el cognitivo (que se centra en el actor del aprendizaje) y el socio-cultural (que se centra en el escenario del aprendizaje). De ahí que hablemos de un nuevo paradigma, el paradigma socio-cognitivo y, por tanto, en la práctica trataremos de dos grandes paradigmas, el conductista, propio de la Revolución Industrial, y el socio-cognitivo, propio de la Revolución del Conocimiento.

### **Paradigma Conductual: paradigma propio de la Revolución Industrial**

También llamado tecnológico, clásico, positivista, sistema cerrado, el paradigma conductista, propio de la Revolución Industrial, se centra sólo en conductas observables, medibles y cuantificables. Surge a principios del siglo XX y en su desarrollo se distinguen dos diferenciadas épocas: el conductismo clásico y el neoconductismo. (Sastre, 2005).

En el conductismo clásico (1910-1930) se distinguen dos corrientes: el condicionamiento clásico (Pavlov, Watson) y el condicionamiento instrumental (Thorndike). Sus principales características pueden resumirse en las siguientes:

- **Objetivismo:** insistencia en técnicas objetivas que aseguren los datos.
- **Orientación S-R:** la conducta se explica en términos de estímulo – respuesta.

- **Periferalismo:** lo importante no son los procesos de aprendizaje, sino los estímulos externos que ocasionan el aprendizaje y las respuestas a los mismos.
- **Énfasis en el aprendizaje:** los procesos de aprendizaje (representación, percepción, sensación) son sustituidos por los productos del aprendizaje.
- **Ambientalismo:** los estímulos son siempre debidos al ambiente, que puede cambiarse, a su vez, por las respuestas.
- **Metodología experimental:** las condiciones de análisis de aprendizaje parten del método experimental y de las reglas científicas impuestas por éste en el ámbito de laboratorio. (Sastre, 2005).

Por su parte, el neoconductismo (1930-1960) tiene las siguientes características:

- Gran preocupación por el trabajo con el método experimental hipermatematizado.
- Definiciones operacionales y operativas de las variables de la investigación: variable independiente (estímulo); variable dependiente (respuesta); variable interviniente (organismo).
- Priman más los métodos de investigación que los contenidos de la misma.
- Reducen, de hecho, las ciencias del hombre a lo observable, medible y cuantificable, desechando por no ser científico lo no medible y cuantificable.

Todas estas ideas, como es lógico, llegan a la educación y al currículum desde el campo de la Psicología y de las organizaciones; la Escuela Clásica, centrada en contenidos como formas de saber constituye un terreno abonado para la aplicación y desarrollo del conductismo. (Sastre, 2005).

De numerosos autores aparecen distintas críticas a este paradigma, como las de Gimeno (1982) y Eisner (1985). Para nosotros, las principales limitaciones del paradigma conductual aplicado a la educación pueden resumirse en las siguientes: (Sastre, 2005).

- Reduccionismo: reduce la conducta humana sólo a lo observable, dejando fuera los comportamientos más propios del ser humano.
- Visión pasiva del hombre: parece como que el hombre está controlado por cuestiones externas. Así, la conducta puede manipularse desde fuera.
- Simplista: consigue explicar algunos tipos de aprendizaje, pero no todos.
- La cultura institucional es una “mera fotocopia” de la cultura oficial y de los programas oficiales, en el marco de un currículum cerrado y obligatorio en la práctica (aunque la teoría diga lo contrario).

Por todo ello, el paradigma conductual está siendo sustituido en las Reformas Educativas actuales por el paradigma socio-cognitivo, propio de la Revolución del Conocimiento, que posee un mayor poder explicador de la educación, en el marco de sociedades humanistas, democráticas y culturalmente plurales. (Sastre, 2005).

### **Paradigma socio-cognitivo: paradigma propio de la Revolución del Conocimiento**

#### **Paradigma cognitivo**

Ante la inoperancia en el aula del paradigma conductual, numerosos didactas y psicólogos se dedicaron, sobre todo en los años setenta del pasado siglo, a la búsqueda de un paradigma alternativo: (Sastre, 2005).

Dentro de la Psicología se produce un enorme avance de las teorías de la inteligencia desde la perspectiva del procesamiento de la información (consideran la inteligencia como potencia capaz de procesar-estructurar la información). Entre otras destacamos:

- Teoría de los procesos (Hunt, entre otros).
- Teoría de los parámetros modales (Detterman).
- Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg).

Todas estas teorías entienden la inteligencia como una capacidad mejorable por medio del entrenamiento cognitivo. (Sastre, 2005).

**El constructivismo de Piaget y los Neopiagetianos**, para quienes el aprendiz es el protagonista del aprendizaje, y para quienes aprender es: (Sastre, 2005).

- Modificar los conceptos previos
- Integrar los conceptos nuevos aprendidos en los que ya se poseen, surgiendo así el conflicto cognitivo
- Contraponer hechos con conceptos y conceptos con hechos.

**El aprendizaje significativo** (Ausubel, Novak, Reigeluth): el aprendiz aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende y este sentido se da: (Sastre, 2005).

- Al partir de los esquemas previos,
- Al partir de la experiencia previa,
- Al relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.

**El aprendizaje por descubrimiento de Bruner:** implica una visión inductiva del aprendizaje, respetando la estructura del aprendizaje del aprendiz con estas tres etapas: (Sastre, 2005).

- Enactiva: se construye por la acción desde la percepción.
- Icónica: aprendizaje desde la representación mental.
- Simbólica: manejo de símbolos y conceptos.

**La zona de desarrollo potencial, de Vigotsky**, quien considera que existe una zona de desarrollo potencial (aprendizaje potencia) en los aprendices, y su desarrollo es posible si se da la ayuda adecuada de los adultos. (Sastre, 2005).

**El interaccionismo social, de Feuerstein**, y su visión socio-cognitiva nos habla de un potencial de aprendizaje en los aprendices que se puede desarrollar por

medio de la mediación. La inteligencia es mejorable por medio de programas de enseñar a pensar. (Sastre, 2005)

**Desde el campo de la teoría del currículum** aparece el reconceptualismo (McDonald, Greene, Pinar, Stenhouse...) buscan nuevas reconceptualizaciones y alternativas al conductismo, en el marco de un currículum abierto y flexible. (Sastre, 2005).

Estos planteamientos impulsan el crecimiento de este paradigma en el campo de la didáctica y del diseño curricular. Muchos de estos planteamientos se recogen en las Reformas Educativas, en las que se desarrolla de una manera muy especial la fuente psicológica. (Sastre, 2005).

Las principales aportaciones de este paradigma podrían resumirse así:

- Ampliación del concepto de conducta a todo lo que es el componente de la mente.
- Busca no sólo predecir y controlar sino explicar la conducta.
- Influencia de factores internos: no sólo, por tanto, influye el ambiente, sino también la personalidad, luego la visión del hombre es la de un ser libre.

Las principales limitaciones podrían, así mismo, resumirse en las siguientes:

- Suele ser individualista, por lo que necesita complementarse con modelos más socializadores.
- Visión disciplinar y psicologista, lo que le aísla de las aportaciones de otras disciplinas.
- El paradigma cognitivo no llega a aspectos importantes que poseen una dimensión ecológica de la cultura social e institucional como el interaccionismo social, el aprendizaje cooperativo, etc.
- En el ámbito escolar, sus avances son aún limitados, aunque prometedores, en la fuente psicológica del currículum.

## **Paradigma socio-cultural**

El paradigma socio-cultural es también llamado contextual, social, ecología cultural, ecológico, si bien ecológico y socio-cultural son los más representativos. Como la dimensión ecológica queda integrada por superación en la dimensión socio-cultural, optamos por este último. (Sastre, 2005).

Las más importantes influencias en este paradigma proceden de:

- La biología de los ecosistemas, cuya preocupación está en el estudio de la forma y desenvolvimiento de la organización en las poblaciones de los seres vivos.
- La ecología humana, que identifica la cultura como fundamental componente de la comunidad humana.
- El modelo socio-histórico de Vigotsky, Leontiev y Luria... que estudia la dimensión contextualizada de las funciones superiores como son el lenguaje y la inteligencia, y afirma que son sobre todo producto de la mediación cultural.

El modelo de interaccionismo social de Feuerstein, y sus conceptos de:

- Privación cultural
- Aprendizaje mediado.
- Operaciones básicas para aprender.
- Evaluación del potencial de aprendizaje.
- Aprendizaje cooperativo entre iguales.

El aprendizaje por imitación de Bandura, que afirma que la imitación de modelos se produce a través de la información y que el modelado es fundamental en la enseñanza. (Sastre, 2005)

- El aprendizaje psicosocial de McMillan, que subraya la importancia de la interacción de unos alumnos con otros y la percepción (cómo perciben el

significado de los estímulos y cómo categorizan e interpretan los sucesos sociales).

- Los conceptos ecología y desarrollo humano de Bronfenbrenner ,tales como ecosistema, microsistema, meso sistema, exo sistema, etc.
- Las formas de entender la cultura organizacional o institucional como variable interna o variable externa en las organizaciones.
- Las teorías socio-críticas del currículum, que nos facilitan una forma de valorar y transformar críticamente la cultura social desde la educación y las escuelas entendidas como agencias críticas de la cultura.

Con el fin de armonizar lo anteriormente expuesto, diremos que existen dos dimensiones de análisis de la cultura: por un lado, la dimensión ecológica; por otro, la dimensión socio-cultural.

En cuanto a la dimensión ecológica, este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos en que responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Pero desde el punto de vista de las instituciones y organizaciones, estudia cómo éstas se adaptan y responden a las demandas del entorno. Frente al análisis individual propio del paradigma cognitivo, se prima el estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre el individuo y el ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.

(Medina, 1988), señala que esta dimensión ecológica se preocupa por los siguientes fenómenos del aula: la relevancia de la participación de los alumnos, los componentes de la lección, los cambios verbales entre alumnos en el curso de las actividades de la clase, la discordancia entre formas y funciones verbales, y el lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase.

Por su parte, la dimensión socio-cultural de la cultura y de las organizaciones ha sido puesta de manifiesto sobre todo por Vigotsky y su escuela socio-histórica, en la década de los treinta del pasado siglo. Sus elementos fundamentales son:

Los procesos psicológicos superiores (lenguaje e inteligencia) son producto de contextos socio-culturales concretos. El lenguaje es el que hace posible el desarrollo cognitivo (primero se utiliza como herramienta al servicio de la comunicación interpersonal para después, al interiorizarse, posibilitar la comunicación intrapersonal, el pensamiento consciente y la elaboración de conceptos). Sobre el desarrollo de conceptos Vigotsky señala varias etapas que permiten diferenciar entre:

- Configuraciones no organizadas: agrupaciones de objetos que, al ser realizadas por impresiones preceptuales, no tienen base objetiva.
- Complejidades con un determinado significado: fruto de criterios objetivos inmediatos, aunque inestables y sin nexo lógico.
- Pseudoconceptos: formas elaboradas de las complejidades que se forman a partir de percepciones sensoriales no consolidadas.
- Conceptos científicos: conceptos adquiridos por la instrucción escolar, la reflexión, etc.

La actividad del sujeto que aprende supone una práctica social mediada por artefactos y por condiciones histórico-culturales. Para ello usa herramientas y signos. Por las primeras trata de transformar los objetos externos al sujeto (tecnologías) y por los segundos transforma la cultura y la interioriza.

Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan sobre todo a través de la mediación cultural.

El desarrollo puede ser natural y afecta a las funciones psicológicas inferiores, comunes a hombres y animales. Pero también el desarrollo puede ser cultural y social, afectando a las funciones psicológicas superiores. Se realiza a través de diversos mediadores, en situaciones de aprendizaje compartido.

La cultura se construye a través de un proceso dialéctico de internalización en contextos o escenarios socio-históricamente determinados, como son las escuelas.

La Zona de Desarrollo Potencial nos indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada y oportuna de los adultos, y ello facilita el desarrollo de la inteligencia, que es sobre todo un producto social.

El desarrollo de las funciones superiores debe subordinarse a los procesos socio-culturales y a los procesos educativos y por tanto no es independiente y autónomo.

Podemos citar las siguientes aportaciones del paradigma socio-cultural:

- Aporta una visión comunitaria y social de los aprendizajes al analizar la cultura en sus propios contextos e interacciones.
- Realza el aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales, así como los valores comunitarios y críticos.
- Potencia la fuente sociológica del currículum en el marco de los diseños propios de una institución escolar (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).
- Plantea al profesor como mediador de la cultura social, y da a la escuela una visión orientada a preparar personas capaces de convivir y ser ciudadanos como tal.

Asimismo, las principales limitaciones pueden resumirse en las siguientes:

- Aunque socializado, el modelo de aprendizaje que defiende resulta a menudo opaco.
- Este paradigma está aún en fase de crecimiento, lo que implica que, sobre todo en el ámbito metodológico, no esté suficientemente desarrollado.
- Se preocupa más de la colectividad que de los individuos que la componen.
- Con sus métodos de investigación existe cierta tendencia a generalizar después de haber estudiado “algunos casos” con técnicas cualitativas.

### **Paradigma socio-cognitivo.**

Atendiendo a la complementariedad, y no así a la contraposición, nos parece que los paradigmas cognitivo y socio-cultural pueden de hecho complementarse para dar significación a lo aprendido y, de esta forma, consolidar un nuevo paradigma integrador, el paradigma socio-cognitivo, el paradigma educativo propio de la sociedad del conocimiento y la información. (Sastre, 2005).

(Vygotsky, 1979), afirma rotundamente que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por la socialización contextualizada (dimensión socio-cultural). Así, defendemos esta complementariedad de paradigmas porque el paradigma cognitivo (a partir de una adecuada estructuración significativa de los contenidos, hechos y procedimientos) favorece el aprendizaje significativo individual, y el paradigma socio-cultural nos facilita profundizar en la experiencia individual y grupal contextualizada. Y desde esta doble perspectiva surge el interés y la motivación, lo que facilita la creación de actitudes y valores, capacidades y destrezas.

Efectivamente, el paradigma sociocognitivo se ocupa de cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor, mientras el paradigma sociocultural se centra en el ambiente y las características del aula, del centro, del entorno; con el objetivo de estructurar de una manera significativa los contenidos, el paradigma cognitivo pretende dar sentido y significado a los conceptos mediante la elaboración de mapas, redes conceptuales y esquemas, mientras el paradigma sociocultural, por su parte, busca estructurar significativamente la experiencia facilitando el aprendizaje compartido; el paradigma cognitivo se centra especialmente en los procesos del aprendiz, mientras el paradigma sociocultural, sin embargo, lo hace en la interacción de éste con el grupo y el contexto.

Por tanto, ambos paradigmas se entremezclan y se complementan en este trabajo, en el que partimos de la integración de los paradigmas cognitivo y sociocultural, por considerar que los aprendices, como protagonistas de su aprendizaje,

necesitan un escenario o escenarios para aprender. El “qué aprende” (contenidos) lo subordinamos al “para qué aprende” (objetivos: capacidades-valores socializados) y al “cómo aprende” (procesos individuales de aprendizaje: capacidades y valores individualizados).

(Román & Díez, 1994), definen, aclarando cada uno de los términos, el paradigma socio-cognitivo de esta manera:

- Es cognitivo en tanto que aclara y explicita cómo aprende el aprendiz, cuáles son los procesos que utiliza el que aprende, y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. Es así como los procedimientos, estrategias y proceso se convierten en medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del aprendiz.
- Es contextual o socio-cultural porque el aprendiz aprende en el escenario del aula, de la escuela, de la vida, repleto de interacciones e interrelaciones permanentes. Es aquí, en este aspecto, donde englobamos un modelo de cultura.

Desde esta perspectiva socio-cognitiva es imprescindible partir de una definición clara de cultura. Feuerstein (1980) la define como “el proceso mediante el cual los conocimientos, los valores y las creencias son transmitidos de una generación a otra”. Por nuestra parte, para proyectarla a la práctica curricular entendemos por cultura social las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos/procedimientos que utiliza o ha utilizado una sociedad determinada, desde una perspectiva diacrónica y sincrónica. (Sastre, 2005).

No obstante, preferimos hablar de cultura social (si bien entendemos que toda cultura es social) y cultura institucional, considerando ésta como las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos/procedimientos que utiliza o ha utilizado una organización o una institución determinada.

Es así como, desde nuestro punto de vista, el concepto de currículum como selección cultural indica las capacidades y los valores, los contenidos y los métodos que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. En este sentido, los profesores y las instituciones escolares actúan como mediadores de la cultura social.

Sin embargo, conviene aclarar que estas cuatro palabras (capacidades y valores, contenidos y métodos) han existido siempre en la escuela y en el currículum, si bien su significación interna ha sido distinta:

**La Escuela Clásica o Tradicional** hace, preferentemente, métodos/actividades para aprender contenidos (formas de saber) que de hecho actúan como objetivos, y de paso desarrolla capacidades y valores. (Sastre, 2005)

**La Escuela Nueva o Activa** hace actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos, actuando de hecho los métodos como objetivos. De paso desarrolla capacidades y valores. (Sastre, 2005).

**Las Reformas Educativas** actuales pretenden reconducir esta situación y explicitar todos los elementos del currículum, donde capacidades y valores actúan como objetivos y contenidos (formas de saber) y métodos/procedimientos (formas de hacer) como medios. (Sastre, 2005).

Pero esto es en teoría, ya que en la práctica se siguen haciendo actividades para aprender contenidos, que de hecho actúan como fines y objetivos. La teoría va por un lado; la práctica, por otro.

Con el objetivo de resumir varias características de los paradigmas hasta aquí estudiados, hemos diseñado una tabla que explica algunos de los aspectos de cada uno de ellos.

## **DEFINICIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

### **PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PEA)**

El concepto de Potencial de Aprendizaje pretende ser una síntesis entre el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje social y, por ello, entre los modelos cognitivo y socio-cultural. La mediación del adulto es importante porque se aprende por socialización.

La enseñanza como mediación de aprendizaje resulta por ello importante y debe subordinarse al aprendizaje. Tras una profunda revisión de los postulados clásicos de programación y planificación de corte conductista, los modelos que proponemos son una nueva manera de hacer, impulsando el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos (capacidades y valores) y una nueva arquitectura del conocimiento desde la perspectiva del aprendizaje significativo. De este modo, creando “nuevos andamios para aprender”, se facilita el aprender a aprender.

(Román & Díez, 1992) pretenden, y a nuestro juicio consiguen con éxito, poner cotas que delimiten el concepto amplio y denso de “enseñar a pensar” con cinco notas que a continuación citamos:

- “Aprender a aprender” supone adquirir habilidades pertinentes para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado.
- “Aprender a aprender” significa dominar los principios generales básicos: reglas generales aplicables a un conjunto de problemas.
- “Aprender a aprender” se consigue mediante la asimilación de los principios formales de la investigación: metodología investigadora.
- “Aprender a aprender” consiste en desarrollar la autonomía del aprendizaje: autodirección del aprendizaje.
- “Aprender a aprender” es una actitud metodológica y de descubrimiento.

Por su parte, (Mayor & Suengas, 1995) señala que para “aprender a aprender” y “aprender a pensar” es preciso entrenar a los aprendices para que adquieran, desarrollen y usen de manera oportuna estrategias de aprendizaje y estrategias cognitivas, destacando las orientadas al autoaprendizaje y al desarrollo de las habilidades metacognitivas.

### **La enseñanza**

La enseñanza puede considerarse como los procesos que facilitan la transformación permanente del pensamiento, las actividades y el comportamiento de los individuos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas. (Ramírez, 1999, pp. 10-11).

Toda enseñanza debe centrarse en el estudiante, por lo cual es importante conocer los programas y contenidos de los mismos, para que el maestro considerando al alumno determine los métodos y prácticas para lograr la transmisión del saber, propiciando la adquisición de conocimientos prácticos que le permitan competir, comunicarse, ser creativo, crítico, trabajar en equipo y en contextos multiculturales.

### **El Aprendizaje**

Para Navarrete, el aprendizaje es un proceso de adaptación biológica, psicológica y social, que el organismo no recibe directamente por medio de la herencia. No es un proceso exclusivo del hombre, hasta los animales poseen cierto tipo de aprendizaje que le permite adecuarse al medio. (Navarrete, 1997, pp. 47-50).

En la escuela formal, el aprendizaje se realiza mediante sistemas creadores de manera de ensamblaje de partes planeadas en una totalidad para la consecución de propósitos específicos, aunque también es una modificación de las disposiciones

que prevalecen durante cierto tiempo y que no son atribuibles a los procesos del conocimiento.

El aprendizaje se observa con el cambio de la conducta que facilita ciertas actividades, además existen otro tipo de modificaciones que pueden ser disposiciones denominadas “actitudes”, “interés” o “valores”, que influyen para que se pueda realizar el aprendizaje apropiadamente.

Los cambios deben de permanecer y no ser fugaces, hay que reconocer que los sentidos son los receptores de los estímulos que nos producen el aprendizaje apropiadamente, es por eso que el intercambio de comunicación entre los sujetos y el entorno físico, sociocultural en donde se establecen las relaciones concretas, influyen en la producción de fenómenos específicos que modifican al sujeto. (Ramírez, 1999, pp. 10-11).

### **PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PEA)**

La enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos.

Debido a que el termino aprendizaje vale tanto para expresar una tarea como el resultado de la misma, es fácil mezclarlos y decir que la tarea de la enseñanza es lograr el resultado del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido decir que "la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje". (Ramírez, 2010).

Según Buratto, C., Canaparo, A., Laborde, A., Minelli A., (2004). Entenderemos, pues, por proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

## ELEMENTOS DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PEA)

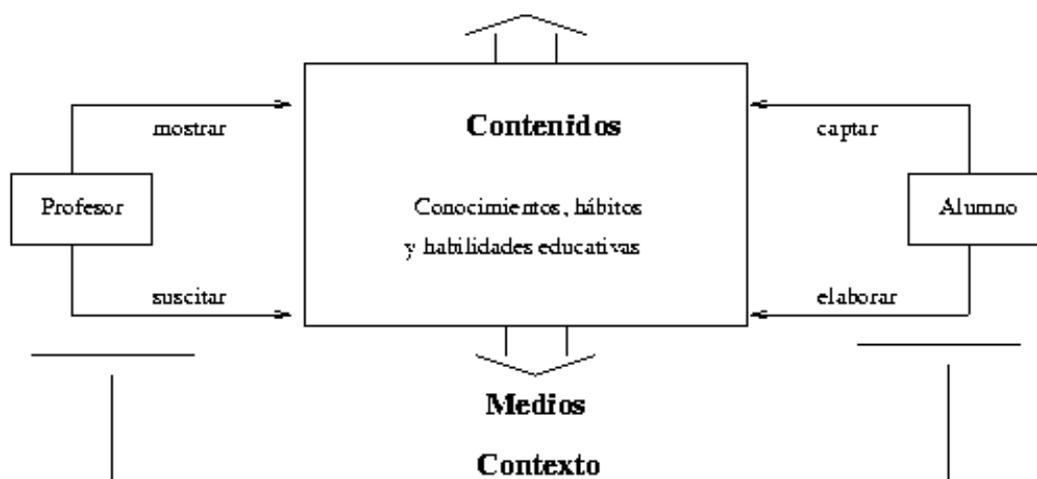


Figura 5: Elementos del proceso Enseñanza-Aprendizaje  
Fuente: Internet

El proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado, es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que sus resultados sean óptimos, no es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera óptima. (Hernandez, 2012).

La estructura de los componentes de este proceso se apoya en los tipos de contenidos, que constituyen la base del sistema (acción, conocimiento, valoraciones y experiencia creadora). Estos componentes son: objetivos, contenido, métodos, procedimientos, medios, formas organizativas y evaluación.

El objetivo se considera el componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es el que refleja más claramente el carácter social del proceso pedagógico al brindar la información que se necesita para conocer el hombre que se desea formar en correspondencia con las exigencias sociales que ha de cumplir la escuela. Es decir, orienta el proceso para lograr la transformación del estado real de los estudiantes al estado deseado de acuerdo a las exigencias del hombre que se aspira formar. Constituye una aspiración, un propósito a alcanzar.

Tiene carácter rector por cuanto determina el resto de los componentes, los cuales, influyen sobre él en relaciones de subordinación y coordinación, expresando la esencia del proceso.

El objetivo responde a las preguntas: "¿para qué enseñar?", "¿para qué aprender?". La eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la adecuada determinación y formulación de los objetivos, y contribuye a la construcción de un aprendizaje desarrollador.

El contenido es el componente primario del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, para poder definir un objetivo, es necesario tener un contenido. Esto no contradice el carácter rector del objetivo pues, después de formulado, se selecciona la parte del contenido que debe ser aprendida por el estudiante, poniéndose de manifiesto las relaciones de subordinación y coordinación entre ambos componentes, relaciones tan estrechas que conllevan a una especial atención para detectar la identidad y la diferencia de cada uno.

El contenido responde a las preguntas: "¿qué enseñar?", "¿qué aprender?", teniendo en cuenta que lo que se enseña es el resultado de la cultura que, atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella.

El método debe responder a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor del cambio educativo, por lo que los métodos que se empleen deben ser: productivos, creativos, participativos, promotores del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de la interdisciplinariedad, portadores de la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-cognitivo, condiciona dotes de motivaciones intrínsecas y de la comunicación interpersonal.

Responde a la interrogante: "¿cómo enseñar?".

La evaluación es el componente que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, y juega un papel fundamental en el cambio educativo. Responde a la pregunta: "¿en qué medidas han sido cumplidos los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje?".

En la actualidad, la evaluación debe responder a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor del cambio educativo, por lo que debe ser: desarrolladora, procesual, holística, contextualizada, democrática, formativa, cualitativa, investigativa, sistemática, que contemple la revalorización de errores, que tenga en cuenta indicadores que garanticen su objetividad, que promueva y transite por formas como la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que garanticen un cambio cualitativamente superior.

Las formas de organización se interrelacionan con todos los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que constituyen el componente integrador del mismo.

Debe, igualmente, responder a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, por lo que deben ser: flexibles, dinámicas, atractivas, significativas, que garanticen la implicación del estudiante y que fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el trabajo grupal. Su finalidad debe estar estrechamente relacionado con el contexto social en el que se desarrolla el proceso. Los medios son los componentes que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que apoyan el proceso para contribuir a la apropiación del contenido, complementando al método, para lograr los objetivos. De ahí la interrelación de este

## **Didáctica**

(Ocampo, B), Etimológicamente didáctica viene del griego didastékene que significa didas- enseñar y tékene- arte entonces podría decirse que es el arte de

enseñar también es considerado una ciencia ya que investiga y experimenta, nuevas técnicas de enseñanza se basa en la biología, sociología filosofía. (Diccionario).

Según Nivia Álvarez Aguilar la Didáctica es el campo disciplinar de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teóricos metodológicos del proceso de comunicación que tiene como propósito el enriquecimiento en la evolución del sujeto implicado en este proceso. (Diccionario).

También define Hermes de Jesús Henríquez Algarín como el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento. (Diccionario)

Este es un elemento vital para el proceso educativo, como estructurante de lo educativo en la práctica docente, y se propone una técnica y un arte de enseñar y se ocupa de la conducción del proceso de enseñanza, por parte del profesor que ha de estar atento al aprendizaje del estudiante ubicando adecuadamente el objeto de conocimiento según la estructura curricular.

	<b>TÉCNICA</b>	<b>PRACTICA</b>	<b>SOCIO CRÍTICA</b>
Didáctica	Tecnología educativa	Deliberativa	Estructuralista
Objetivo	Organizar la enseñanza garantizar el aprendizaje	Aprender haciendo	Autodeterminación Determinación colectiva
Método	Diseño instruccional	Organización por procesos	Investigación acción-acción como interaccionen el aula. Problematizar el saber.
Característica	Prescriptiva Normativa Expositiva	Practica Asesoría docente	Reflexión colectiva Apoyo a pares.

Cuadro 16: Concepciones de la didáctica  
Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag81

## Participación

(Suárez, 2000), plantea que es fundamental el papel del estudiante y el educador y en general como se desarrollan las interacciones en el ámbito de la institución educativa entre las personas y con en el conocimiento en sus diferentes manifestaciones. En este orden de ideas se caracteriza que la relación del estudiante con el conocimiento es el eje del aprendizaje, y que la relación del educador con el conocimiento es relativa a la enseñabilidad y la didáctica.

## Evaluación

Esta tiene la función de brindar información al sistema para orientar la toma de decisiones sea ésta de certificación y promoción, de intervención y de apoyo o de mejoramiento, según cada modelo. (Oñoro)

	<b>INTERÉS TÉCNICO</b>	<b>INTERÉS PRACTICO</b>	<b>INTERÉS SOCIO CRÍTICO</b>
<b>EVALUACIÓN</b>	Cuantitativa	Descriptiva	Comprensiva
<b>PAPEL DE LA EVALUACIÓN</b>	Verificar homogeneidad del producto.	Orientar toma de decisiones	Asumir posición crítica para generar alternativas.
<b>ACTOR CENTRAL</b>	Docente al servicio de la institución y del sistema.	Docentes al servicio del interés de los estudiantes.	Comunidad
<b>MÉTODO</b>	Pruebas objetivas, Cuantitativo estadístico.	Descriptores, interpretativo.	Cuanti-cualtativo, implicativo y holístico.
<b>LENGUAJE</b>	Genérico, pre elaborado	Persona, espontáneo.	Dialógico, con estructura previa.
<b>RELACIONES</b>	Control central. Pasivo y receptivo.	Centrado en el estudiante Interpersonal.	Mediación para mejorar. Interactivo Equitativo.

Cuadro 17: Núcleo evaluativo

Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag91

## Investigación educativa

La investigación educativa tiene por objeto primordial la educación en sí; desde la disciplina y en forma más cercana a las instituciones educativas, a los núcleos del saber pedagógico, y las relaciones que se establecen entre ellos. (Oñoro).

	<b>TÉCNICO</b>	<b>PRACTICO</b>	<b>CRÍTICO</b>
PARADIGMA	Cuantitativo	Cualitativo	Cualitativo
DISEÑO	Cuasi experiencial	Estudio de caso Estudios exploratorios.	Investigación acción
PAPEL DEL INVESTIGADOR	Experto externo No interviene imparcial.	No intervención en el hecho Educativo.	Implicativo hace parte del hecho estudiado.
OBJETO	Sistema educativo como universal.	El aula de clases Lo singular.	El contexto particular la micro política.
INTERÉS	Determinar la homogeneidad resultados Intervención.	Comprensión y conocimiento.	Revelar inconsistencias para generar estrategias.
RESULTADOS	Generalización referida a una norma.	Explicaciones y descripciones.	Revelar significados.

Cuadro 18: Investigación como referente de calidad  
Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag100.

## Gestión educativa

Tiene para Pedro Suárez, dos funciones cuya finalidad es velar por la calidad de la educación; la administración de las instituciones en cuanto tal, y en gran medida administración pedagógica de las mismas. (Oñoro).

	<b>MODELO TÉCNICO</b>	<b>MODELO PRACTICO</b>	<b>MODELO SOCIO CRÍTICO</b>
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	Control central Gestión externa.	Liberal Autogestión	Comunicación libre y democrática. Cogestión en torno al aula de clase.

	<b>MODELO TÉCNICO</b>	<b>MODELO PRACTICO</b>	<b>MODELO SOCIO CRÍTICO</b>
FINALIDAD	Determinar la eficacia y eficiencia .	Mejoramiento de la comunicación. Bienestar social e individual.	Revelar modelos ocultos de poder.
COMUNIDAD	Pluralidades bajo control y obediencia.	Individualidades.	Intersubjetividad en la colectividad.
INTERACCIÓN	Ejecución de acciones.	Actividad individual con base en normatividad flexible que regula.	Interactividad que asume conflicto.
AMBIENTE	Universal	Personal	Contextualizado.
TOMA DE DECISIONES	Unilaterales como problema técnico entre técnicos.	Por intercambio comunicativo.	Por reflexión, debate y negociación.

Cuadro 19: Gestión educativa  
Fuente: Suárez Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico, Orión editores LTDA. Bogotá 2000.pag104.

### **Tipos de evaluación**

Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en el cuadro 18 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada.

## **La evaluación según su funcionalidad**

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etc. (De Ketele, J.M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativamente fácil hacer diferenciaciones sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obstante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M.S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos. (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un “espíritu de ecumenismo metodológico”, y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica.

Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la elección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas. (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

## **Función sumativa de la evaluación**

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata en sentido estricto, ya no es posible, sino valorar definitivamente<sup>2</sup>. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos: (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

- a) La selección de libros de texto: El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlos. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata, se lleva a cabo en un plazo corto de tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se toma la decisión oportuna.
- b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa: Después de un número de años determinado en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar -y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativo y permanente de sus aprendizajes- se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros por parte de las personas tiene exponentes claros, también, en los exámenes de una “oposición”, o en la prueba de selectividad para acceder a la Universidad, por citar otros ejemplos. Son numerosas las ocasiones en que se aplica, aunque no sea de forma tan absolutamente estricta. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. No obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder. Dado que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etc., sino la construcción auto alimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, la evaluación sumativa frente a la continua y formativa- sólo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros. Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo. Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de apartados estancos. Es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca a la inversa por el simple hecho de que resulta más fácil o es una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación que, como tal, tiene la obligación de dominar su profesión y poner al servicio de ella todos sus conocimientos. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Por estas razones, la evaluación sumativa no va a centrar especialmente nuestra atención a lo largo de la obra, aunque se deberá tener en cuenta para aplicar en los momentos señalados como finales de etapa o en otras situaciones de evaluación en que resulte apropiada por sus virtualidades.

### **Función formativa de la evaluación**

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el

producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (cuadro). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

<b>Evaluación formativa</b>	<b>Evaluación sumativa</b>
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Cuadro 20: La evaluación según su funcionalidad  
Elaborado por: Julio Medina

Este ajuste de procesos puede darse por un rasgo importante que interviene en la misma definición de evaluación formativa: su carácter de continuidad. Es decir, la evaluación formativa debe ser continua para poder llevar a cabo su función. Un esquema de su posible aplicación parece en la figura 2. Como se ve, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas -total o parcialmente- o si es positivo continuar como se previó, etc.

(Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características que la distinguen: (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

- “La recogida de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial, y en la medida de lo posible, diagnostica de los factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.
- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos.”

En cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado.

Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando. No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda.

Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es una y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo a efectos metodológicos, desglosamos sus componentes.

En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista.

Es una observación que hay que tener en cuenta a lo largo de estas páginas, para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona discente a quien se forma y con quien se trabaja. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### Aplicación de la evaluación formativa

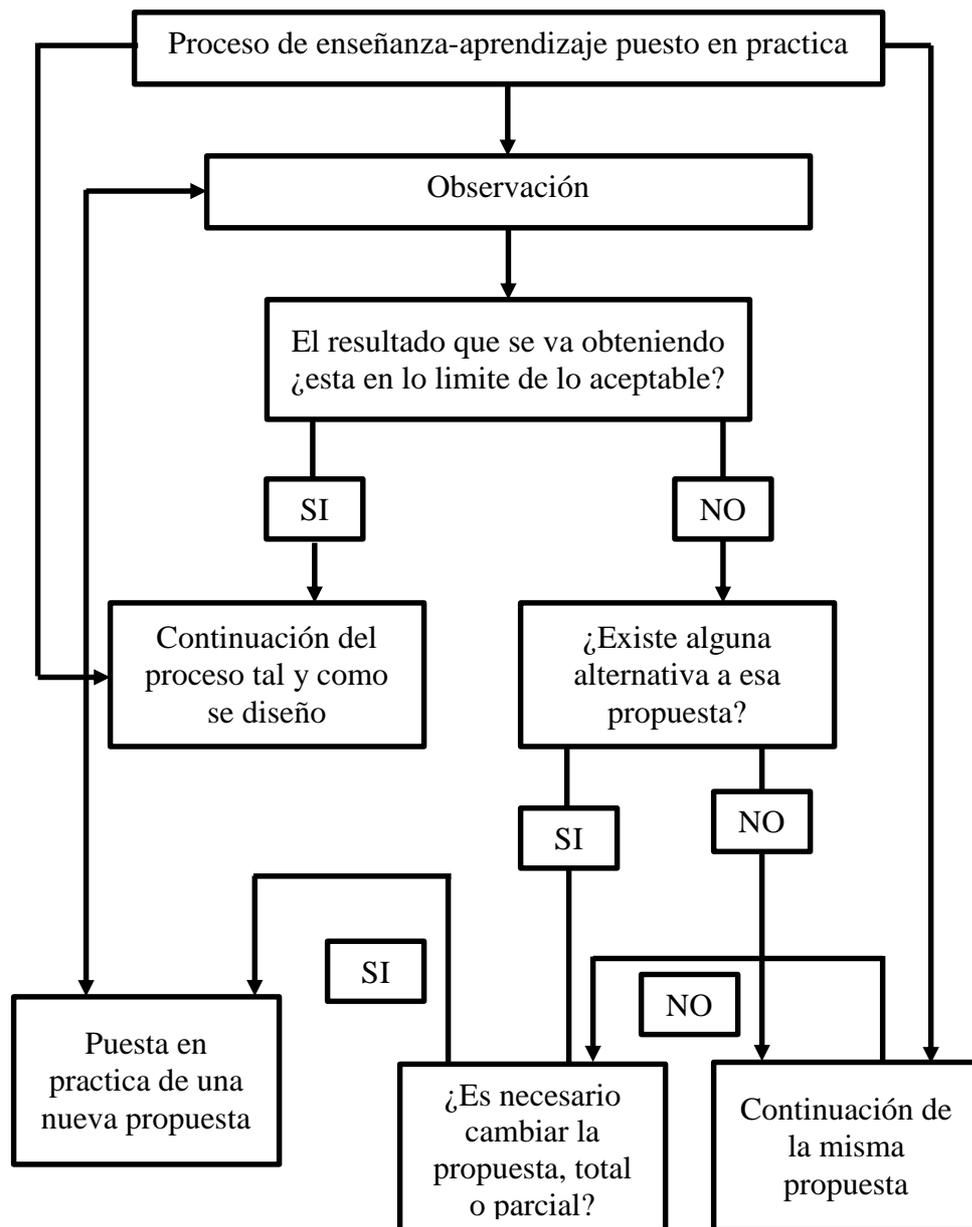


Figura 6: Aplicación de la evaluación formativa  
Fuente: Adaptado por Peterson. P. I. Y Clark. C. M. 1978

## **La evaluación según su normotipo**

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.

Según este referente sea externo o interno al sujeto en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado, la evaluación se denomina nomotética o ideográfica, respectivamente. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Evaluación nomotética**

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Aunque el profesor inmerso en este tipo de evaluación no sea consciente de su forma de valorar, la descrita es una situación absolutamente generalizada. En efecto, hay que reconocer que es muy difícil prácticamente imposible-mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales al alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación.

Esta situación se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de alumnos y alumnas, obteniendo su

valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las “calificaciones” anteriores dadas por el profesorado a esos alumnos.

Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado (u otro tipo de población) domina o deja de dominar. Pero la ordenación de los estudiantes como “primero” o “último” del salón no me parece, precisamente, ni recomendable ni educativo, por lo que considero que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.

La evaluación criterial, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J.W. (1980), a la vista de las disfunciones que, permanentemente, se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

En palabras de Popham, “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido” (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en: (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

1. La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
2. La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo”  
Popham, J.W. (1980, 151). (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después,

transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible de evaluar mediante los criterios establecidos.

Los objetivos (más o menos generales, de una etapa, ciclo o curso, o de un área curricular) marcan la meta a la que se pretende llegar. Los criterios<sup>3</sup> de evaluación deben especificar detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado un objetivo determinado. Un ejemplo: el objetivo didáctico de un ciclo de Educación Primaria, en el área de Lengua y Literatura, puede ser que el alumnado domine la ortografía. ¿Cuándo voy a afirmar que un alumno ha alcanzado ese objetivo? Aquí cabe especificar el criterio oportuno. Si es para el primer ciclo de la etapa, puedo considerar que un alumno ha logrado el aprendizaje si en sus escritos no comete más de un 10% de faltas de ortografía, de acuerdo con la secuenciación correspondiente del objetivo para este ciclo (saber utilizar el punto y aparte, el punto y seguido y la coma; usar correctamente las mayúsculas y aplicar bien la norma de escribir m antes de p y b). (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y para determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende. No obstante, se corre el riesgo -ya experimentado en años anteriores por nuestra educación de desglosar hasta tal punto las conductas o comportamientos que los estudiantes deben seguir (Bloom, B.S. y cols.: 1972), que tanto ellos como el profesorado queden atados de pies y manos en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su desarrollo, lo cual supone seguir un modelo absolutamente conductista del aprendizaje y es un peligro evidente que debe evitarse. Hay que señalar unos criterios de evaluación, pero con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en el que tiene lugar la educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones

actuales de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje y las implicaciones que deben tener para las interacciones positivas en el aula, el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico, será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan marcado, por áreas, para cada ciclo o curso de las diferentes etapas educativas. De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. Ello implica poder modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se considere imprescindible, lo cual no obsta, como digo, para que en cada objetivo se identifiquen los criterios de evaluación más apropiados, que sean válidos como referentes equilibrados y homogéneos en la emisión de juicios de valor para la valoración formativa y estimuladora del alumnado. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Evaluación ideográfica**

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina ideográfica. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien puede estar ocasionado por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición). Un alumno, así, puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso. Con lo cual, estaríamos ante la situación de un alumno con valoración ideográfica satisfactoria, pero insuficiente ante los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza. También se nos presenta el caso contrario: el alumno que alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias.

Ambas situaciones resultan problemáticas, aunque quizá más la primera que la segunda. La segunda resulta más irritante e injusta frente a la anterior, porque, casi siempre, en estos casos se está dando preferencia a la consecución de objetivos que implican el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes, que son más educativos y más relevantes para el futuro desarrollo personal, estudiantil o profesional del alumno ahora evaluado. Por lo que se refiere a la primera, cuando el alumno presenta necesidades especiales de educación de lo contrario no debería aparecer el caso descrito o dificultades específicas provenientes de circunstancias particulares, hay pocas soluciones para la “concesión” del título correspondiente hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad-, pero sí las hay para su orientación personal y profesional. Se debe buscar su integración más positiva en el entorno en que viva, mediante una profesión adecuada que le permita salir adelante siempre que sea posible y a través de la cual se realice y se sienta feliz. El título, en estos casos, suele importar más a la familia que al

alumno, y no debe significar nada para que tenga lugar el desarrollo máximo de las capacidades del adolescente evaluado.

La conjunción de ambas evaluaciones criterial e ideográfica debe aportar soluciones a los problemas expuestos. ¿Cómo? Posiblemente incorporando elementos ideográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etc., que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado. Esta labor está en manos de los educadores, cada día, cuando establecen la comunicación habitual con sus alumnos, esa comunicación educativa que es el eje de todo proceso de enseñanza y que debe contextualizarse según la interacción particular que tiene lugar en cada aula. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **La evaluación según su temporalización**

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser inicial, procesual o final. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

#### **Evaluación inicial**

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Tal situación de partida puede presentarse:

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares, sociales, etc.). Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, es de suponer que el alumno aporte su expediente escolar, de manera que la evaluación inicial estaría en función de los datos ya poseídos y de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro. Para cualquiera de las dos situaciones se cuenta, habitualmente, con registros diversos -oficiales y particulares de cada centro- en los que anotar los datos recogidos (Knapp, R.H.: 1983). (Cassany, Luna, & Glora, 2012).
- b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica. En esta situación la evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática en su caso y el mayor o menor dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de unos trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla a los conocimientos generales del grupo. Mediante el desarrollo oportuno se intentará que todos alcancen los objetivos básicos e imprescindibles para poder seguir adelante en el proceso de aprendizaje subsiguiente. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad concreta o, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para poder asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación.

### **Evaluación procesual**

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un “error” que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. Con este modo de actuar, será más fácil que la

mayoría de los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos. Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades presentadas, que así es relativamente sencillo brindar a los alumnos, se hace prácticamente imposible. Cuando se ofrece, ya suele ser tarde: el alumno ha perdido el interés o no puede combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

Del mismo modo, llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para si es posible subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Evaluación final**

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso –en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final... e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final

puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Los resultados de la evaluación final, por otra parte, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos:

- a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación. Se tratará en este caso, por lo tanto, de una evaluación nomotética criterial.
- b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar. Se determinará así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento y se estará realizando, en consecuencia, una evaluación ideográfica.
- c) En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros. En este caso se estará llevando a cabo una evaluación nomotética normativa que, si bien creo que no debería llegar al alumno o grupo particular, sí puede resultar interesante e ilustrativo para el profesorado y para el centro, pues le sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad.

Por último, sólo quiero hacer la observación de que evaluación final no tiene por qué coincidir con “examen”, “control”.... o prueba semejante. Si el profesor

considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente. Téngase en cuenta, además, que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo..., los relativos a comunicación oral... deben evaluarse procesualmente y, como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno. (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

### **La evaluación según sus agentes**

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

### **Autoevaluación**

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. (Cassany, Luna, & Glera, 2012).

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para

que haga con seriedad y con corrección no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan auto observarse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante imprescindible también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dadas las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese “aprender a valorar” que se pretende en la educación. (Cassany, Luna, & Gloria, 2012).

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de “valorar” en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones, según las áreas curriculares donde se incardinan: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias o no discriminatorias, etc. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar. (Cassany, Luna, & Gloria, 2012).

En tercer lugar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza o la práctica docente, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento.... y todos sabemos que cambiar por cambiar no conduce a nada: se acierta o se falla por puro azar, mínimamente orientado en función de la experiencia que tenga el profesor en cuestión. Las opciones en uno u otro sentido deben estar asentadas en reflexiones evaluadoras rigurosas: la adopción o rechazo de una metodología, de un tipo de actividades, de un programa.... será el resultado de una valoración de la teoría y práctica anteriores con ellos. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Coevaluación**

La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etc. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario anónimo a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se

evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante? Sí. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con fases intermedias entre una y otra:

- a) Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.
- b) Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de las virtualidades de la evaluación; de nada vale que el profesor “diga” que los fines de la evaluación se centran en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o reprobar. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a un mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

### **Heteroevaluación**

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente

lleva a cabo el profesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Es un proceso importante dentro de la enseñanza -como ya ha quedado puesto de manifiesto, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Consideraciones finales**

Para terminar este apartado quiero insistir en algo ya apuntado antes: la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar claramente las virtualidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y, sobre todo, se conjuga su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

Así, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser, a la vez, formativas o sumativas según la funcionalidad con la que se apliquen-; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que, además, pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la ideográfica se aplicarán para perfeccionar o para seleccionar, al principio, durante o al final de un proceso e incorporando a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado.

La acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse

aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente.

La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible. Pero, una vez organizado el proceso de forma rigurosa pero flexible, en el camino se presentarán multitud de ocasiones en las que será necesario echar mano de todo tipo de recursos para resolver determinadas circunstancias que se planteen con ciertos alumnos: de ahí la conveniencia la exigencia profesional de disponer de cuantos conocimientos evaluadores en este caso sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no sólo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades implica una drástica y, a veces, dolorosa selección. Por eso, quizá, resulte más fácil rechazar con certeza que asumir sin dudas. Por eso, una vez más, insistimos en las ventajas de valorar no sólo lo negativo (lo claramente rechazable), sino todo lo que de positivo aparezca en el proceso educativo: analizar las ventajas de cada elemento ofrecerá criterios válidos en los que apoyar la elección de una ruta y no la de otra similar. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

### **Objetivos de la evaluación**

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues

la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
  - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
  - b) Adaptar
  - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
  - d) Controlar los resultados obtenidos.
  - e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.

8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

## **EVALUACIÓN**

La evaluación es un proceso permanente, integral consubstancial de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo o de cualquiera de sus partes o elementos (García, 1979); así, en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, tiene diferentes enfoques y diferentes niveles de injerencia, así como diversos manejos; por ello, este documento intenta dilucidar el paradigma evaluativo que rige a las instituciones de Educación Media Superior y en especial al del Colegio de Bachilleres. El trabajo propone una alternativa a la falta de evaluación del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A), basada en la reconstrucción del proceso por métodos cualitativos. (Cassany, Luna, & Glora, 2012).

La evaluación según Abram (1974) es una medida del grado en que han sido satisfechos los objetivos planteados, es indudablemente una parte importante de la enseñanza; para Karmel (1974), es la oportunidad de validar el conocimiento a partir de elementos objetivos, con base en estadística y norma. García, (1979), hace una búsqueda de investigaciones al respecto que le da datos desalentadores, lo que lo motiva a afirmar que la evaluación tiene un papel secundario dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, su disertación transparenta que hay una ausencia de personal especializado en ese renglón. García invoca el modelo holista de Tyler y Taba, ya que para éste, el sistema educativo está imbricado con el entorno

social, de ahí su dificultad para separarlo de la realidad. La educación modifica a la sociedad, pero los cambios sociales afectan a la educación, uno de los elementos de cambio en la educación que menciona García, es precisamente la evaluación, ésta influye de manera directa en el tipo de educación que se desarrolla, su función, según el autor citado, es retroalimentar un proceso y no validarlo, usando para ello información propositiva y sistemática que nos permita tomar decisiones, es un instrumento para conocer la calidad de un proceso.

Para Quezada (1978), no es un instrumento, sino un proceso, ella entiende a la evaluación como un proceso mediante el cual se emiten juicios de valor acerca de un atributo a considerar, el fin de ésta es la toma de decisión, en el caso de la educación, dice, es necesario explicitar los atributos, niveles y modalidades a evaluar, así como la metodología a seguir. La evaluación educativa para esta autora no implica sólo el proceso E-A, la primera es más incluyente y atiende a otros aspectos como los administrativos. Puede entenderse a ésta como cualitativa y cuantitativa; en términos de Bhola (1992), es racionalista (positiva , instrumentalista, objetiva) o naturalista (no positiva, etnográfica, subjetiva) y dado que atiende a aspectos diferentes de un mismo proceso, deben de diferenciarse estos, así la calificación, y la evaluación son procesos diferentes que atienden a lo administrativo y a lo educativo respectivamente, Quezada duda sobre la objetividad de los instrumentos de medición y su uso acrítico en el proceso educativo. Peña de la Masa (1989) nos dice que la educación ha sido basada en modelos isomorfos que buscan la correspondencia entre lo enseñado y lo aprendido, la evaluación del proceso E-A, para este autor, ha caído en la medición lográndose con ello una suplantación de la construcción teórica del concepto aprendizaje por procedimientos técnico-operativos, es un hecho que la cuantificación ha primado sobre una evaluación integral en el proceso educativo, sin embargo, la cuestión es que ese modelo cuantitativo no es consistente con un proceso educativo, entonces ¿por qué se sigue usando? La respuesta que da el autor es que permite por medio del currículum oculto contribuir a reproducir las relaciones jerárquicas de poder. El por qué se sigue usando este modelo, también

se puede encontrar en que no existe (1989) un marco teórico firme que se contraponga al modelo positivo. (Paz, 2008)

La evaluación de corte instrumentalista permea el Sistema Educativo Nacional, el instrumentalismo se da en gran medida en la década de los 50 en E.U. y enfatiza en la exaltación del examen cuantitativo, instrumento positivo por excelencia y actor protagónico del sistema recompensa - castigo. El examen, para Díaz (1988), es un elemento inherente a todo proceso de medición, pero no a un proceso educativo, la instrumentación de este tipo es una herencia del siglo XIX, el examen, sigue el autor, oculta la realidad, éste ha sido sobrevalorado por la sociedad en su conjunto y por los sujetos del proceso educativo (maestro-alumno, padres, sociedad). Para Foucault (1977) es un espacio donde se realiza una inversión de las relaciones de saber y poder, presenta como relaciones de saber, lo que fundamentalmente son de poder. El examen ha sido pervertido, de la oportunidad de demostrar solvencia y dominio de un tema que era objeto en la Edad Media y la inserción de este instrumento como parte del método de la enseñanza por Comenio, ha pasado a ser un instrumento que propicia el facilismo pedagógico (Gimen, 1906), la rigurosidad en su aplicación ha dado un valor a algo que no lo tiene, ello ha propiciado una tendencia al fraude en la búsqueda de una calificación y un sesgo en la currícula vivida, así los contenidos ya no tienen sentido en vista de un proceso de E-A, y mucho menos en vista de un proceso formativo integral, ahora, se desarrollan en busca de una calificación, por esta causa el alumno detecta qué es lo más preguntado y esa será su prioridad (Gimeno-Sacristán, 1994). Para Peña (1989), la evaluación basada en un sistema de Recompensa - castigo es un ariete que desgasta la resistencia del alumno, convirtiendo a la evaluación del proceso educativo en un elemento fundamental del paradigma reproductivista, convirtiéndose en la criba que selecciona y estratifica a la población. (Paz, 2008).

Para Díaz (1982), la evaluación de la educación debe de construir un nuevo paradigma que rompa con la medición como única opción para la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Su disertación parte de que la educación es un

proceso social que nace con la sociedad y responde a problemáticas de la misma, su estudio es del interés de las ciencias sociales, las cuales, a diferencia de las naturales estudian procesos de interacción simbólica donde lo evidente no es lo (más) importante, la evaluación en la educación debe ser un trabajo social, el objeto de la evaluación está en lo social y debe de ser dominio de las ciencias sociales; al faltar en la educación esta tesis, la medición ha irrumpido otorgándole un lugar clave a su técnica y uno secundario a los supuestos epistémicos que subyacen en sus planteamientos (la psicología conductista- científicista) que han mantenido una visión reduccionista del proceso, ya que valora sólo lo observable, dando la categoría de científico a lo objetivo, lo verificable, lo empírico. Sin embargo, sabemos que el método científico en sus diseños es intemporal y neutro en sus condiciones, ya que busca controlar sus variables dándonos unas condiciones ideales, donde nuestro modelo a probar funciona, de ahí que el examen responda a estos principios. (Paz, 2008).

Lo antes dicho se debe a que las ciencias sociales han copiado acríticamente este modelo positivo, es claro que se debe de ir en la búsqueda de la construcción de otro paradigma que entienda a la educación como un proceso único e irrepetible, fuera de valores promedios y técnicas repetibles, ese enfoque sólo puede venir de un análisis crítico del modelo positivo y dejando a la medición fuera del discurso de la evaluación, ya que esta rémora impide que se desarrolle una teoría de la evaluación integralmente social. Debemos comprender que no podemos medir el proceso de aprendizaje, eso significaría de entrada recortarlo. El aprendizaje y su evaluación no consiste sólo en responder exámenes derivados de objetivos conductuales. Es necesario dejar de lado el paradigma mecanicista que nos impide comprender, explicar y manejar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y ubicado dentro de un proceso mayor que es el educativo. (Paz, 2008).

## INDICADORES DE EVALUACIÓN

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (MEC, 2010), los indicadores que nos permiten avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura, son los siguientes:

- a) Interpretar en una entrevista oral los elementos del código no verbal.
- b) Escribir preguntas coherentes con el objetivo de la entrevista que puede realizar.
- c) Identificar en una entrevista todos sus detalles (función del lenguaje, trama e idea global).
- d) Retener detalles explícitos en una crónica periodística oral para reutilizarlos en otro texto.
- e) Usar soportes escritos para planificar la defensa oral de una campaña social con argumentos sólidos.
- f) Utilizar argumentos para desarrollar una campaña publicitaria o social.
- g) Inferir el significado de palabras que desconoce en los textos leídos.
- h) Escribir una solicitud respetando las propiedades textuales, elementos de la lengua y el vocabulario formal.
- i) Utilizar el modo subjuntivo de los verbos, pronombres, adverbios, predicados no verbales, verbos pronominales, signos de puntuación y reglas ortográficas en los textos que se escribe.
- j) Reconocer en un cuento de terror los elementos que lo conforman.
- k) Escribir un texto creativo de terror en el que aparecen los elementos característicos de este tipo de texto.
- l) Analizar los elementos formales de una canción e identifica los recursos estilísticos.
- m) Escribir e interpretar una canción que tiene recursos estilísticos.
- n) Relacionar las características de las canciones con las de la poesía.
- o) Identificar la idea global de un relato mitológico y los elementos que lo caracterizan.
- p) Distinguir los aspectos que diferencian un cuento de un relato mitológico.

- q) Reconocer los rasgos que distinguen un texto literario de uno no literario. (MEC, 2010).

Estos indicadores de la evaluación, son lo que nos van a permitir reconocer si el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua y Literatura está cumpliendo con los propósitos que se plantearon al inicio del proceso, es decir, si la evaluación nos permite identificar que estos indicadores se están cumpliendo, podemos seguir avanzando en el proceso, pero si la evaluación nos muestra que estos indicadores no se están cumpliendo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área del conocimiento no puede avanzar. (MEC, 2010).

#### **2.4. HIPÓTESIS**

El Modelo Pedagógico utilizado por los docentes incide en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

#### **2.5. SEÑALAMIENTO DE VARIABLES**

Variable Independiente: Modelo pedagógico.

Variable Dependiente: Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Termino de la relación: Incide

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque investigativo**

Los enfoques cuantitativo y el cualitativo tienen varios aspectos en común.

Según (Hernández S. R., 2003). Llevan a cabo observación y valoración de eventos o fenómenos, como consecuencia de estas observaciones establecen suposiciones, tratan de probar en qué medida estas suposiciones tienen fundamento, utilizan formas de análisis para establecer estas suposiciones. Proponen nuevas investigaciones u observaciones sobre la base de los resultados obtenidos

El enfoque cuantitativo recolecta y analiza datos para probar hipótesis que han sido formuladas previamente. Enfatiza el análisis de partes o componentes del fenómeno en observación (que el investigador ha seleccionado por considerarlo importante). Confía en la medición numérica, y el uso de la estadística para hacer inferencias a partir de los resultados obtenidos. Enfatiza la precisión y exactitud. Para este enfoque la única forma confiable de conocer la realidad es a través de la medición numérica y el análisis de datos. Solo así los estudios poseerán los niveles de validez y confiabilidad en el proceso de construcción de conocimiento. Se basan en un proceso hipotético deductivo y buscan generalizar los resultados obtenidos hacia poblaciones más amplias.

El enfoque cualitativo se le denomina enfoque holístico porque se precia de considerar el todo, de indeterminado contexto, sin reducirlo al estudio de sus partes. Por lo general se utiliza al inicio de la investigación como una forma de obtener la información que permitirá conocer el fenómeno en su totalidad antes de adentrarse a formular preguntas o hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, tales como las descripciones y las observaciones. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un determinado sistema social, además se ubica en el paradigma crítico-propositivo por cuanto la realidad será cambiada de acuerdo a la necesidad del entorno sociocultural y se buscará una alternativa de solución para mejorar el la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje dados en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo; para que sean capaces de cimentar su propio conocimiento a través del razonamiento crítico, reflexivo y creativo.

### **3.2. MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Investigación de campo:**

La investigación de campo corresponde a un tipo de diseño de investigación, para la cual (Sabino, 1992), en su texto "El proceso de Investigación" señala que se basa en informaciones obtenidas directamente de la realidad, permitiéndole al investigador cerciorarse de las condiciones reales en que se han conseguido los datos.

En otras palabras, esta investigación se efectuará una medición de los datos en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

### **Investigación bibliográfica:**

Los métodos de información bibliográfica para la investigación son aquellos que permitirán utilizar la información registrada en determinados documentos para llevar a cabo su propia investigación.

(Eco, 1986), en su libro, ¿cómo se hace una tesis? dice que una tesis estudia un objeto valiéndose de determinados instrumentos: los instrumentos son los libros y el objeto puede ser también un libro. En todo caso, la utilización de instrumentos bibliográficos en el desarrollo de nuestra investigación es absolutamente imprescindible. Los métodos de investigación bibliográfica serán los hilos que me permita localizar y seleccionar la información precisa de entre toda la masa documental que existe, y las que serán parte del Marco Teórico.

### **3.3. NIVEL O TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Existen según Hernández, Fernández y Baptista (2003) 3 tipos de investigación:

#### **Investigación Exploratoria:**

Según Strong, no intenta dar explicación respecto del problema, sino sólo recoger e identificar antecedentes generales, números y cuantificaciones, temas y tópicos respecto del problema investigado, sugerencias de aspectos relacionados que deberían examinarse en profundidad en futuras investigaciones. Su objetivo es documentar ciertas experiencias, examinar temas o problemas poco estudiados o que no han sido abordadas antes. a (Malhotra, 1997).

Por lo general investigan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el “tono” de investigaciones posteriores más rigurosas, con lo expuesto anteriormente me permitirá planificar de manera más eficaz para dar solución a esta problemática, en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”

### **Investigación Descriptiva:**

(Deobold & Dalen, 1981). Manifiesta que el objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. Con lo anteriormente expuesto me permitirá conocer las características más sobresalientes del problema en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”

### **Investigación Correlacional:**

La Investigación Correlacional es un tipo de estudio que tiene como propósito evaluar la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular). Los estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre esas dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan la correlación. Tales correlaciones se expresan en hipótesis sometidas a prueba” . (Hernández S. R., 2003, p. 121)

### **3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población investigada en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” está compuesta por un total de 140 estudiantes, población considerada como grande de acuerdo a (Malhotra, 1997) por lo tanto, se justifica llevar a cabo la aplicación de la técnica del muestreo en la investigación.

POBLACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Docentes	20	100%
Estudiantes	140	74%

Tabla 1: Población y muestra  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

En consecuencia la población estudiantes es numerosa selecciono una muestra, para ello procedo al cálculo de la misma, mediante la utilización de la siguiente fórmula del muestreo:

$$n = \frac{m}{e^2(m-1)+1}$$

Simbología:

n = tamaño de la muestra

m = tamaño de la población

e = error máximo admisible 5%

$$n = \frac{140}{0.05^2(18599-1)+1}$$

$$n = \frac{140}{0.0025 \cdot (140)+1}$$

$$n = \frac{140}{1,3475}$$

n = 104 estudiantes

**3.5. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES. Variable independiente: Modelo pedagógico**

CONCEPTUALIZACIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS BÁSICOS	TÉCNICAS INSTRUMENTOS
<p>Es un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico para conservarlo, innovarlo, producirlo o recrearlo dentro de un contexto social, histórico, geográfico y culturalmente determinado”.</p>	<p>Sistema Formal</p> <p>Interrelacionar agentes básicos de la comunidad educativa</p> <p>Conocimiento</p> <p>Contexto social</p>	<p>Procedimientos Pasos Reglas</p> <p>Docentes Estudiantes Padres de familia</p> <p>Información Experiencia Aprendizaje</p> <p>Desempeño académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro crea ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.</li> <li>• El maestro realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante.</li> <li>• Con que frecuencia evalúan los maestros el proceso enseñanza aprendizaje.</li> <li>• El maestro participa la forma como va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje.</li> <li>• La aplicación del Modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Se ha socializado en la comunidad de la institución el Modelo pedagógico.</li> <li>• Conoce las características esenciales del Modelo pedagógico de la institución.</li> <li>• Se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico.</li> <li>• Se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados.</li> <li>• El proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender.</li> </ul>	<p><b>ENCUESTA CUESTIONARIO</b></p>

Cuadro 21: Operacionalización de la variable independiente: Modelo pedagógico.  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

**Variable dependiente:** Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

CONCEPTUALIZACIÓN	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS BÁSICOS	TÉCNICAS INSTRUMENTOS
<p>La evaluación es un proceso permanente, integral consubstancial de la función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo o de cualquiera de sus partes o elementos (García, 1979); así, en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, tiene diferentes enfoques y diferentes niveles de injerencia, así como diversos manejos.</p>	<p>Proceso permanente</p> <p>Retroalimentar</p> <p>Sistema educativo</p> <p>Enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Enseñar Evaluación</p> <p>Reforzar conocimientos adquiridos</p> <p>Subsistema social</p> <p>Explicaciones del profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.</li> <li>•La enseñanza del docente se basa en los referentes metodológicos del Modelo pedagógico.</li> <li>•Sin libros guía no se puede enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación.</li> <li>•La evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan.</li> <li>•Insuficiente actualización profesional por parte del personal docente.</li> <li>•Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.</li> <li>•Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.</li> <li>•La evaluación es subjetiva.</li> <li>•El bajo rendimiento de los alumnos se debe al Modelo pedagógico.</li> </ul>	<p><b>ENCUESTA CUESTIONARIO</b></p>

Cuadro 22: Operacionalización de la variable dependiente: Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### 3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas para la realización de esta investigación son la investigación campo e investigación de documental, pues la recolección de información se realizará de libros, tesis de grado e internet que guarden estrecha relación con el tema de investigación planteada (Modelo pedagógico y su incidencia en la Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje), como también la realización de encuestas que estarán dirigidas a los docentes y estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”.

### 3.7. PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
¿Para qué?	Para alcanzar los objetivos planteados en este trabajo investigativo.
¿De qué personas u objetos?	La recolección de información se aplicó a los padres de familia y alumnos.
¿Sobre qué aspectos?	Indicadores (Operacionalización de variables). Modelo pedagógico y Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.
¿Quién? ¿Quiénes?	La persona encargada de recolectar la información (Investigador)
¿A Quiénes?	A los docentes y estudiantes del Colegio Técnico Particular Galápagos y docentes.
¿Cuándo?	La recolección de la información se realizó de Febrero a Mayo del 2012.
¿Dónde?	El lugar que se emplea la recolección de la información fue en el del Colegio Técnico Particular Galápagos.
¿Cuántas veces?	Una sola vez.
¿Qué técnicas de recolección?	Se empleó para la recolección de información encuestas.
¿Con qué?	Para ello se elaboró un cuestionario.

Cuadro 23: Plan de recolección de la información.  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### 3.8. PLAN DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

TÉCNICAS DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Información Primaria	Cuestionario	Encuesta
Información Secundaria	Libros de recursos didácticos Libros de paradigmas educativos Libros de educación básica Tesis de Grado (varías)Internet	Lectura Científica

Cuadro 24: Plan de procesamiento de la Información.  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

Una aplicada las entrevistas se procedo de la siguiente manera.

**Revisión y Codificación de la información.** Después de realizar el análisis de la información obtenida, se procedió a la codificación; que comprende en señalar un número para cada una de las categorías incluidas en las preguntas que se realiza a través de las encuestas, ayudándonos este particular al momento de tabular los datos.

**Tabulación de la información.** El proceso de tabulación consistió en el recuento de los datos que están contenidos en los cuestionarios. En este proceso incluimos todas aquellas operaciones encaminadas a la obtención de resultados numéricos relativos al tema de estudio que se tratan en los cuestionarios. Se requirió una previa codificación de las respuestas obtenidas en los cuestionarios. Realizamos tabulación, codificación y diseño de gráficos con datos biográficos. Los resultados

serán presentados en tablas y/o mapas gráficos que explican las relaciones existentes entre las diversas variables analizadas.

**Análisis de datos.** Tras la recogida de información en la investigación, nos encontramos con una serie de datos sobre diferentes variables de los individuos de una muestra. El primer paso para comenzar a analizar los datos es el de organizarlos de manera que podamos ver las características de los diferentes valores que han tomado las observaciones.

**Selección de Estadígrafos.** Elegiremos el estadígrafo SPSS y hoja electrónica (Excel), para ingresar la información de los cuestionarios, tabular los datos realizar las tablas de frecuencias y graficar los datos.

**Presentación de los datos.** Con la tabulación de los datos estamos en capacidad de presentarlos, para lo cual se realizó de una manera gráfica circular.

**Interpretación de los resultados.** Para poder comprender la magnitud de los datos, se analizará y se interpretara cada uno de los resultados por separado para relacionarlos con el marco teórico.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

#### 4.1. ANÁLISIS DEL ASPECTO CUANTITATIVO

El propósito del siguiente capítulo, es exponer las conclusiones generadas a través de los resultados de las encuestas, así como plantear algunas sugerencias para los próximos estudios a realizar en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo..

#### 4.2. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

##### ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

###### Pregunta 1

El maestro crea ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	55,0
De acuerdo	4	20,0	20,0	75,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 2: Ambientes de aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

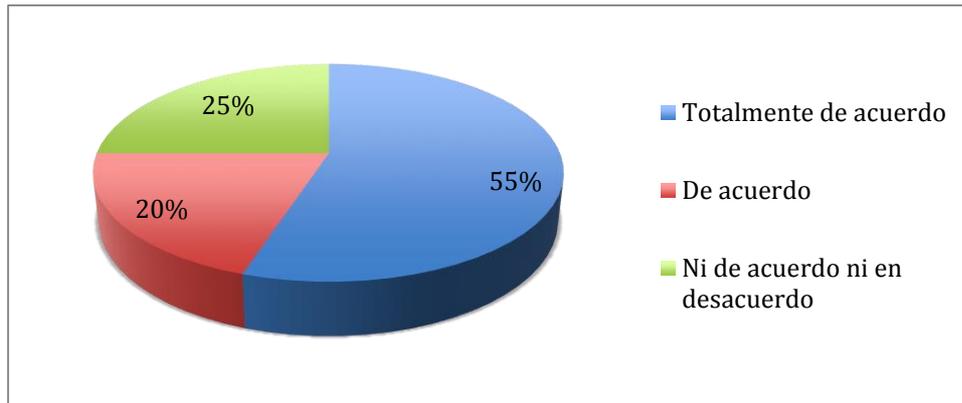


Gráfico 1: Ambientes de aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### **Análisis e interpretación de datos**

El 100% de los docentes aseguran que crean ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Los docentes consideran que la integración son medios que crean estos ambientes para que los estudiante se apropien de los objetivos de estudio ya que intervienen directamente en la mediación entre el conocimiento, el maestro y el alumno.

## Pregunta 2

El maestro realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	55,0
De acuerdo	5	25,0	25,0	80,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10,0	10,0	90,0
Totalmente en desacuerdo	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 3: Evaluación diagnóstica  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

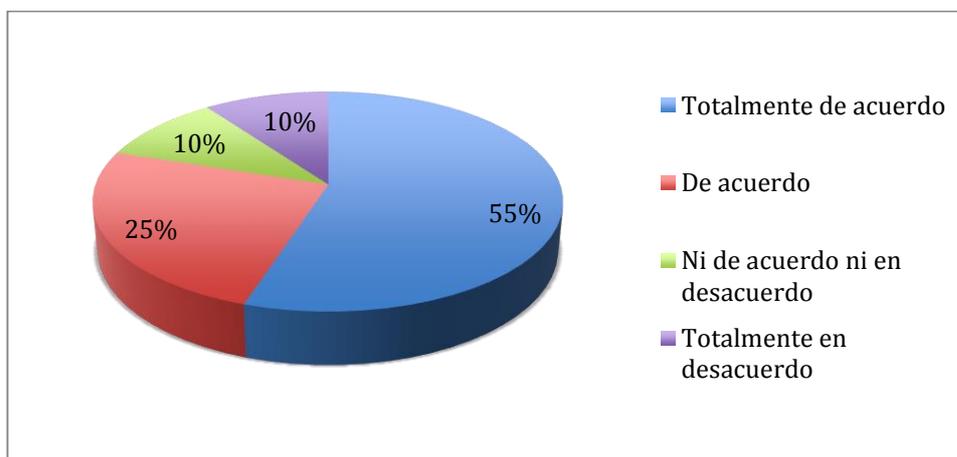


Gráfico 2: Evaluación diagnóstica  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Los maestros en 90% indican que realizan la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante, mientras que un minoritario 10% no lo consideran, posiblemente porque desconocen el proceso enseñanza-aprendizaje, el docente necesita saber que el estudiante posea las condiciones y los requisitos previos para empezar bien la enseñanza que aprenderá, le permite al también determinar el grado de dominio que posee el estudiante.

### Pregunta 3

Los docentes evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	11	55,0	55,0	55,0
De acuerdo	6	30,0	30,0	85,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10,0	10,0	95,0
Totalmente en desacuerdo	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 4:Frecuencia que evalúan los maestros  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

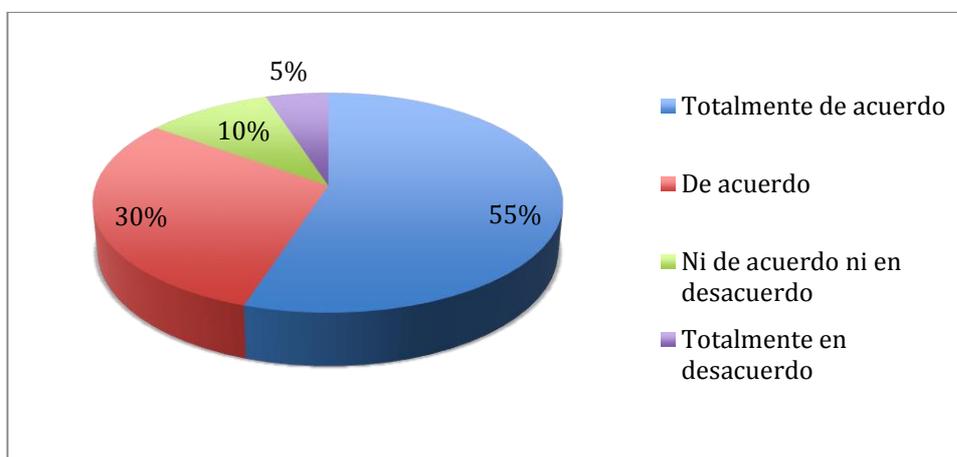


Gráfico 3: Frecuencia que evalúan los maestros  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 95% de docentes manifiestan que evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que un 5% de indican están en totalmente desacuerdo evaluar frecuentemente. La evaluación, se debe dirigir a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como a los procesos que los han desarrollado, debe servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos a tener en cuenta, y detectar los progresos alcanzados.

#### Pregunta 4

El maestro participa la forma como va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	6	30,0	30,0	30,0
De acuerdo	10	50,0	50,0	80,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,0	5,0	85,0
Totalmente en desacuerdo	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5:Proceso enseñanza aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

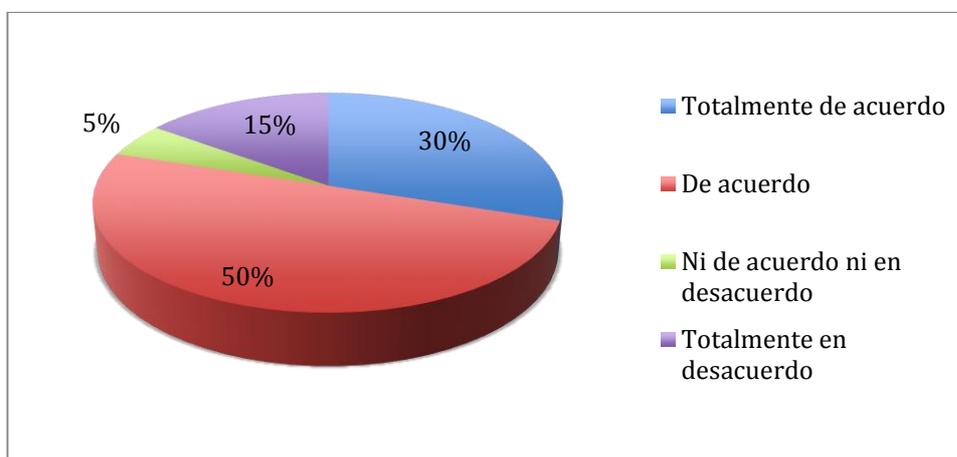


Gráfico 4: Proceso enseñanza aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

#### Análisis e interpretación de datos

Apreciamos en el gráfico que el 85% de docentes encuestados participan la forma como van a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que el 15% totalmente en desacuerdo sobre cómo va a trabajar. Los docentes deben informar al alumnado del sistema de evaluación técnicas, criterios, etc., el momento de aplicación, y ponderación en la calificación final; de los resultados, aspectos bien realizados, aspectos a mejorar en las actividades; de los resultados y de calificación final en los resultados de aprendizaje evaluado.

## Pregunta 5

La aplicación del Modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	14	70,0	70,0	70,0
De acuerdo	5	25,0	25,0	95,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 6: Aplicación del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

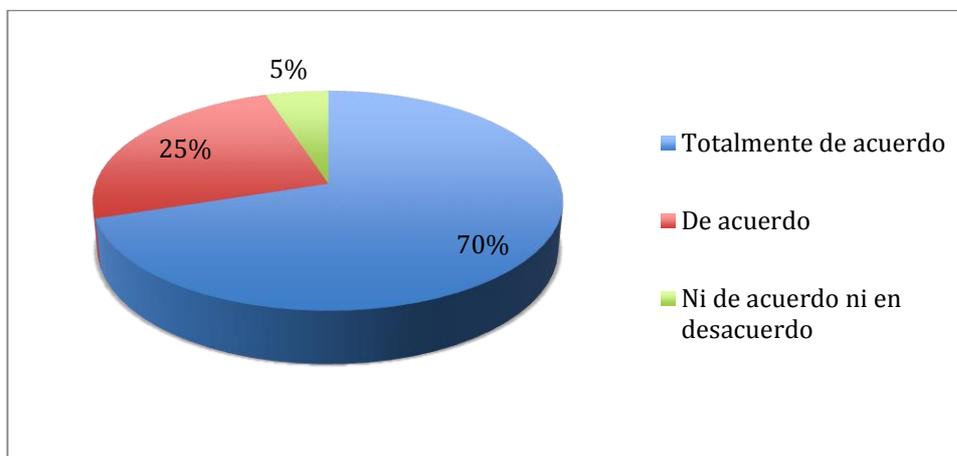


Gráfico 5: Aplicación del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Los docentes en un 100% consideran que la aplicación correcta del modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje, conociendo y aplicando los modelos pedagógicos puede contribuir al mejoramiento de la educación y dar una respuesta gradual a la cobertura de la enseñanza-aprendizaje.

## Pregunta 6

Se ha socializado en la comunidad de la institución el Modelo pedagógico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	6	30,0	30,0	30,0
De acuerdo	5	25,0	25,0	55,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10,0	10,0	65,0
Totalmente en desacuerdo	2	10,0	10,0	75,0
En desacuerdo	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 7: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

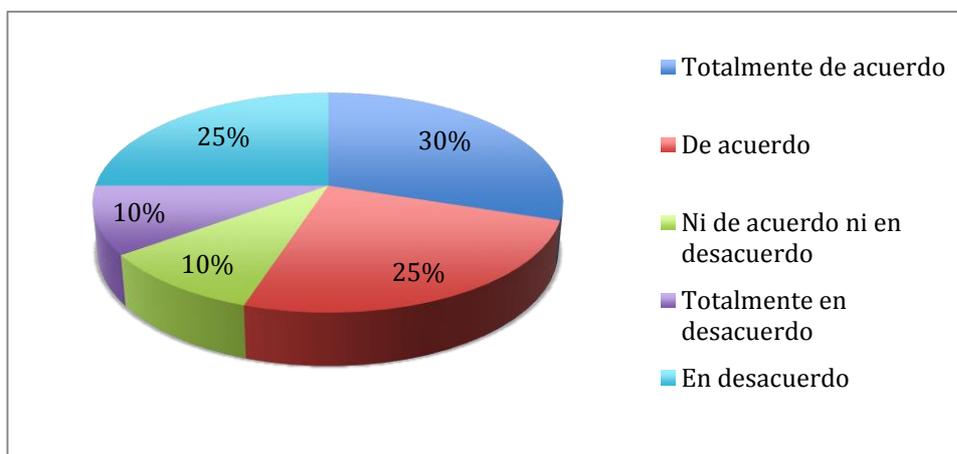


Gráfico 6: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 65% de docentes indica que se ha socializado en la comunidad de la institución el modelo pedagógico, y un 35% menciona que no, posiblemente porque las desconocen el modelo pedagógico, o son profesores que han ingresado en recién a formar parte de la institución y desconocen el mismo.

## Pregunta 7

Conoce las características esenciales del Modelo pedagógico de la institución.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	9	45,0	45,0	45,0
De acuerdo	4	20,0	20,0	65,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25,0	25,0	90,0
Totalmente en desacuerdo	1	5,0	5,0	95,0
En desacuerdo	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 8: Características esenciales del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

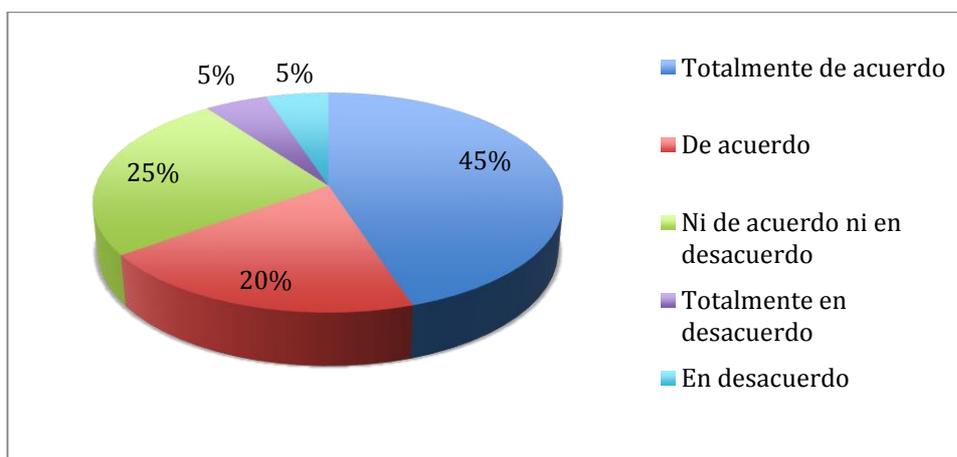


Gráfico 7: Características esenciales del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Se observa que el 90% de docentes manifiesta que conoce las características esenciales del modelo pedagógico de la institución, y un 10% totalmente desconoce, posiblemente porque las autoridades de plantel no socializaron el mismo, o son profesores que han ingresado en recién a formar parte de la institución.

## Pregunta 8

Se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	25,0
De acuerdo	3	15,0	15,0	40,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	20,0	20,0	60,0
Totalmente en desacuerdo	5	25,0	25,0	85,0
En desacuerdo	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 9: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

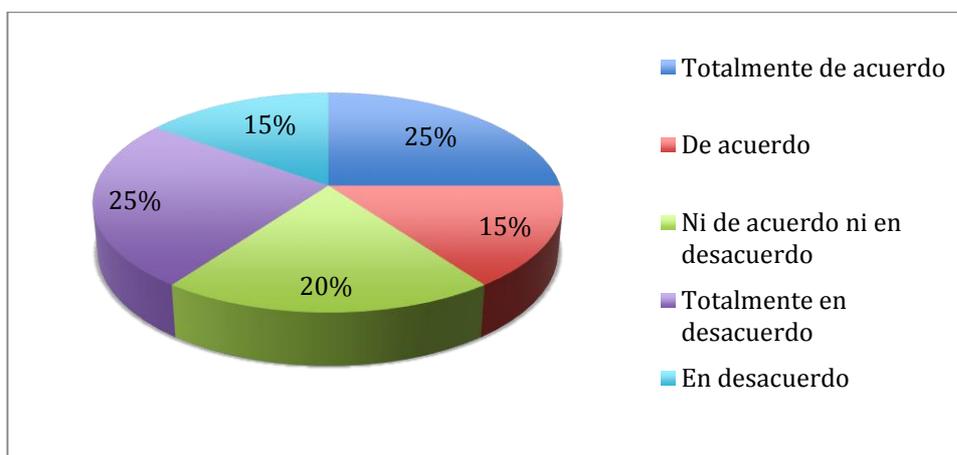


Gráfico 8: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Los docentes en un 60% consideran que se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico, mientras que un 40% no evalúan. Se debe planear y organizar las diferentes etapas de evaluación del modelo educativo de manera general e institucional, a fin de llevar a cabo un primer acercamiento respecto a los alumnos.

## Pregunta 9

Se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	9	45,0	45,0	45,0
De acuerdo	8	40,0	40,0	85,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 10: Evalúa los resultados de los aprendizajes

Elaborado por: Julio Medina Vaca

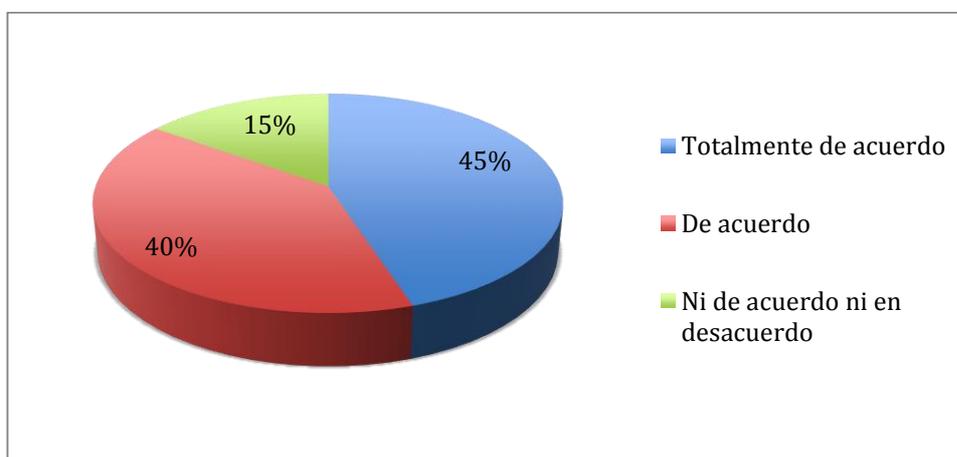


Gráfico 9: Evalúa los resultados de los aprendizajes

Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

De los datos obtenidos sobre si se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados en los estudiantes, el 100% de los docentes respondieron que están totalmente de acuerdo. La evaluación se orienta a conceptualizar sobre la comprensión del proceso de adquisición de conocimientos antes que los resultados.

## Pregunta 10

El proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	13	65,0	65,0	65,0
De acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 11: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

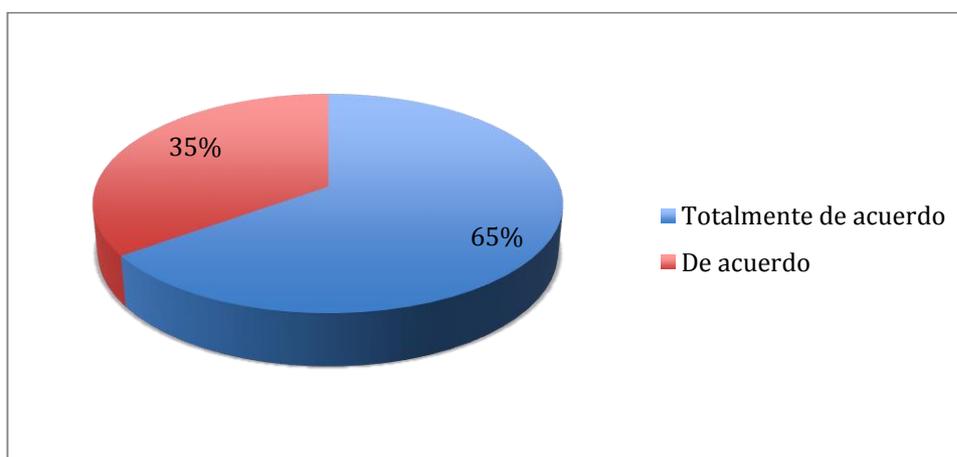


Gráfico 10: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Podemos observar que el 100% de docentes encuestados están totalmente de acuerdo en que el proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender. Aprender a aprender es importante en nuestros días para los alumnos, ya que en una sociedad como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese conocimiento, etc. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

## Pregunta 11

La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	25,0
De acuerdo	1	5,0	5,0	30,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25,0	25,0	55,0
Totalmente en desacuerdo	5	25,0	25,0	80,0
En desacuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 12:Manera de enseñar  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

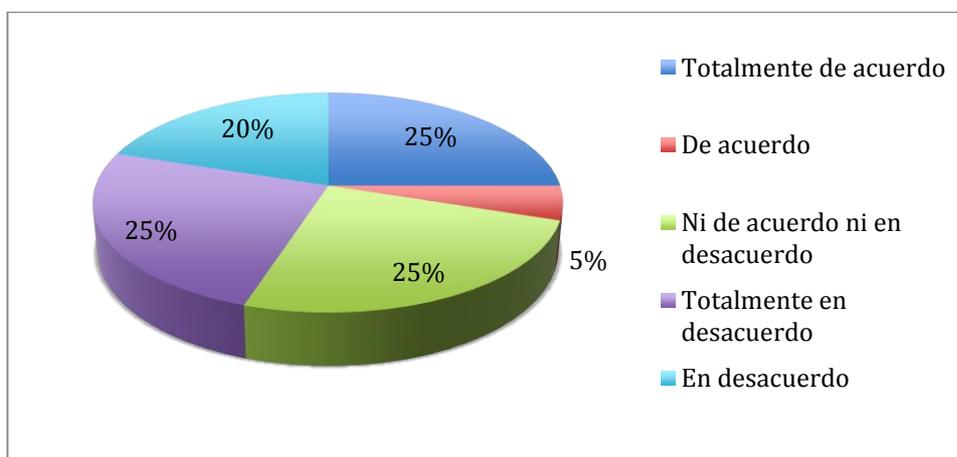


Gráfico 11: Manera de enseñar  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Podemos apreciar que el 55% de docentes indican que la mejor manera de enseñar es a través de la repetición, la memorización y la obediencia, un 45% esta en total desacuerdo, posiblemente porque están enfocados en un paradigma constructivista y no tradicionalista como indica el grupo mayoritario.

## Pregunta 12

La enseñanza del docente se basa en los referentes metodológicos del Modelo pedagógico.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	13	65,0	65,0
	De acuerdo	4	20,0	85,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0

Tabla 13:La enseñanza del docente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

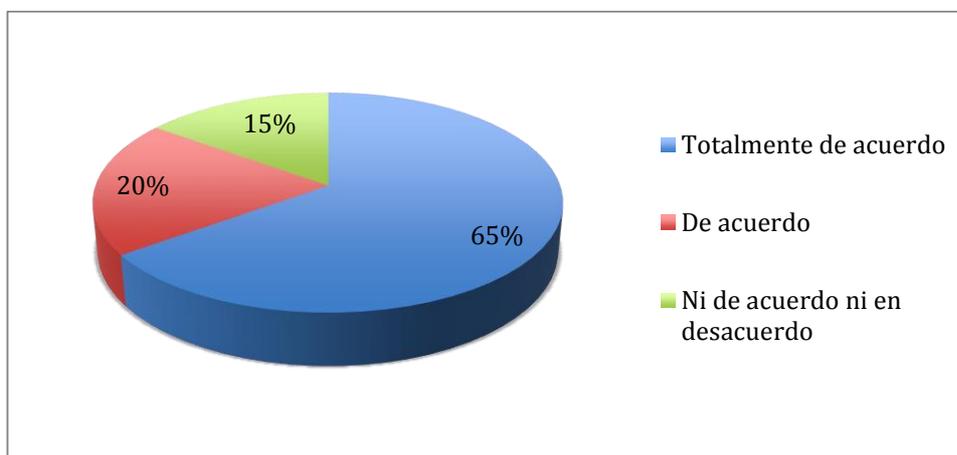


Gráfico 12: La enseñanza del docente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### **Análisis e interpretación de datos**

Del total de docentes encuestadas el 100% manifestó la enseñanza del docente se basa en los referente metodológicos del Modelo pedagógico. El proceso pedagógico por sus múltiples funciones y condicionamientos es complejo, necesita ser pensado diseñado con anterioridad de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones que propicien su desarrollo.

### Pregunta 13

Sin libros guía no se puede enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	4	20,0	20,0	20,0
De acuerdo	10	50,0	50,0	70,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	15,0	15,0	85,0
Totalmente en desacuerdo	2	10,0	10,0	95,0
En desacuerdo	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 14: Libros guía  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

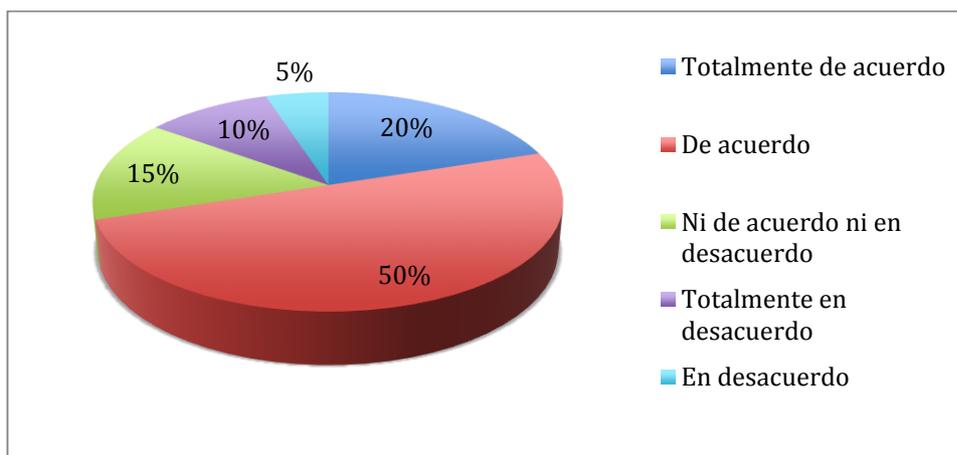


Gráfico 13: Libros guía  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 85% de docentes encuestados indican que sin libros guía no se puede enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación, mientras que el restante 15% están en desacuerdo. La guía didáctica para el profesor es un material de apoyo al trabajo docente con el texto para el estudiante, para facilitar tanto su lectura como la aplicación de las orientaciones metodológicas y actividades complementarias sugeridas.

#### Pregunta 14

La evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	4	20,0	20,0	20,0
De acuerdo	12	60,0	60,0	80,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 15: La evaluación gira en torno de los objetivos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

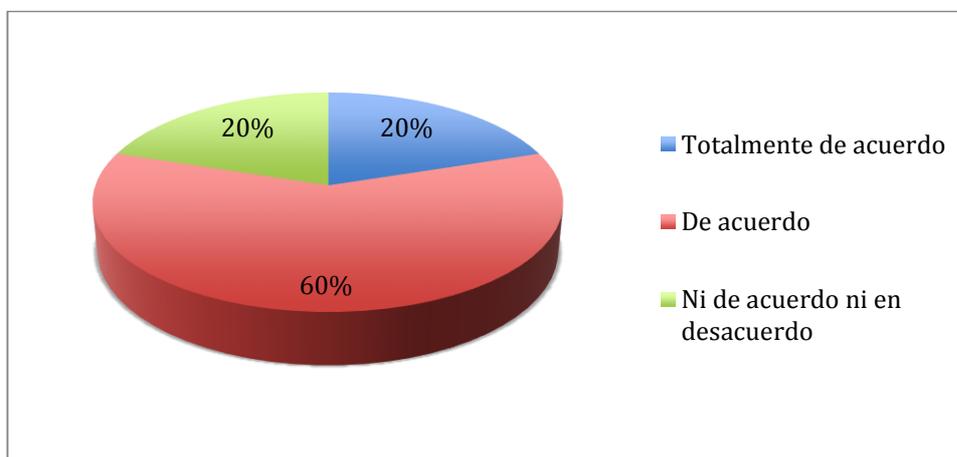


Gráfico 14: La evaluación gira en torno de los objetivos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

#### **Análisis e interpretación de datos**

El 100% de docentes encuestados indican que la evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan. La evaluación es determinante debido a que lo que se evalúa se relaciona directamente con lo que enseña el profesor, lo que éste valora y prioriza, que, a su vez, es lo que el alumno percibe como importante para aprender si quiere aprobar. El profesor evalúa y califica de acuerdo al paradigma o modelo de enseñanza que emplee.

## Pregunta 15

Insuficiente actualización profesional por parte del personal docente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Totalmente de acuerdo	12	60,0	60,0	60,0
De acuerdo	6	30,0	30,0	90,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 16: Insuficiente actualización profesional  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

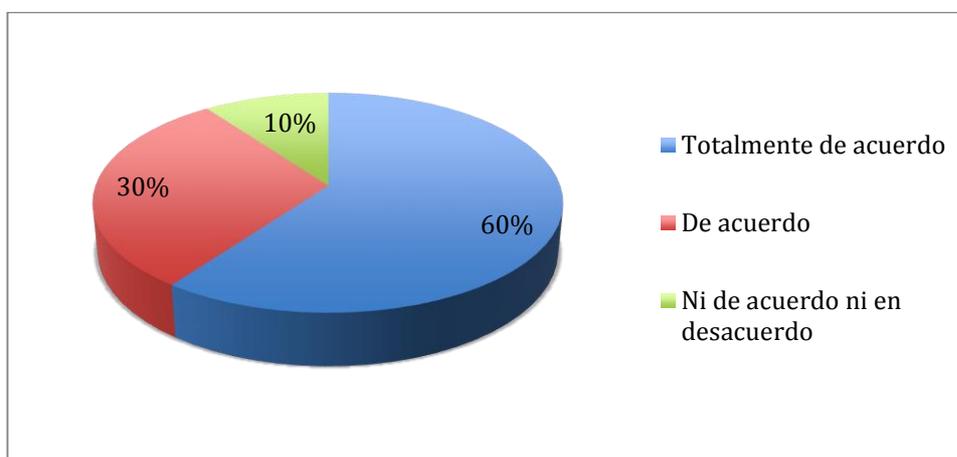


Gráfico 15: Insuficiente actualización profesional  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 100% de docentes están de acuerdo que tienen una insuficiente actualización profesional. La actualización profesional docente depende en mucho de los factores socio-laborales, en el colegio no cuentan con las mejores condiciones laborales, sin embargo, se denota un gran compromiso de los docentes con la institución.

## Pregunta 16

Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	7	35,0	35,0	35,0
De acuerdo	8	40,0	40,0	75,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 17: Enseñar para la vida  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

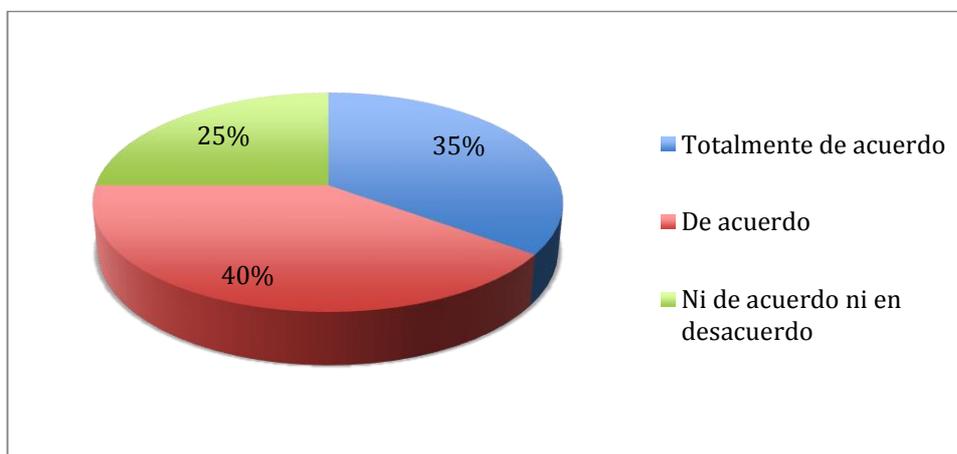


Gráfico 16: Enseñar para la vida  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Un 100% de docentes están de acuerdo que enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación. Podría decirse que en la Institución hay formación con énfasis en la actitud investigativa y la constante pregunta de cómo enseñar, para mejorar el aprendizaje. De ese modo, enlistaremos los pilares fundamentales que nos llevan a la aproximación de este modelo como son: el avance individual de construcción del pensamiento superior, “enseñar significa ante todo formar en los alumnos la capacidad de resolver los problemas prácticos y no el dotarlos de conocimiento y contenidos sistemáticos fundamentales.

## Pregunta 17

Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	25,0
De acuerdo	8	40,0	40,0	65,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	25,0	25,0	90,0
Totalmente en desacuerdo	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 18: La evaluación es distinta para cada alumno  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

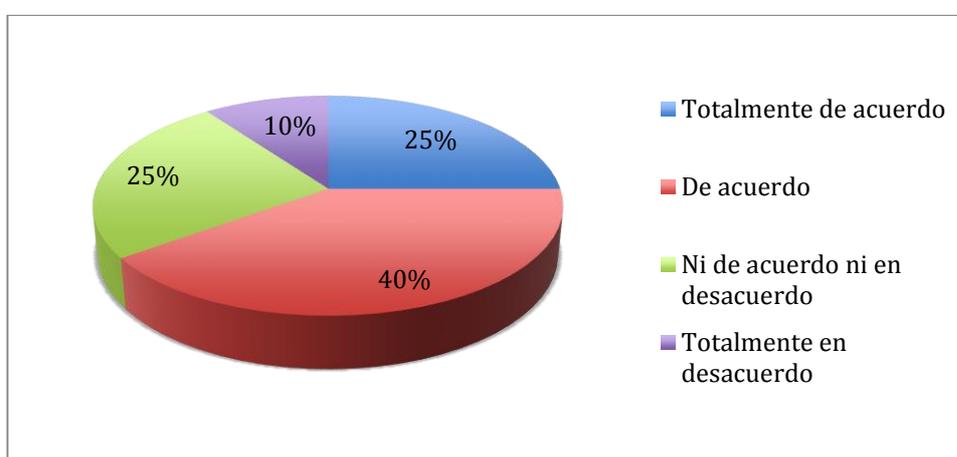


Gráfico 17: La evaluación es distinta para cada alumno  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

Los datos reflejan que el 90% de docentes están de acuerdo que cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno, mientras que el otro 10% está en total desacuerdo. El docente piensa y planifica en función de "múltiples caminos hacia el aprendizaje" para diversas necesidades, y no en términos de lo "normal" y lo "diferente". La meta para cada alumno es el máximo crecimiento a partir de su actual "posición de aprendizaje". La meta del docente es llegar a conocer cada vez más esa posición a efectos de que el aprendizaje se adecue a lo que el alumno necesita.

## Pregunta 18

La evaluación es subjetiva.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	5	25,0	25,0	25,0
De acuerdo	5	25,0	25,0	50,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	20,0	20,0	70,0
Totalmente en desacuerdo	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 19: La evaluación es subjetiva  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

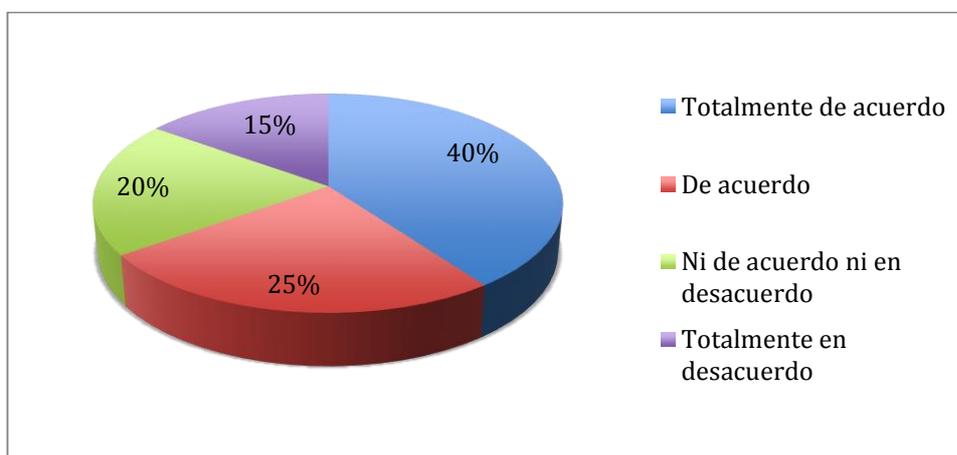


Gráfico 18: La evaluación es subjetiva  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 70% de docentes piensa que la evaluación es subjetiva, mientras que el otro 30% está en total desacuerdo. La calificación puede variar de un profesor a otro al no existir una escala objetiva de medida. Influye en la nota, la percepción subjetiva del evaluador.

## Pregunta 19

El bajo rendimiento de los alumnos se debe al Modelo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	3	15,0	15,0	15,0
	De acuerdo	1	5,0	5,0	20,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5,0	5,0	25,0
	Totalmente en desacuerdo	10	50,0	50,0	75,0
	Desacuerdo	5	25,0	25,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

Tabla 20: Bajo rendimiento de los alumnos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

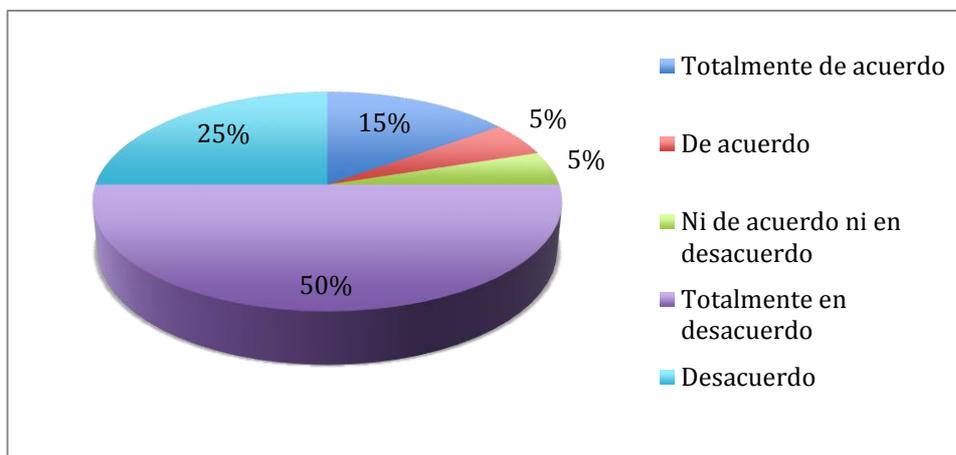


Gráfico 19: Bajo rendimiento de los alumnos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 25% de docentes están de acuerdo que el bajo rendimiento de los alumnos se debe al modelo pedagógico, mientras que el 75% es esta totalmente en desacuerdo que se deba a ello, posiblemente porque el rendimiento académico se constituye en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, en nuestro país se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal; es decir, las notas varían de 0 a 20 puntos.

## ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

### Pregunta 1

El maestro crea ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente de acuerdo	30	28,8	28,8	28,8
De acuerdo	25	24,0	24,0	52,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	40	38,5	38,5	91,3
Totalmente en desacuerdo	4	3,8	3,8	95,2
Desacuerdo	5	4,8	4,8	100,0
Total	104	100,0	100,0	

Tabla 21: Ambientes de aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

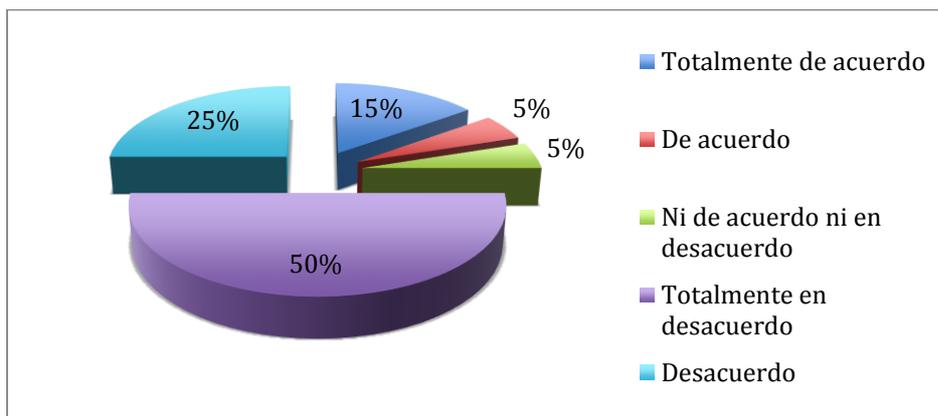


Gráfico 20: Ambientes de aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 91% de los estudiantes aseguran que los docentes crean ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, mientras que un 7% está en total desacuerdo. El educador crea ambientes propicios a través de experiencias problematizadoras, que produzcan un cambio dinámico en el modo de pensar del estudiante.

## Pregunta 2

El maestro realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	15	14,4	14,4	14,4
	De acuerdo	7	6,7	6,7	21,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	9,6	9,6	30,8
	Totalmente en desacuerdo	52	50,0	50,0	80,8
	Desacuerdo	20	19,2	19,2	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 22: Evaluación diagnóstica  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

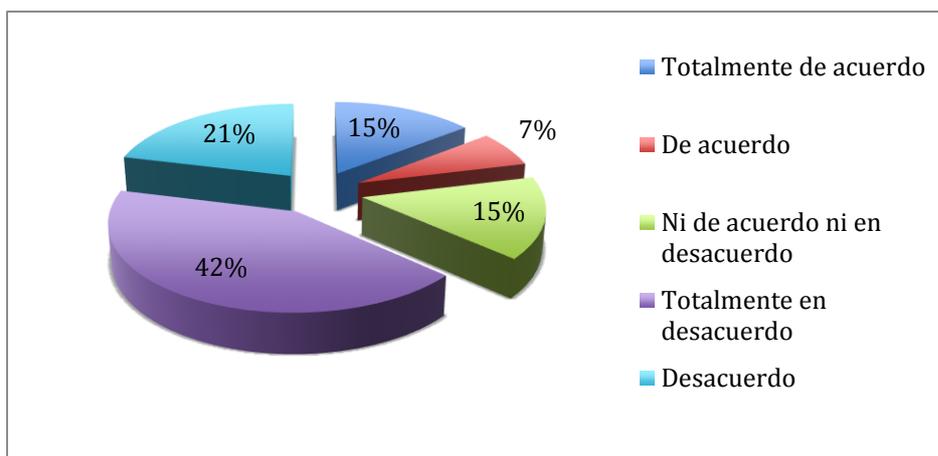


Gráfico 21: Evaluación diagnóstica  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

Los estudiantes en 31% indican que los docentes realizan la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante, mientras que un 69% están en desacuerdo. La evaluación es el punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del ciclo, en el cual se establece una planeación para las competencias que se han de trabajar y sirve para detectar las necesidades específicas de los alumnos.

### Pregunta 3

Con que frecuencia evalúan los maestros el proceso enseñanza aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	15	14,4	14,4	14,4
	De acuerdo	7	6,7	6,7	21,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	15,4	15,4	36,5
	Totalmente en desacuerdo	44	42,3	42,3	78,8
	Desacuerdo	22	21,2	21,2	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 23:Frecuencia que evalúan los maestros  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

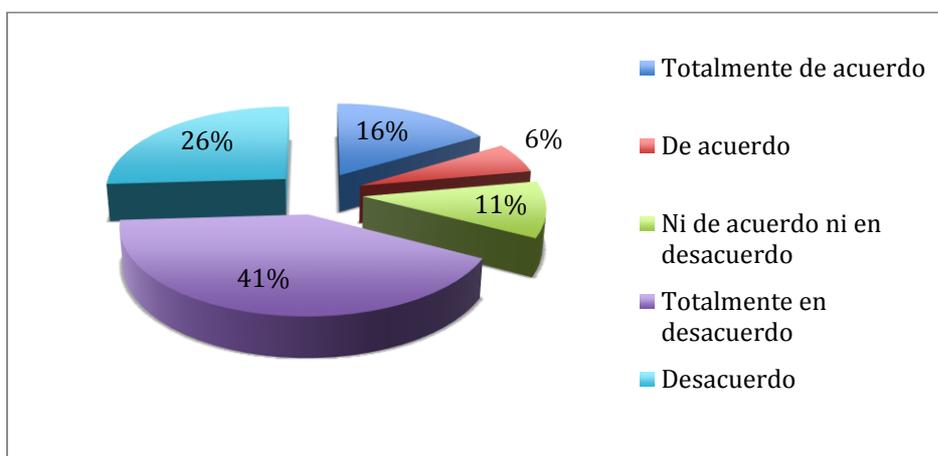


Gráfico: Frecuencia que evalúan los maestros  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 37% de estudiantes manifiestan que los docentes evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que un 67% de indican están en totalmente en desacuerdo en evaluar frecuentemente. La etapa del proceso educativo tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación de manera sistemática, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los alumnos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables.

#### Pregunta 4

El maestro participa la forma como va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	17	16,3	16,3	16,3
	De acuerdo	6	5,8	5,8	22,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	10,6	10,6	32,7
	Totalmente en desacuerdo	43	41,3	41,3	74,0
	Desacuerdo	27	26,0	26,0	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 24:Proceso enseñanza aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

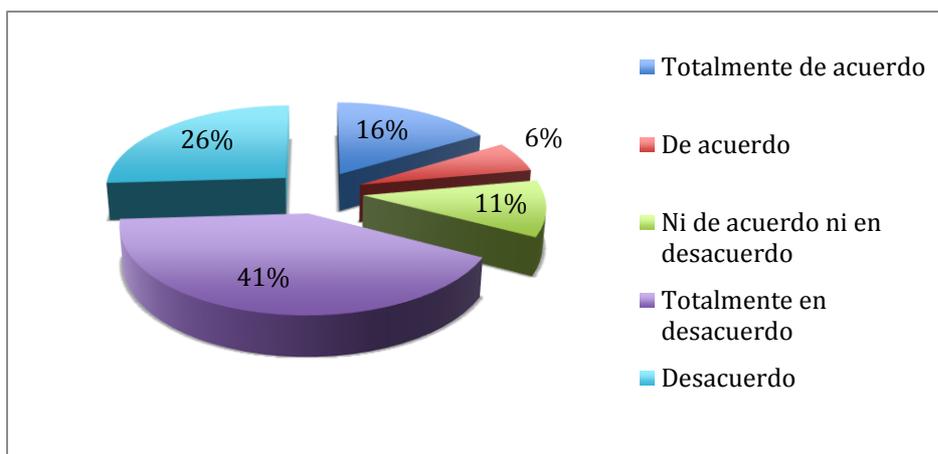


Gráfico 22: Proceso enseñanza aprendizaje  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

#### Análisis e interpretación de datos

Apreciamos en el gráfico que el 33% de estudiantes encuestados están de acuerdo que los docentes participan la forma como van a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje, mientras que el 67% totalmente en desacuerdo sobre cómo va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje. Los docentes deben promover charlas, foros, debates, en el colegio que permitan a los estudiantes, padres y representantes conocer o tener conocimiento de lo que representa su participación para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

## Pregunta 5

La aplicación del Modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	59	56,7	56,7	56,7
	De acuerdo	26	25,0	25,0	81,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	18,3	18,3	100,0
	Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 25: Aplicación del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

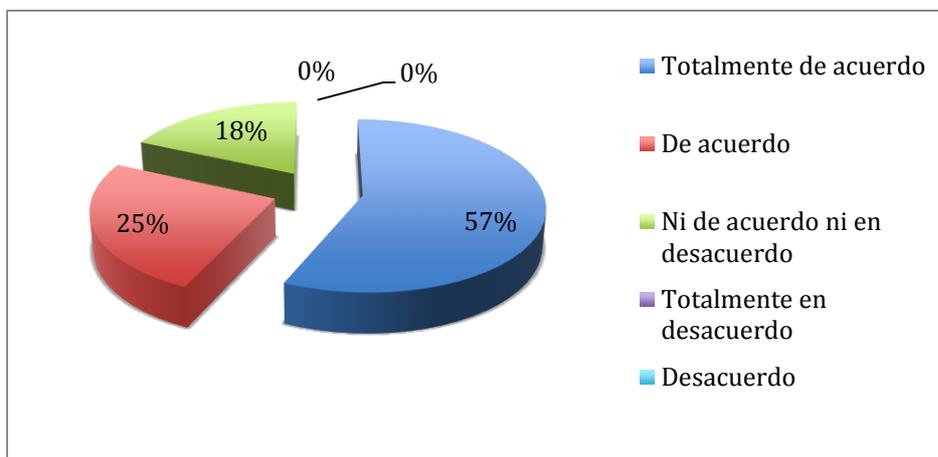


Gráfico 23: Aplicación del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

Los estudiantes en un 100% consideran que la aplicación correcta del modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje. La aplicación del modelo pedagógico puede contribuir al mejoramiento de la educación y dar una respuesta gradual a la cobertura de la enseñanza-aprendizaje.

## Pregunta 6

Se ha socializado en la comunidad de la institución el Modelo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	10	9,6	9,6	9,6
	De acuerdo	8	7,7	7,7	17,3
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	4,8	4,8	22,1
	Totalmente en desacuerdo	49	47,1	47,1	69,2
	Desacuerdo	32	30,8	30,8	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Tabla 26: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

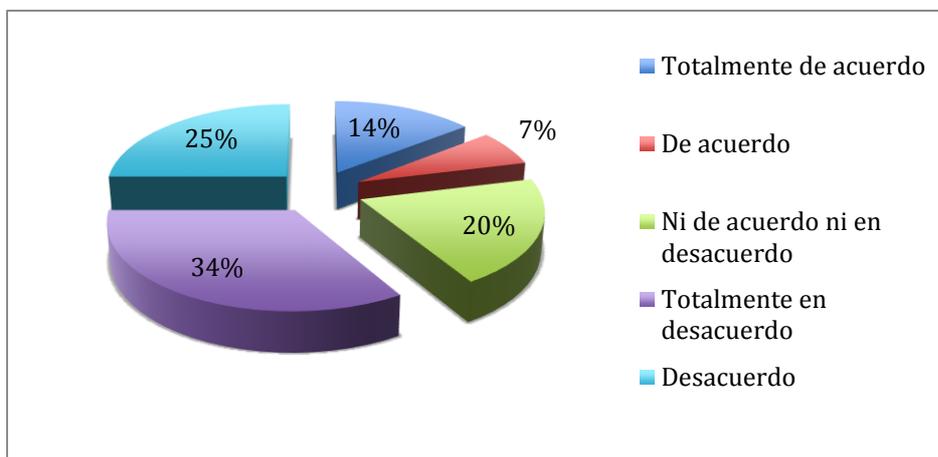


Gráfico 24: Socializado en la comunidad el modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

El 22% de estudiantes indica que los docentes si han socializado en la comunidad de la institución el modelo pedagógico, y un 78% está en desacuerdo. El papel primordial del maestro es dar a conocer el modelo pedagógico a través de la evolución del aprendizaje, ver la educación como un derecho de todo ser humano y un deber social, el cual está fundamentado en el respeto, y tiene la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad; para un mejor desenvolvimiento dentro de una sociedad basada en los valores éticos, el trabajo y la participación activa.

## Pregunta 7

Conoce las características esenciales del Modelo pedagógico de la institución.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	15	14,4	14,4	14,4
	De acuerdo	7	6,7	6,7	21,2
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	20,2	20,2	41,3
	Totalmente en desacuerdo	35	33,7	33,7	75,0
	Desacuerdo	26	25,0	25,0	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 27: Características esenciales del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

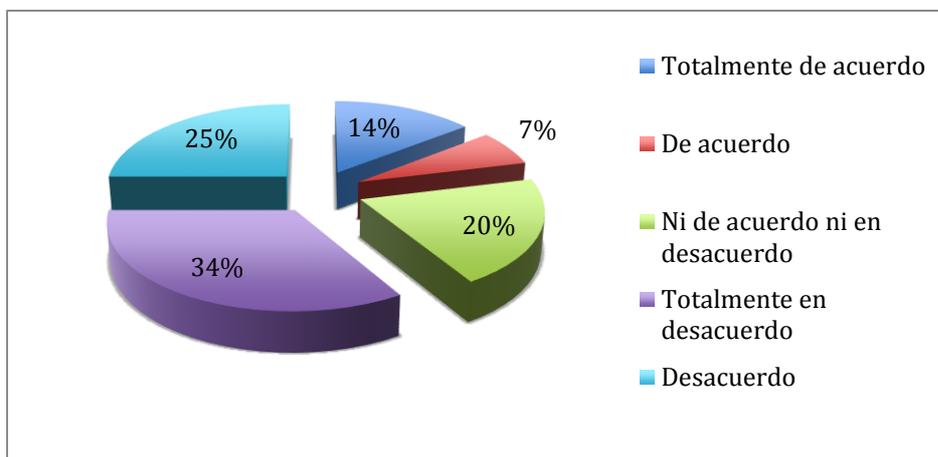


Gráfico 25: Características esenciales del modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Se observa que el 41% de estudiantes están de acuerdo que conocen las características esenciales del modelo pedagógico de la institución, y un 59% totalmente en desacuerdo, la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación. Este conjunto de quehaceres educativos, propenden por el resultado de una acción reflexiva e intencionada, necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y necesarios que el estudiante los conozca.

## Pregunta 8

Se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	10	9,6	9,6	9,6
	De acuerdo	3	2,9	2,9	12,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20	19,2	19,2	31,7
	Totalmente en desacuerdo	41	39,4	39,4	71,2
	Desacuerdo	30	28,8	28,8	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 28: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

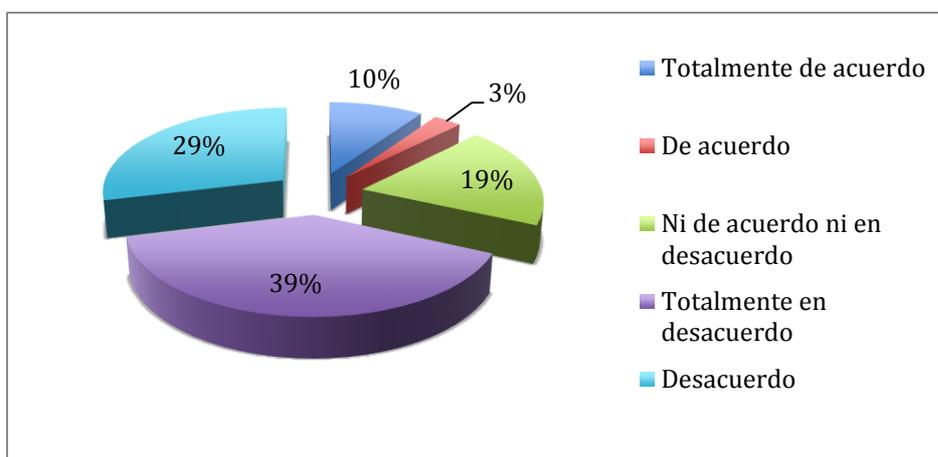


Gráfico 26: Evalúa la aplicación del Modelo pedagógico  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Los estudiantes en un 32% están de acuerdo en que los docentes si evalúan la aplicación del Modelo pedagógico, mientras que un el 68% están en desacuerdo. El modelo pedagógico han servido de andamiaje para la construcción del concepto de evaluación. La importancia de conocerlos radica en el hecho de que en cada uno de ellos subyace una concepción de docente, de alumno y en consecuencia, de evaluación.

## Pregunta 9

Se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	9	8,7	8,7	8,7
	De acuerdo	5	4,8	4,8	13,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	16,3	16,3	29,8
	Totalmente en desacuerdo	49	47,1	47,1	76,9
	Desacuerdo	24	23,1	23,1	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Tabla 29: Evalúa los resultados de los aprendizajes  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

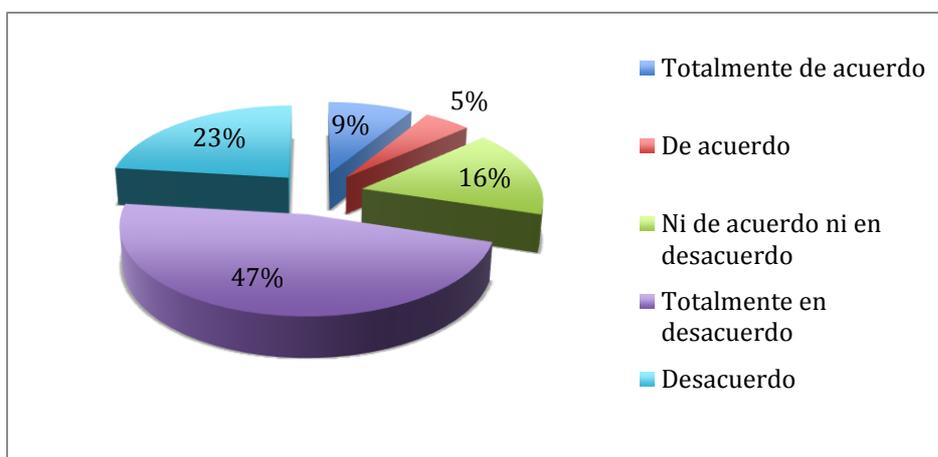


Gráfico 27: Evalúa los resultados de los aprendizajes  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

De los datos obtenidos sobre si el docente evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados en los estudiantes, el 30% respondieron que totalmente de acuerdo, un 70% no lo está. Algunos docentes continúan con una educación tradicionalista, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente porque en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva.

## Pregunta 10

El proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	85	81,7	81,7	81,7
	De acuerdo	18	17,3	17,3	99,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	1,0	1,0	100,0
	Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 30: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

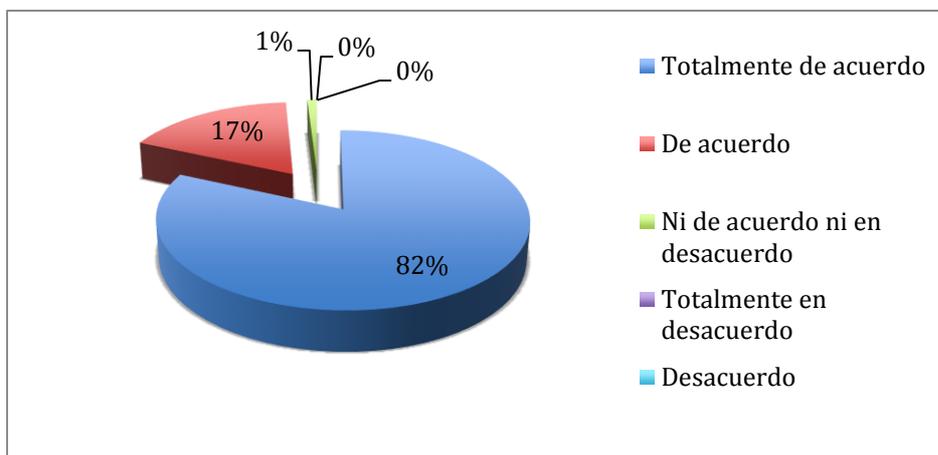


Gráfico 28: Proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Podemos observar que el 100% de estudiantes encuestados están totalmente de acuerdo en que el proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender. Esta disciplina supone adquirir las habilidades pertinentes para hallar información: aprender a obtener información sobre un tema determinado, también significa desarrollar la autonomía del aprendizaje: en decidir uno mismo aquello que se quiere aprender.

Pregunta 11

La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	2	1,9	1,9	1,9
	De acuerdo	0	0,0	0,0	1,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	1,0	1,0	2,9
	Totalmente en desacuerdo	90	86,5	86,5	89,4
	Desacuerdo	11	10,6	10,6	100,0
	Total	104	100,0	100,0	

Tabla 31:Manera de enseñar  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

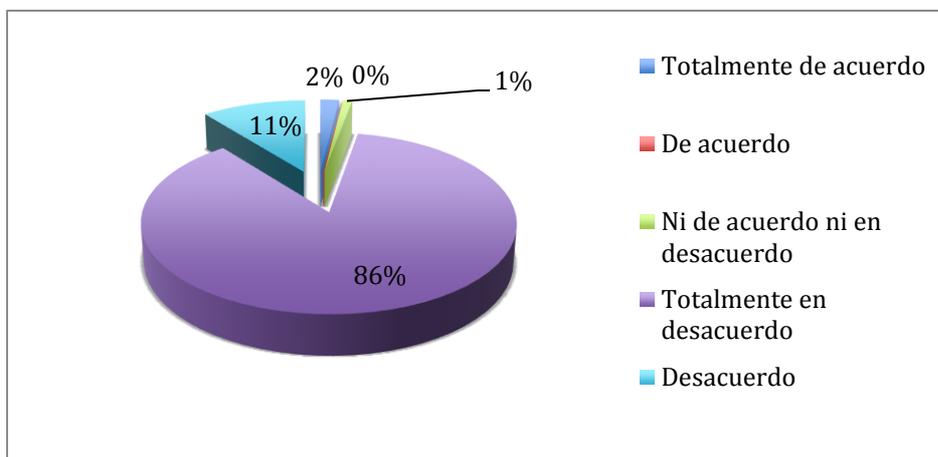


Gráfico 29: Manera de enseñar  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

**Análisis e interpretación de datos**

Podemos apreciar que el 3% de estudiantes indican que la mejor manera de enseñar es a través de la repetición, la memorización y la obediencia, un 97% esta en total desacuerdo. Los estudiantes consideran que 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.

## Pregunta 12

La enseñanza del docente se basa en los referente metodológicos del Modelo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	56	53,8	53,8	53,8
	De acuerdo	10	9,6	9,6	63,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	20,2	20,2	83,7
	Totalmente en desacuerdo	12	11,5	11,5	95,2
	Desacuerdo	5	4,8	4,8	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 32:La enseñanza del docente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

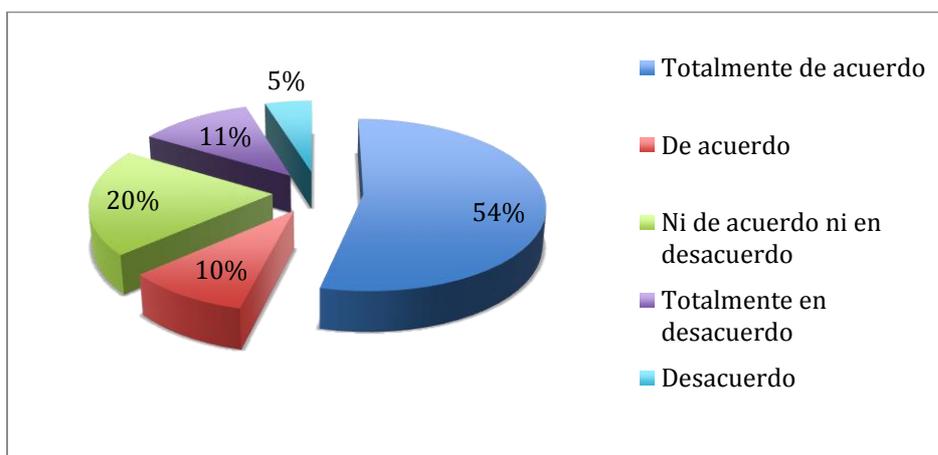


Gráfico 30: La enseñanza del docente  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

Del total de estudiantes encuestadas el 84% manifestó que la enseñanza del docente se basa en los referente metodológicos del Modelo pedagógico, un 16% esta en desacuerdo. Los docentes son agentes de enseñanza encargados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza, los cuales de alguna manera responden al modelo pedagógico.

### Pregunta 13

Sin libros guía no se puede enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	21	20,2	20,2	20,2
	De acuerdo	8	7,7	7,7	27,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	24,0	24,0	51,9
	Totalmente en desacuerdo	45	43,3	43,3	95,2
	Desacuerdo	5	4,8	4,8	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 33: Libros guía  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

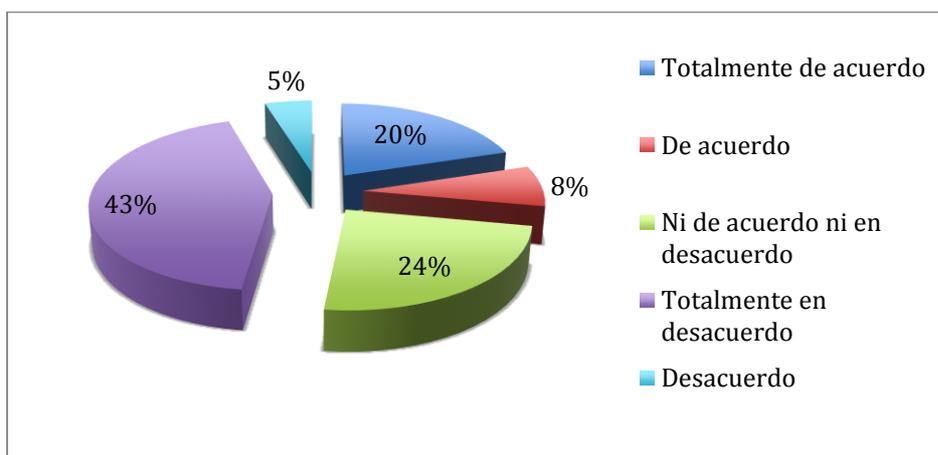


Gráfico 31: Libros guía  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 52% de estudiantes encuestados indican que los docentes sin libros guía no pueden enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación, mientras que el restante 48% están en desacuerdo. La guía didáctica para el profesor es un material de apoyo al trabajo docente, para facilitar tanto la aplicación de las orientaciones metodológicas y actividades complementarias sugeridas, no es el único recurso que debe utilizar y no garantizan la evaluación.

#### Pregunta 14

La evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	32	30,8	30,8	30,8
	De acuerdo	34	32,7	32,7	63,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	17,3	17,3	80,8
	Totalmente en desacuerdo	15	14,4	14,4	95,2
	Desacuerdo	5	4,8	4,8	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 34: La evaluación gira en torno de los objetivos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

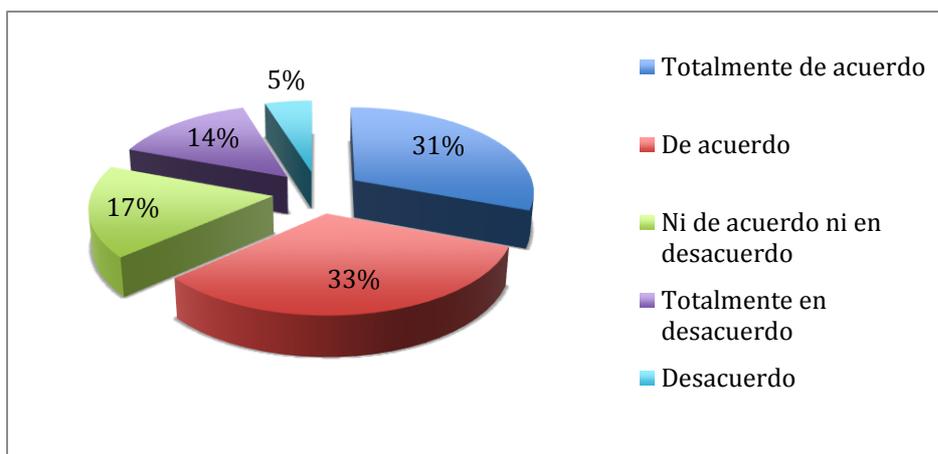


Gráfico 32: La evaluación gira en torno de los objetivos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

#### Análisis e interpretación de datos

El 81% de estudiantes encuestados indican que la evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan, un 19% esta en desacuerdo. Alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar, no sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno.

## Pregunta 15

Insuficiente actualización profesional por parte del personal docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	63	60,6	60,6	60,6
	De acuerdo	12	11,5	11,5	72,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	4,8	4,8	76,9
	Totalmente en desacuerdo	5	4,8	4,8	81,7
	Desacuerdo	19	18,3	18,3	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 35: Insuficiente actualización profesional  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

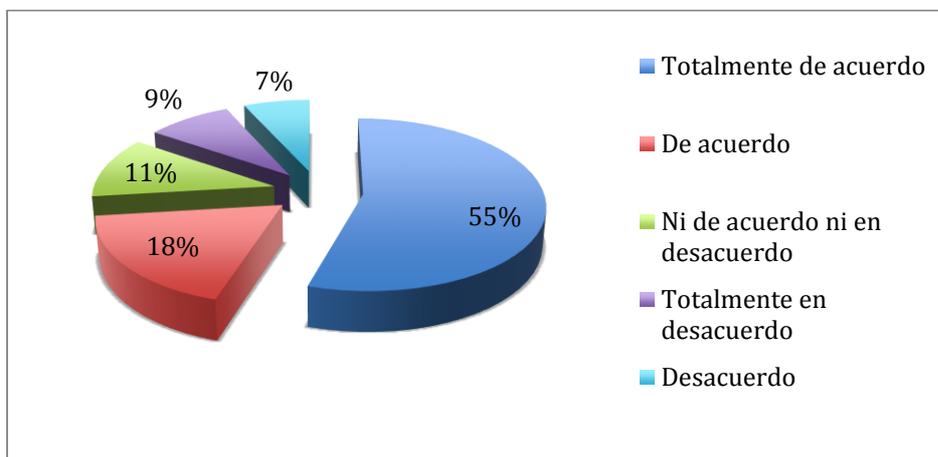


Gráfico 33: Insuficiente actualización profesional  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 77% de estudiantes están de acuerdo que los docentes tienen una insuficiente actualización profesional, un 23% está en desacuerdo. La capacitación como proceso sistemático y continuo gira en torno a objetivos de aprendizaje, los cuales se expresan en un plan de capacitación.

## Pregunta 16

Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	57	54,8	54,8	54,8
	De acuerdo	19	18,3	18,3	73,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12	11,5	11,5	84,6
	Totalmente en desacuerdo	9	8,7	8,7	93,3
	Desacuerdo	7	6,7	6,7	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 36: Enseñar para la vida  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

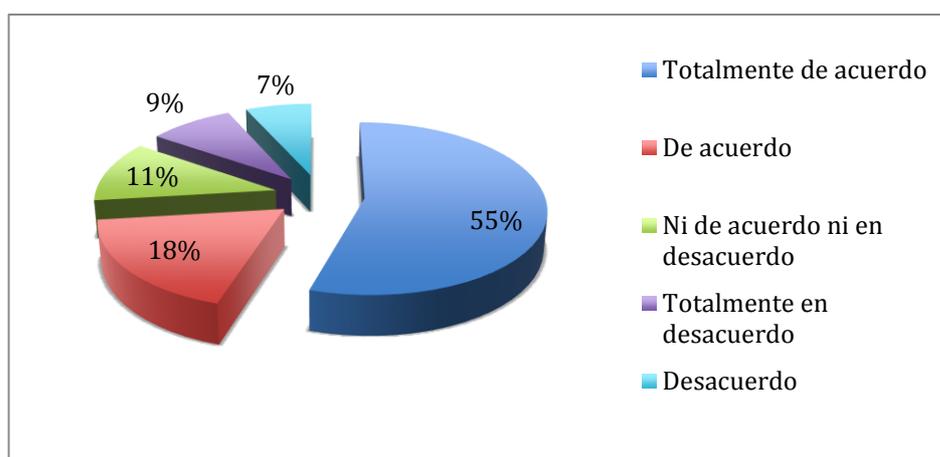


Gráfico 34: Enseñar para la vida  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

Un 85% de estudiantes están de acuerdo que enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación, mientras que un 15% está en desacuerdo. Formar personas que participen activamente en la construcción de la sociedad es una meta que precisa de conocimientos, competencias y valores específicos. Se trata de entender la organización social y las maneras en que ésta afecta a los sujetos sociales y cómo las personas influyen en dicha organización.

## Pregunta 17

Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	85	85,0	85,0	85,0
	De acuerdo	15	15,0	15,0	100,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Totalmente en desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Desacuerdo	0	0,0	0,0	
	Total		100	100,0	100,0

Tabla 37: La evaluación es distinta para cada alumno  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

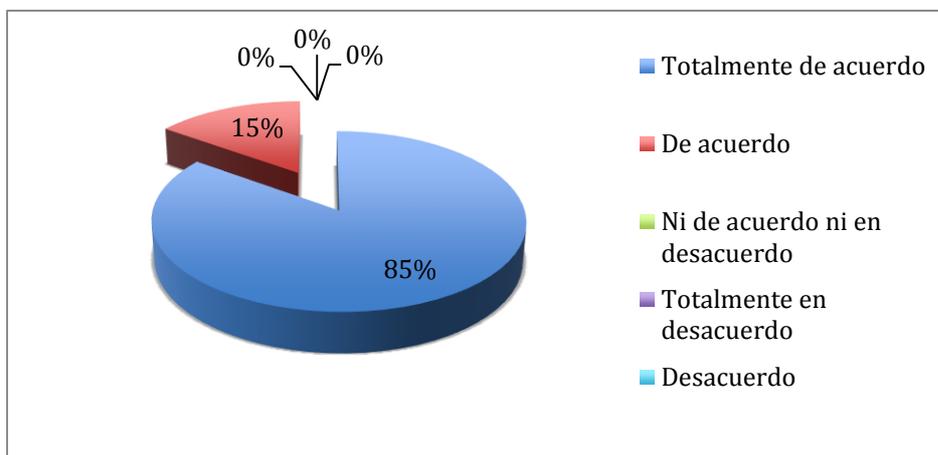


Gráfico 35: La evaluación es distinta para cada alumno  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

Los datos reflejan que el 85% de alumnos están de acuerdo que cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno, mientras que el otro 15% está en total desacuerdo. El docente piensa y planifica en función de "múltiples caminos hacia el aprendizaje" para diversas necesidades, y no en términos de lo "normal" y lo "diferente". La meta para cada alumno es el máximo crecimiento a partir de su actual "posición de aprendizaje". La meta del docente es llegar a conocer cada vez más esa posición a efectos de que el aprendizaje se adecue a lo que el alumno necesita.

## Pregunta 18

La evaluación es subjetiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	25	24,0	24,0	24,0
	De acuerdo	14	13,5	13,5	37,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	24,0	24,0	61,5
	Totalmente en desacuerdo	20	19,2	19,2	80,8
	Desacuerdo	20	19,2	19,2	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 38:La evaluación es subjetiva  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

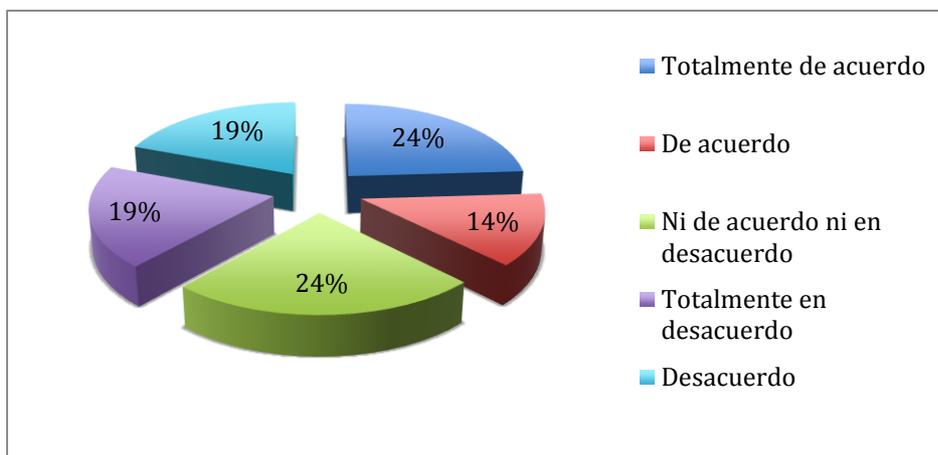


Gráfico 36: La evaluación es subjetiva  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Análisis e interpretación de datos

El 62% de estudiantes piensa que la evaluación es subjetiva, mientras que el otro 28% esta en total desacuerdo. Subjetivamente, quizás sea algo nuevo, pero por el momento creo que evaluar subjetivamente no tiene una relación congruente, sin embargo podría ser una forma de aplicar un criterio subjetivo, es decir, sin ningún fundamento, por lo tanto una evaluación subjetiva carece de valor para certificar, y tal vez sirve como línea de estudio..

## Pregunta 19

El bajo rendimiento de los alumnos se debe al Modelo pedagógico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	14	13,5	13,5	13,5
	De acuerdo	10	9,6	9,6	23,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	16,3	16,3	39,4
	Totalmente en desacuerdo	39	37,5	37,5	76,9
	Desacuerdo	24	23,1	23,1	100,0
	Total		104	100,0	100,0

Tabla 39: Bajo rendimiento de los alumnos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

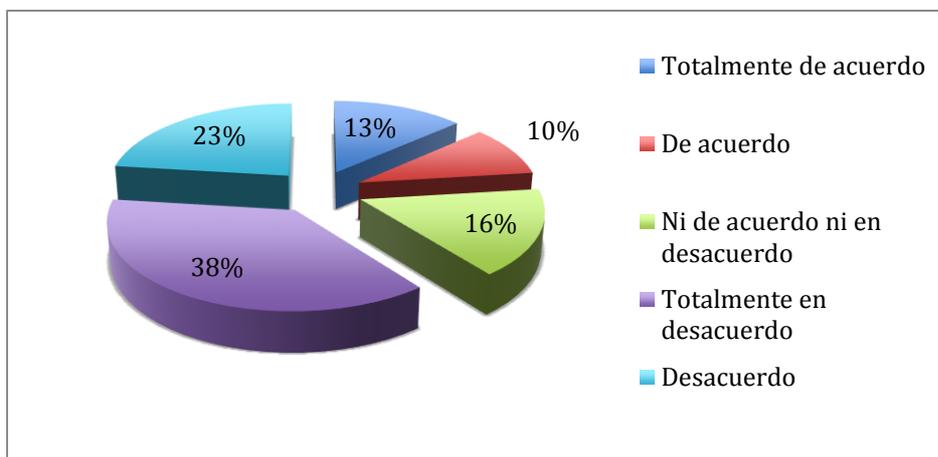


Gráfico 37: Bajo rendimiento de los alumnos  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Análisis e interpretación de datos

El 39% de estudiantes están de acuerdo que el bajo rendimiento de los alumnos se debe al modelo pedagógico, mientras que el 61% está totalmente en desacuerdo. La forma de enseñanza que se practica en el colegio es una educación con metodologías de dirección del aprendizaje obsoletas que tienen como finalidad el método y el orden, no se da cambio en los contenidos y la forma de transmitirlos, el aprendizaje se caracteriza por ser memorístico.

### **4.3. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS**

Una vez establecido el problema e identificado la variable que componen la hipótesis planteada, materia de la presente investigación, se procede a verificarla con la utilización de una herramienta estadística para probar la hipótesis.

La hipótesis a verificarse es:

El Modelo Pedagógico utilizado por los docentes incide en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

Las variables que intervienen en la hipótesis son: Variable Independiente Modelo Pedagógico. Variable Dependiente evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **Análisis de Chi cuadrado**

Para la comprobación de la hipótesis se siguieron los siguientes pasos:

##### **a) Planteo de hipótesis**

##### **Modelo Lógico**

H<sub>0</sub>: El Modelo Pedagógico utilizado por los docentes NO incide en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

H<sub>1</sub>: El Modelo Pedagógico utilizado por los docentes incide en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

## **Modelo Matemático**

Ho; O = E

H1; O ≠ E

## **Modelo estadístico**

Formula del Chi cuadrado

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

x2 = Chi cuadrado

O = Frecuencia observada

E = Frecuencia esperada

## **Nivel de Significación**

La presente investigación tendrá los valores de X2 a los niveles de confianza de 0.05, es igual a 21,026, y a 0.01, es igual a: 26,217, de acuerdo a la tabla consultada (Anexo 3) para el grado de libertad 12. Por lo tanto un nivel de riesgo del 5%, a = 5.

Se procesó la información en base a las preguntas: 3, 9, 15 y 18, de docentes y estudiantes, que se muestra en la tabla 41 de la frecuencia observada.

### **4.3.1. Zona de Aceptación o Riesgo**

Para calcular la zona de aceptación o rechazo, se necesita calcular los grados de libertad.

Grados de libertad y nivel de significación

$$gl = (c-1)(r-1)$$

$$gl = (5-1)(4-1)$$

$$gl = (4)(3)$$

$$gl = 12$$

Se encontró el grado de libertad correspondiente:  $gl = 12$

### Tabla de contingencia de la frecuencia observada

ALTERNATIVAS	DOCENTES		ESTUDIANTES		TOTAL
	PREGUNTA 3	PREGUNTA 15	PREGUNTA 3	PREGUNTA 15	
Totalmente de acuerdo	11	12	15	63	<b>101</b>
De acuerdo	6	6	7	12	<b>31</b>
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2	16	5	<b>25</b>
Totalmente en desacuerdo	1	0	44	5	<b>50</b>
En desacuerdo	0	0	22	19	<b>41</b>
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>104</b>	<b>104</b>	<b>248</b>

Tabla 40:Frecuencia observada  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Cálculo de la Frecuencia esperada

La frecuencia esperada de cada celda, se calcula mediante la siguiente fórmula aplicada a la tabla de frecuencias observadas.

$$fe = \frac{(Total\ marginal\ de\ renglon)(total\ marginal\ de\ columna)}{N}$$

Donde “N” es el número total de frecuencias observadas.

$$fe = \frac{(101)(20)}{248} = 8,14$$

$$fe = \frac{(31)(20)}{248} = 2,5$$

$$fe = \frac{(25)(20)}{248} = 2,01$$

$$fe = \frac{(50)(20)}{248} = 4,03$$

$$fe = \frac{(41)(20)}{248} = 3,30$$

### Tabla de contingencia de la frecuencia esperada

ALTERNATIVAS	DOCENTES		ESTUDIANTES		TOTAL
	PREGUNTA 3	PREGUNTA 15	PREGUNTA 3	PREGUNTA 15	
Totalmente de acuerdo	8,1	8,1	42,4	42,4	<b>101,0</b>
De acuerdo	2,5	2,5	13,0	13,0	<b>31,0</b>
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2,0	2,0	10,5	10,5	<b>25,0</b>
Totalmente en desacuerdo	4,0	4,0	21,0	21,0	<b>50,0</b>
En desacuerdo	3,3	3,3	17,2	17,2	<b>41,0</b>
					<b>248,0</b>

Tabla 41: Frecuencia esperada  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

### Cálculo del Chi cuadrado

Una vez obtenidas las frecuencias esperadas, se aplica la siguiente fórmula del Chi cuadrado:

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Donde “ $\sum$ ” significa sumatoria

“O” es la frecuencia esperada

“E” es la frecuencia esperada en cada celda

Es decir, se calcula para cada celda la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada, esta diferencia se eleva al cuadrado y se divide entre la frecuencia esperada. Finalmente se suman estos resultados y la sumatoria es el valor de  $X^2$  obtenida.

Procedimiento para calcular el Chi cuadrado ( $X^2$ )

	PREGUNTAS	O	E	O - E	(O - E) <sup>2</sup>	(O - E) <sup>2</sup>
						E
D	(PREGUNTA 3 / Totalmente de acuerdo	11	8,1	2,85	8,15	1,00
D	PREGUNTA 3 / De acuerdo	6	2,5	3,50	12,25	4,90
D	PREGUNTA 3 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2,0	-0,02	0,00	0,00
D	PREGUNTA 3 / Totalmente en desacuerdo	1	4,0	-3,03	9,19	2,28
D	(PREGUNTA 3 / En desacuerdo	0	3,3	-3,31	10,93	3,31
D	(PREGUNTA 15 / Totalmente de acuerdo	12	8,1	3,85	14,86	1,82
D	PREGUNTA 15 / De acuerdo	6	2,5	3,50	12,25	4,90
D	PREGUNTA 15 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2,0	-0,02	0,00	0,00
D	PREGUNTA 15 / Totalmente en desacuerdo	0	4,0	-4,03	16,26	4,03
D	(PREGUNTA 15 / En desacuerdo	0	3,3	-3,31	10,93	3,31
E	(PREGUNTA 3 / Totalmente de acuerdo	15	42,4	-27,35	748,29	17,67
E	PREGUNTA 3 / De acuerdo	7	13,0	-6,00	36,00	2,77
E	PREGUNTA 3 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	10,5	5,52	30,43	2,90
E	PREGUNTA 3 / Totalmente en desacuerdo	44	21,0	23,03	530,48	25,30
E	(PREGUNTA 3 / En desacuerdo	22	17,2	4,81	23,10	1,34
E	(PREGUNTA 15 / Totalmente de acuerdo	63	42,4	20,65	426,22	10,06
E	PREGUNTA 15 / De acuerdo	12	13,0	-1,00	1,00	0,08
E	PREGUNTA 15 / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	10,5	-5,48	30,07	2,87
E	PREGUNTA 15 / Totalmente en desacuerdo	5	21,0	-15,97	254,97	12,16
E	(PREGUNTA 15 / En desacuerdo	19	17,2	1,81	3,26	0,19
						$X^2 = 100,89$

Tabla 42: Cálculo del Chi cuadrado  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

El valor de  $X^2$  para los valores observados es de 100,89

El X2 cuadrado proviene de una distribución muestral, denominada distribución (X2), y los resultados obtenidos en la muestra están identificados por los grados de libertad. Esto es, para saber si un valor de X2 es o no significativo, debemos calcular los grados de libertad. Estos se obtienen mediante la siguiente formula:

$$Gl = (r - 1)(c - 1)$$

Donde “r” es el número de renglones (fila) de la tabla de contingencia y “c” el número de columnas. En nuestro caso:

$$Gl = (5 - 1)(4 - 1)$$

$$Gl = (4)(3) = 12$$

Acudimos con los grados de libertad que nos corresponden en el ANEXO TABLA 2 (Distribución de Chi cuadrado), eligiendo nuestro nivel de confianza (.05 y .01). Si nuestro valor cuadrado de X2 es igual o superior al de la tabla, decimos que las variables están relacionadas (X2 fue significativa).

### Gráfico de decisión

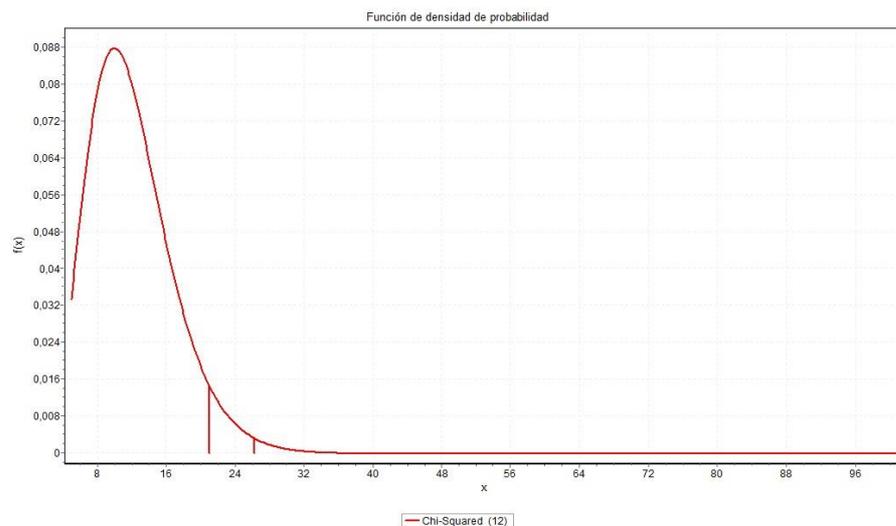


Gráfico 38: Decisión  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## **Decisión**

Como el  $X^2$  calculado es mayor que el de la tabla de significancia, se rechazó la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa que dice: El Modelo Pedagógico utilizado por los docentes incide en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

Es necesario recalcar que esta investigación se realizó con el margen del 1% ajustando a la recomendación técnica que es del 5% de margen de error.

La propuesta está desarrollada y compuesta con una serie de acciones que nos permitirán proponer un programa de capacitación a docentes para utilizar los diferentes métodos de evaluación en los procesos enseñanza-aprendizaje con fundamento en los principios pedagógicos del constructivismo en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El propósito del siguiente capítulo, es exponer las conclusiones generadas a través de los resultados de las encuestas, así como plantear algunas sugerencias para los próximos estudios a realizar sobre el Modelo Pedagógico y la Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

#### **5.1. CONCLUSIONES**

El Modelo Pedagógico inciden en la Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y produce básicamente una pérdida y atraso en el desarrollo personal y educativo del educando, en donde se ven perjudicados directamente los mismos educandos del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

El 75% de docentes no conocen el modelo pedagógico que se utiliza por lo que consideran que es el factor importante en el bajo rendimiento de los estudiantes en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” para el proceso enseñanza aprendizaje.

Analizar la importancia del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos

La capacitación a docentes para socializar el modelo pedagógico de la institución para mejor utilización de los instrumentos de evaluación es para utilizar los diferentes métodos de evaluación en los procesos enseñanza-aprendizaje con fundamento en los principios pedagógicos del constructivismo en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

## **5.2. RECOMENDACIONES**

Socializar el Modelo Pedagógico que aplica la institución para que los docentes conozcan Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y produce básicamente una pérdida y atraso en el desarrollo personal y educativo del educando, en donde se ven perjudicados directamente los mismos educandos del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

Diseñar un plan de capacitación a docentes para utilizar los diferentes métodos de evaluación en los procesos enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia de Chimborazo.

## **CAPITULO VI**

### **PROPUESTA**

#### **6.1. DATOS INFORMATIVOS**

##### **Tema de propuesta**

Programa de capacitación a docentes para socializar el modelo pedagógico de la institución para mejor utilización de los instrumentos de evaluación.

Nombre de la Institución: Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”  
Provincia: Chimborazo  
Cantón: Riobamba  
Dirección: Ave. de los Héroes. Sn y Antonio José de Sucre  
Teléfono: 032942297  
Beneficiario: Docentes y estudiantes.  
Responsable: Ing. Julio Medina  
Costos:

#### **6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA**

La actualización profesional docente depende de los factores como son los socio-laborales, en el colegio no cuentan con las mejores condiciones laborales, sin embargo, se denota un gran compromiso de los docentes con la institución, por lo que es necesario Socializar el Modelo Pedagógico que aplica la misma para que

los docentes conozcan sobre los métodos e instrumentos en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

Burbano, M. (1986) de la Universidad Técnica de Ambato de la Facultad de Ciencias Administrativas, en su trabajo de grado titulado ‘‘Diseño de un plan de capacitación como estrategia del desarrollo gerencial en la pequeña empresa región centro de país’’, llega a la conclusión que lo primero tener cuenta son los recursos humano, al cual se va a impartir la capacitación personas de variada extracción cultura y variada edad. La capacitación debe pretender a que cada empresa organice departamentos de capacitación, facilitando pasantías, otorguen becas, organice cursos y seminarios para el bien del talento humano de la empresa.

### **6.3. JUSTIFICACIÓN**

Su justificación se fundamenta dentro de los planteamientos de investigación evaluativa, a la vez que la correspondiente toma de decisiones derivadas de toda intervención en formación está encarada hacia la optimización o mejora de la misma.

Desde este punto de vista es incuestionable la importancia del contenido para cualquier responsable de formación en una institución de formación. Es más, los propios implícitos de la gestión de la formación convierten a dicho contenido en uno de los mejores instrumentos o herramientas para tal fin.

El plantear esta propuesta, es dar contestación a las interrogantes plantadas por los docentes y de mejorar la calidad de la evaluación en nuestro estudiantes, de conocer las limitaciones de los docentes sobre los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan en el Colegio Técnico Particular Nocturno ‘‘Galápagos’’.

En tal sentido es necesaria la capacitación de los docentes del Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”, en el conocimiento científico de la evaluación de los aprendizajes y por ende, la capacitación en el dominio de las técnicas e instrumentos para llevar a cabo este proceso de vital importancia.

#### **6.4. OBJETIVOS**

##### **Objetivo General**

Elaborar un programa de capacitación docente sobre las técnicas e instrumentos de evaluación para fortalecer la formación docente en el proceso educativo en los décimos años de Educación Básica, en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” del Cantón Riobamba, Provincia del Chimborazo.

##### **Objetivos específicos:**

Determinar que competencias poseen los docentes sobre el manejo de los métodos e instrumentos de evaluación

Identificar las necesidades y expectativas de los profesores en relación a su actualización y desarrollo profesional en la utilización de métodos e instrumentos de evaluación.

Seleccionar las herramientas mas adecuadas que puedan ser incorporadas en la propuesta de implementación del programa de capacitación docente en el Colegio

#### **6.5. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD**

##### **Factibilidad Organizacional**

Para realizar esta propuesta contamos con el apoyo del Rector de la institución, Consejo ejecutivo, Docentes y Padres de familia del Colegio Técnico Particular

Nocturno “Galápagos”, y de capacitadores profesionales en las distintas ramas de acuerdo a las necesidades del Taller.

### **Factibilidad Operativa**

Para la realización de la propuesta se cuenta con los recursos humanos, económicos, tecnológicos para la implementación del mismo.

### **Factibilidad Social**

Tiene como finalidad mejorar el ámbito educativo, por lo cual genera interés tanto en los estudiantes, docentes y en la comunidad educativa, lo cual nos lleva a la conclusión que el mismo es socialmente realizable.

## **6.6. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA**

### **Capacitación**

“Capacitación es el proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades en función de objetivos definidos”. Chiavenato, Idalberto. (2000).

### **Importancia de la capacitación docente**

La formación del docente en el siglo XXI, es un reto de nuestros días producto de la volatilidad de los nuevos desafíos y desarrollo que se experimenta en el mundo científico tecnológico.

La formación y la capacitación de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una de forma estratégica que el docente del siglo XXI debe asumir como

herramienta praxiológica y útil para asumir los cambios y transformaciones que se experimenta en este sector educativo.

La tarea docente universitaria en el siglo XXI, es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella. (Hernández M. , 2009).

De allí emerge la importancia de resaltar que la formación del docente es una habilidad que debe contener un carácter hermenéutico, humano entre otros, porque la comprensión del ser en su esencia es muy compleja y llena de incertidumbre, el mero hecho que cada ser posee una dimensión humana caracterizada por sus ejes axiológico lo hace dinámico e inteligible. (Hernández M. , 2009).

Si bien el sistema educativo no es el responsable exclusivo de la formación de los docentes, este juega un papel importante e impulsor dentro de todo este proceso socializado de saberes.

En este sentido, es importante que los docentes que laboran en las instituciones educativas en el siglo XXI, realicen una juiciosa reflexión acerca de si sus capacidades pueden o no responder a las expectativas de las demandas de un sector heterogéneo y crítico que requiere de respuestas para describir y explicar la complejidad de esta nueva sociedad donde lo constante es el cambio. (Hernández M. , 2009).

### **Definición de programa de capacitación**

El programa de capacitación es el instrumento que sirve para expresar los propósitos formales e informales de la capacitación y las condiciones administrativas en las que se desarrollará. El programa debe responder a las demandas organizacionales y las necesidades de los trabajadores. (Aguilar, 2010).

## **Evaluación integral**

La evaluación debe ser un proceso integral, que obtenga información de los aprendizajes referidos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se pueden evaluar los contenidos conceptuales “¿cuáles son los principales ríos de Ecuador?” pero, si sólo respondemos a la pregunta anterior, estaríamos evaluando la construcción informativa, expresada conceptualmente, lo cual es fundamental, pero insuficiente para realizar una evaluación integral. Por ello se deben evaluar, también, los aprendizajes procedimentales, a partir de identificar ¿qué sabe hacer el alumno? Por ejemplo, resolver una ecuación de segundo grado, preparar un cóctel, reparar un teléfono o calcular las cantidades de una fórmula. Finalmente, es fundamental evaluar los aprendizajes referidos a los contenidos actitudinales, que es un aspecto muy poco valorado en la práctica evaluativa habitual.

No obstante realizar una evaluación integral no es suficiente en la evaluación por competencias, hay que sumarle la comprobación de que el alumno es capaz de movilizar esos contenidos en el momento que lo necesita para resolver de forma exitosa una situación concreta.

## **Evaluación situada**

¿Es más conveniente realizar la evaluación de modo estandarizado o hay que enfrentar a los educandos con situaciones complejas, difíciles de estandarizar, pero que les fuerzan a movilizar sus conocimientos "en situaciones de trabajo"?

Está claro que el reto es esta última opción, crear situaciones que propongan a los educandos servirse de esos conocimientos como instrumentos para razonar, guiar su pensamiento, tomar decisiones y resolver situaciones de forma satisfactoria o permitirles asimilar nuevos saberes y no pedirles que hagan alarde de sus conocimientos.

Se trata pues, de evaluar en el aula conocimientos contextualizados y movilizados, lo que permitirá evidenciar más tarde competencias profesionales en el entorno real de trabajo.

Hay que plantearse entonces un modo de evaluar diferente en el que la comprobación de los conocimientos es sólo un ingrediente, que además se comprueba por su utilización en determinadas situaciones, y no porque sean el objetivo explícito de las pruebas de evaluación.

Los centros de formación no son el entorno ideal en muchas ocasiones para proponer situaciones de acción. No obstante los centros de capacitación técnica suelen contar con ventajas en este sentido, por la disponibilidad de talleres. Las pruebas de papel y lápiz son muy limitantes.

Lo adecuado es crear situaciones de aprendizaje cercanas a la realidad que requieran aplicar los conocimientos adquiridos y que faciliten así la evaluación de la competencia. Este tipo de planteamientos complica la realización de una evaluación individualizada con sus ventajas e inconvenientes que el docente debe sopesar en cada caso.

Por una parte plantear a una clase la misma situación compleja dificulta el registro individual de los educandos para la evaluación pero les invita a cooperar y por otra, diversificar las situaciones de evaluación consume más tiempo para su preparación y puede tener un riesgo de inequidad, porque no todos los educandos se enfrentan a la misma tarea. (Evaluación de la Competencia Profesional en el Aula y en el Centro de Trabajo. Ministerio de Educación).

### **Técnicas e instrumentos de evaluación**

Hemos de empezar definiendo lo que por técnicas e instrumentos de evaluación se entienden y como estos procedimientos se constituyen en piedra angular para medir los logros de los aprendizajes en nuestros estudiantes.

Las técnicas se definen como procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador (maestro) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes. (Ministerio de Educación)

Las técnicas de evaluación pueden ser de tres tipos:

- Técnicas no formales
- Técnicas semiformales y
- Técnicas formales

Técnicas no formales	Técnicas semiformales	Técnicas Formales
De práctica común en el aula, suelen confundirse con acciones didácticas, pues no requieren mayor preparación.	Ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las actividades de aprendizaje. La aplicación de estas técnicas requiere de mayor tiempo para su preparación.	Se realizan al finalizar una unidad o periodo determinado. Su planificación y elaboración es mucho mas sofisticada, pues la información que se recoge deriva en las valoraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones espontáneas</li> <li>• Conversaciones y diálogos</li> <li>• Preguntas de Exploración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios y prácticas realizadas en clase.</li> <li>• Tareas realizadas fuera de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación sistemática</li> <li>• Pruebas o exámenes tipo test</li> <li>• Pruebas de ejecución</li> </ul>

Cuadro 25:Las técnicas de evaluación  
Fuente: Internet

Los instrumentos se constituyen en el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de los que se pretende evaluar. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada. (Ministerio de Educación)

A continuación presentamos algunas técnicas con sus respectivos instrumentos de evaluación:

<b>Observación sistemática</b>	<b>Análisis de las producciones de los alumnos</b>	<b>Intercambios orales con los alumnos</b>	<b>Pruebas Específicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de observación</li> <li>• (fichas)</li> <li>• Registro anecdótico</li> <li>• Diario de clases</li> <li>• Listas de cotejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monografías</li> <li>• Resúmenes</li> <li>• Trabajo de aplicación y síntesis (Ej. Informes)</li> <li>• Cuaderno de clase</li> <li>• Cuaderno de campo</li> <li>• Resolución de ejercicios y problemas</li> <li>• Textos escritos</li> <li>• Mapa conceptual,</li> <li>• Redes Semánticas,</li> <li>• Esquemas</li> <li>• Producciones orales</li> <li>• Producciones plásticas</li> <li>• musicales</li> <li>• Producciones motrices</li> <li>• Investigaciones</li> <li>• Juegos de simulación y dramáticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Asambleas</li> <li>• Puestas en común</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Asambleas</li> <li>• Puestas en común</li> <li>• Objetivas</li> <li>• Abiertas</li> <li>• Interpretación de datos</li> <li>• Exposición de un tema</li> <li>• Resolución de ejercicios y problemas</li> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Videos y análisis posterior</li> <li>• Observador Externo</li> <li>• Pruebas de capacidad motriz</li> </ul>

Cuadro 26: Las técnicas e instrumentos de evaluación  
Fuente: Ministerio de Educación

Describiremos en algunos casos y explicaremos en otros la construcción de algunas técnicas e instrumentos de evaluación a ser aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se constituyen en herramientas básicas para el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

### **1. La Observación Sistemática:**

Es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula. A continuación algunos instrumentos más comunes para la observación sistemática. (Avitia, 2010).

**a. Lista de Cotejo:** Permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los alumnos. Se puede emplear tanto para la evaluación de capacidades como de actitudes. Consta de dos partes esenciales la primera especifica conductas o aspectos que se va a registrar mediante la observación, y la otra parte consta de diferentes categorías que se toman como referentes para evaluar cada uno de los aspectos o conductas. (Avitia, 2010)

**b. El Registro Anecdótico:** Es un instrumento que nos permite recoger los comportamientos espontáneos del alumno durante un periodo determinado. Este registro resulta útil como información cualitativa al momento de integrar datos y emitir juicios de valor. (Avitia, 2010)

**c. Escala de Actitudes:** Permite establecer estimaciones cualitativas dentro de un continuo sobre los comportamientos, puntos de vista o apreciaciones que se realizan a los estudiantes. Las estimaciones se ubican entre dos polos uno positivo y otro. (Avitia, 2010).

**d. Escala de diferencial semántico:** Es un instrumento útil para evaluar la actitud de las personas frente a un reactivo que puede estar constituido por el enunciado de un hecho, un fenómeno, una situación o estado de cosas, un aspecto de la ciencia o un estímulo cualquiera, que se aplica mediante el empleo de dimensiones adjetivas, cuyos extremos son opuestos. Ejemplos de reactivos pueden ser un enunciado sobre el racismo, la igualdad de género, el consumo de drogas, la diversidad cultural, la protección del medio ambiente, entre otros aspectos pertinentes de la realidad de la Institución Educativa. (Avitia, 2010).

Por cada estímulo o reactivo se presenta un conjunto de escalas formuladas como pares adjetivos contrapuestos, como por ejemplo: sincero/ hipócrita, pacífico agresivo, etc. A cada una de estas se les asigna siete valoraciones con polos positivos y negativos que pueden fluctuar así: -3,-2,-1,0,1,2,3.

**e. Escala de Apreciación:** Este instrumento permite apreciar o estimar la intensidad de la conducta a lo menos en tres categorías. En estos casos se crea una cierta dificultad; la de emitir un juicio de valor al observar lo que ejecuta el estudiante en términos de: “bueno”, “regular” o “malo” o bien: “siempre”, “a veces”, “nunca” u otras formas descriptivas más complejas. (Avitia, 2010)

Existen tres tipos de escala de apreciación:

- Numérica
- Gráfica
- Descriptiva

**Las Escalas Numéricas:** En estas escalas, los grados en que se aprecia el rasgo observado se representa por números (es recomendable no más de cinco), a los cuales se les asigna una equivalencia de juicios de valor. Es importante diferenciar una escala numérica de una lista de cotejo: si lo que se observa es posible estimar más de dos categorías no se debe aplicar listas de cotejo, pues se trata de un instrumento algo tosco.

**Las Escalas gráficas:** Se representan mediante una línea o casilleros con conceptos opuestos en sus extremos. Son apropiadas para representar aspectos afectivos y de sociabilidad como las actitudes, intereses y sentimientos. Considera los siguientes elementos:

- Los tramos de la escala son impares.
- El centro representa un punto neutro o indiferencia.
- El lado izquierdo es negativo y el derecho positivo.
- No se hacen preguntas.

**Las escalas Descriptivas:** En ellas se organizan diversas categorías que se describen en forma breve, clara y del modo más exacto posible. Estas escalas son

más recomendables por la claridad de las descripciones del rasgo o atributo, evitando que el observador les otorgue significados personales.

Para la construcción de escalas de apreciación debemos de tener en cuenta lo siguiente:

- Tener una idea clara de la finalidad o los objetivos a los cuales apunta este instrumento de investigación.
- Seleccionar las características más representativas de lo que se va observar o medir.
- Estos rasgos de conducta deben ser claramente observables en el ámbito de la Institución Educativa.
- El número de ítems de la escala será proporcional al número de rasgos a observar.

## **6.7. METODOLOGÍA. PLAN DE ACCIÓN**

Para el desarrollo del Programa se lleva a cabo primero una reunión para la presentación del programa de formación y cinco reuniones mensuales para la adaptación de los estándares al contexto de la institución. Se proporciona feed back durante y después de cada una de las reuniones, acerca de los avances, las dificultades y posibles dudas sobre los Planes de acción de mejora que van desarrollando los profesores.

### **Etapas del programa de capacitación**

Para el buen funcionamiento del programa de capacitación docente y poder utilizar los diferentes instrumentos de evaluación en los procesos enseñanza-aprendizaje en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”, se deben definir etapas de desarrollo, mismas que son:

### **Primera Fase: Toma de contacto con la institución.**

En esta fase se establece comunicación con la institución para hacer una primera descripción del programa a los responsables de formación del profesorado y al Equipo Directivo. Una vez acordado el contenido y cronograma del curso, se lleva a cabo la presentación de la propuesta a los profesores participantes y se recogen sus primeras inquietudes sobre la necesidad de mejorar la evaluación del alumno en la institución.

En esta fase, lo esencial es la disposición de la institución para emprender acciones de mejora y no sólo para recibir capacitación sobre técnicas de la evaluación que, aunque son útiles, por sí solas no aseguran la continuidad del trabajo en el aula de clase ni el cambio de los esquemas de actuación y valoración del profesorado.

### **Segunda fase: Diagnóstico de la evaluación en la Institución.**

En esta fase, se realiza un diagnóstico para determinar las condiciones y el desarrollo actual de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el centro. Para ello se diseñaron dos cuestionarios que permiten recoger datos cualitativos y cuantitativos sobre las evaluaciones del alumno.

A través de los cuestionarios, docentes y directivos se familiarizan con los estándares de evaluación del alumno formulados a manera de pregunta para facilitar su comprensión.

El diagnóstico se complementa con la descripción detallada del plan de evaluación y de los procedimientos que están registrados en documentos curriculares y normativos de la institución. Los resultados del diagnóstico son entregados a los participantes del curso, señalando las áreas fuertes y débiles de la evaluación y algunas sugerencias sobre hacia donde orientar los planes de acción de mejora.

En esta fase de diagnóstico, el profesorado encuentra un lugar común para conocer las ideas de otros colegas y descubrir los puntos de convergencia y divergencia entre unos y otros. El diagnóstico sensibiliza al profesorado para reconocer la diversidad de prácticas evaluativas en el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos” y la coexistencia de diferentes propósitos y usos de la evaluación en el aula de clase que, por ser contradictorias, en algunas situaciones, pueden generar conflicto. Lo esencial de esta fase es la capacidad que adquieren los participantes para tomar decisiones con base en juicios debidamente informados y consensuados. En este punto del proceso se espera que el grupo priorice una serie de acciones a emprender de acuerdo con las necesidades del centro y orientados por los resultados del diagnóstico

### **Tercera Fase: Formación del profesorado.**

El tema de los estándares no es muy popular en nuestro contexto, generalmente hay una mal interpretación de su función y utilidad. Por eso en esta fase, se pretende lograr un lenguaje común con el grupo de participantes sobre lo que se entiende por 'estándar' y su potencial para favorecer los procesos de mejora de la calidad de la evaluación del alumno.

El lenguaje propio de los estándares es hasta cierto punto un lenguaje técnico pero que incluye todos los conceptos que los educadores utilizamos para referirnos a la evaluación como una práctica profesional (por ejemplo: evaluación criterial, evaluación basada en la norma, validez, fiabilidad, marcos de interpretación de los datos, sesgo, fuentes de información, etc.).

En este campo ya surge la primera dificultad en tanto no hay un acuerdo sobre la terminología, y en la mayoría de los casos, muchos de estos conceptos no están incorporados en el conjunto de prácticas de los profesores.

Todo lo cual comprueba la necesidad de afianzar la comprensión conceptual y técnica sobre la evaluación y de fortalecer el conocimiento práctico del profesor.

#### **Cuarta Fase: Elaboración y puesta en marcha de Planes de acción de mejora.**

La adaptación y uso de los estándares de evaluación del alumno empieza con los principios y valores educativos que orientan el qué y el cómo de la evaluación. En esta fase se motiva al grupo de profesores para empezar una indagación cuidadosa sobre el cumplimiento o no de los estándares como criterios de calidad del sistema de evaluación del aprendizaje. Se organizan pequeños grupos para desarrollar un ejercicio de análisis de situaciones de conflicto que genera la evaluación en el centro en relación con el cumplimiento de un determinado estándar (por ejemplo: el Estándar relativo a 'Políticas y procedimientos adecuados').

Se estimula la búsqueda de evidencias y el diseño de Planes de acción de mejora para dar respuesta a las necesidades detectadas desde el enfoque de los estándares. En esta fase es esencial el análisis y adaptación de los estándares al contexto de centro. Esto implica reuniones continuas para poner en común los avances del Plan de acción de mejora, y sobre todo para poner en pregunta la propia evaluación del centro, su cultura evaluativa, sus normas, los criterios explícitos y no explícitos sobre la formación del alumnado, los procedimientos para la entrega de los resultados de la evaluación, entre otros. De este modo, los estándares facilitan el análisis de la práctica evaluativa y a la vez proporcionan un marco de referencia para definir lo que implica una evaluación del alumno de calidad y relevancia educativa para el centro.

En la experiencia con profesores se han identificado diversas áreas de mejora: por ejemplo: La revisión de los criterios de promoción del alumnado que en muchas situaciones no son claros y explícitos para profesores y alumnos y por lo tanto generan conflicto con las familias o que por su deficiencia llevan a la toma de decisiones injustas o incorrectas.

La definición de un sistema de seguimiento de logros de aprendizaje: porque la evaluación no termina con el examen o la presentación de una tarea, sino que los

resultados plantean el verdadero reto de establecer un plan de mejora para atender las debilidades y fortalezas de lo aprendido.

La descripción de las fuentes de información de la evaluación: se busca que los profesores comprendan que el uso de diversas fuentes de información aumenta la validez de la evaluación y permite que las conclusiones de la evaluación sean defendibles.

La mejora de la calidad de los exámenes teniendo en cuenta que sigue siendo la práctica más habitual de los profesores y a la que se le asigna la mayor ponderación en la evaluación del alumno.

Se busca crear unos criterios de calidad de los exámenes que garanticen que la información que proporcionan sirve para mejorar el aprendizaje de los alumnos. La elaboración de procedimientos que informen adecuadamente a alumnos y padres sobre el 'antes', 'durante' y 'después' de cada evaluación durante el curso, de tal manera que contribuyan a una mayor claridad sobre el propósito de la evaluación.

#### **Quinta Fase: Balance y proyección del programa.**

La evaluación es un tema que nunca se agota. Para finalizar, se entrega al colegio la sistematización del proceso llevado a cabo y una lista de sugerencias y líneas de actuación para que dé continuidad a los proyectos en la Planificación del siguiente curso, impulsando los grupos de trabajo de profesores.

#### **Sexta Fase: Etapa de evaluación.**

Instrumento mediante el cual podremos analizar y medir hasta que punto se cumplieron o si en realidad se llegaron a cumplir los objetivos planeados al inicio del programa, a través de los resultados obtenidos al final de la prueba.

## **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE**

### **MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

#### **PLANEACIÓN DE LA SESIÓN**

1. Bienvenida a los asistentes
2. Dinámica de inicio: “GUÍA DE PRESENTACIÓN
3. Objetivos del módulo
  - Analizar la pertinencia de los instrumentos de evaluación en función de los objetivos y fines
  - Seleccionar instrumentos y técnicas de evaluación según las competencias que se pretenden evidenciar
  - Utilizar diferentes instrumentos de evaluación
  - Construir instrumentos de evaluación
4. Introducción

Tiempo: 15 horas

#### **TEMA 1**

##### **Características de los instrumentos de evaluación**

- 1.1. Evaluación integral y situada
  - 1.1.1. Evaluación integral
  - 1.1.1. Evaluación situada
- 1.2. La planificación de la evaluación
- 1.3. Selección de instrumentos de evaluación
  - 1.3.1. Requisitos básicos de los instrumentos de evaluación
  - 1.3.2. Proceso para la elección de instrumentos de evaluación
  - 1.3.3. Criterios para la selección de instrumentos de evaluación
- 1.4. Clasificación de instrumentos de recogida de información para la evaluación
  - 1.4.1. Según el producto

- 1.4.2. Según el tipo de respuesta que requiere
  - 1.4.2. Según el tipo de respuesta que requiere
  - 1.4.3. Según la periodicidad de aplicación
  - 1.4.4. Según la validación del instrumento
  - 1.4.5. Según el papel del evaluador durante la prueba
  - 1.5. Posibles problemas en la evaluación
- 
- 2. Ejercicio programado
  - 3. Reflexión:
  - 4. Evaluación de la sesión
  - 5. Despedida e invitación para la próxima reunión

## **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE**

### **MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

#### **PLANEACIÓN DE LA SESIÓN**

1. Bienvenida a los asistentes
2. Dinámica de inicio: “GUÍA DE PRESENTACIÓN
3. Objetivos del módulo
  - Analizar la pertinencia de los instrumentos de evaluación en función de los objetivos y fines
  - Seleccionar instrumentos y técnicas de evaluación según las competencias que se pretenden evidenciar
  - Utilizar diferentes instrumentos de evaluación
  - Construir instrumentos de evaluación
4. Introducción

Tiempo: 15 horas

#### **TEMA 2**

##### **Técnicas e instrumentos de evaluación con intervención directa del evaluador**

- 2.1. Pruebas de observación del desempeño y su seguimiento
  - 2.1.1. Registro de incidentes críticos
  - 2.1.2. Listas de cotejo o de control
  - 2.1.3. Escalas de calificación
  - 2.1.4. Hojas de evaluación de prácticas
  - 2.1.5. Registros anecdóticos
- 2.2. Pruebas orales
  - 2.2.1. Exposición de un tema
- 2.3. Entrevista
- 2.4. Mapas conceptuales

- 2.5. Encuesta
- 2.6. Proyectos
- 2.7. Simulaciones o pruebas situacionales
- 2.8. Productos del trabajo
  
3. Ejercicio programado
4. Reflexión
5. Evaluación de la sesión
6. Despedida e invitación para la próxima reunión

## **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE**

### **MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

#### **PLANEACIÓN DE LA SESIÓN**

1. Bienvenida a los asistentes
  2. Dinámica de inicio: “GUÍA DE PRESENTACIÓN
  3. Objetivos del módulo
    - Analizar la pertinencia de los instrumentos de evaluación en función de los objetivos y fines
    - Seleccionar instrumentos y técnicas de evaluación según las competencias que se pretenden evidenciar
    - Utilizar diferentes instrumentos de evaluación
    - Construir instrumentos de evaluación
  4. Introducción
- Tiempo: 20 horas

### **TEMA 3**

#### **Pruebas estructuradas**

- 4.1. Los reactivos de conocimientos son los más elaborados y requieren un especial tratamiento de acuerdo a su tipología.
  - 4.2. Opción múltiple
  - 4.3. Falso- verdadero
  - 4.4. Correspondencia
  - 4.5. Trabajos o productos
- 
5. Reunión de áreas de trabajo para elaboración de los instrumentos de evaluación.
  6. Reflexión

7. Evaluación de la sesión
8. Despedida e invitación para la próxima reunión

## **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE**

### **MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

#### **PLANEACIÓN DE LA SESIÓN**

1. Bienvenida a los asistentes
2. Dinámica de inicio: “GUÍA DE PRESENTACIÓN
3. Objetivos del módulo
  - Analizar la pertinencia de los instrumentos de evaluación en función de los objetivos y fines
  - Seleccionar instrumentos y técnicas de evaluación según las competencias que se pretenden evidenciar
  - Utilizar diferentes instrumentos de evaluación
  - Construir instrumentos de evaluación
4. Introducción

Tiempo: 20 horas

#### **TEMA 4**

##### **Pruebas estructuradas**

- 4.1. Los reactivos de conocimientos son los más elaborados y requieren un especial tratamiento de acuerdo a su tipología.
  - 4.2. Complementación
  - 4.3. Respuesta de pregunta breve
  - 4.4. Pregunta de respuesta extensa
  - 4.5. Afirmación. SI – NO ¿Por qué?
- 
5. Reunión de áreas de trabajo para elaboración de los instrumentos de evaluación.
  6. Reflexión

7. Evaluación de la sesión
8. Clausura del curso

## Plan del modelo operativo

Fases o etapas	Objetivo	Actividad	Recursos	Responsables	Tiempo
¿Cómo?	¿Para Qué?	¿Qué?	¿Cuánto?	¿Quién / Quienes?	¿Cuándo?
Primera Fase: Toma de contacto con la institución	Establecer objetivos y acciones a tomar	Reunión de directivos y maestros para llegar a un acuerdo.	<b>Humanos:</b> docentes, alumnos, profesionales en distintas ramas. <b>Materiales:</b> Proyector, internet, micrófono, marcadores, folletos. <b>Financiamiento</b> \$ 400,00 carteles, videos, pizarra, mesas,	Rector Patricio Medina	Una semana
Segunda fase: Diagnóstico de la evaluación en la Institución	Definir los temas a tratar, los problemas más sobresalientes	Seleccionar personal que se desarrolle en el tema		Comisión Patricio Medina	Una semana
Tercera Fase: Formación del profesorado	Coordinar, disponer y ordenar los recursos disponibles (humanos, financieros, físicos)	Reuniones constantes con el personal y división del trabajo		Rector Patricio Medina	Dos semana
Cuarta Fase: Elaboración y puesta en marcha de Planes de acción de mejora	Tomar decisiones estratégicas, políticas, etc., para llevar a cabo el proyecto planificado	Puesta en común entre el responsable y el personal del proyecto		Rector Patricio Medina	Dos días
Quinta Fase: Balance y proyección del programa	Crear sistemas que permitan y aseguren que se cumplan nuestras visiones futuras	Evaluaciones dinámicas al final de cada sesión- taller		Patricio Medina	Durante el proceso
Sexta Fase: Etapa de evaluación.	Analizar y medir	Evaluación individual a los participantes		Rector Patricio Medina	Durante todo el proceso

Tabla 43: Plan del modelo operativo  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## 6.8. ADMINISTRACIÓN

El Programa de capacitación docente sobre los métodos e instrumentos de evaluación, debe ser de alta prioridad para el cargo Directivo y docentes, teniendo en cuenta que éste no es un fin sino un medio que ayuda a alcanzar el mejor nivel de desempeño de los alumnos de toda la institución. El éxito de este proceso dependerá mucho de docentes y de toda la comunidad educativa que conforman el Colegio Técnico Particular Nocturno “Galápagos”, que permitan identificar aquellos puntos fuertes y débiles que en materia de evaluación se presenten.

Las diferentes áreas que conforman la institución educativa, también será la encargada de realizar la evaluación de la propuesta en periodos que considere necesaria para el mejoramiento continuo y el perfeccionamiento docente.

## 6.9. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN

El rector y el investigador de la institución será el encargado de evaluar la propuesta en periodos que considere pertinentes para la una toma de decisiones más efectiva.

<b>PREGUNTAS BÁSICAS</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
¿Qué Evaluar?	Programa de capacitación a docentes
¿Por qué Evaluar?	Para determinar la eficacia de la propuesta
¿Para Que Evaluar?	Para beneficiar el logro de los objetivos
¿Con que Criterios?	Pertinencia, coherencia, afectividad
¿Indicadores?	Cuantitativos y Cualitativos
¿Quién Evalúa?	Julio Medina Vaca
¿Cuándo Evaluar?	Concluida la aplicación de la propuesta
¿Cómo Evaluar?	Observación
¿Fuentes de información?	Docentes
¿Con qué evaluar?	Guía de observación

Cuadro 27:Previsión de la evaluación  
Elaborado por: Julio Medina Vaca

## Bibliografía

- Aguilar, -M. J. (2010). Elaboración de programas de capacitación. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Asis, S. F. (2009). *Modelo Pedagógico*. Obtenido de <http://iefcodeasis.wikispaces.com/MODELO+PEDAG%C3%93GICO>
- Avitia, M. (26 de Junio de 2010). *Evaluación del aprendizaje*. Obtenido de <http://evalaprende.blogspot.com/2010/06/tecnicas-de-evaluacion.html>
- Barraza, A. (s.f.). *Modelo pedagógico constructivista y aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos96/modelo-pedagogico-constructivista-y-aprendizaje-significativo/modelo-pedagogico-constructivista-y-aprendizaje-significativo.shtml>
- Breña, J. (2008). *Modelos educativos: las concepciones epistemológicas*.
- Cassany, D., Luna, M., & Glora, S. (2012). *Curso taller fortalecimiento para docentes: Evaluación*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/sandraisidm/evaluacion-educacion-basica>
- Deobold, B., & Dalen, V. M. (1981). *Síntesis de "Estrategia de la investigación descriptiva en Manual de técnica de la investigación educativa"*. Madrid: Paidós Ibérica Ediciones S A.
- Diccionario. (s.f.). *Definición de didáctica*. Obtenido de <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>
- Eco, U. (1986). *Como hacer una tesis*.
- Espejo, T. E. (2002). *Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza - aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología de Rosario*. Obtenido de <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1531/36-160-1-PB.pdf;jsessionid=69DD325F452B4313C61BE4065F6E5A1A?sequence=1>
- Flórez, O. R. (1994). *Hacia Una Pedagogía Del Conocimiento*. (M. Hill, Ed.) Bogotá: Santa Fe.

- Hernández, G. (1988). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ecuador: Paidós.
- Hernandez, I. (Septiembre de 2012). *Implicaciones de las relaciones interpersonales en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de <http://isaiassan.blogspot.com/2012/09/implicaciones-de-lasrelaciones.html>
- Hernández, M. (29 de Abril de 2009). *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- Hernández, S. R. (2003). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones científicas*. México D. F : Fondo de Cultura Económica.
- Leiva, Z. F. (2008). *Investigación Científica* (3a edición ed.).
- Malhotra, N. (1997). *Investigacion de mercados* (5ta edicion ed.). Mexico: Pearson. Prentice Hall.
- Mayor, J., & Suengas, A. G. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid. MEC. (2010). *Indicadores de evaluacion*.
- Medina. (1988). *La interacción en el aula*. Madrid: Cincel.
- Mendizabel, W. (31 de Marzo de 2013). *Diseño del proyecto de tesis*. Obtenido de <http://disenoprojectotesisdued.blogspot.com/>
- Modelos Educativos*. (s.f.). Obtenido de <http://www.conocimientosweb.net/portal/article1649.html>
- Navarrete, P. (1997). *Educación para el cambio En hacia un nuevo enfoque*. Mexico.
- Oñoro, M. R. (s.f.). *Las reformas de la educación superior y las implicaciones en la formación de educadores*. . Obtenido de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/227/22.htm>
- Paz, R. V. (2008). *La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, una tarea pendiente en el bachillerato*. Obtenido de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/37/evalproc.htm>
- Pedagógica, C. d. (2011). *¿Qué Es Un Modelo Educativo?* Obtenido de <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>

- Pérez, S. G. (Enero de 2009). Modelo Pedagógico: Una Ruta Posible desde la Escuela para la Vida. *II(1)*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/hectorchavez70/modelos-pedagogicos-16990941>
- Porta, L. (s.f.). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Obtenido de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Ramírez, A. (1999). *Principales teorías del aprendizaje. Didáctica de la especialidad (pedagogía)*. México.
- Ramirez, K. (1 de Septiembre de 2010). *Proceso Enseñanza - Aprendizaje* . Obtenido de <http://elprocesoeducativoysusrecursos.blogspot.com/>
- Rios, D. I. (29 de Noviembre de 2011). *La Pedagogía y la Escuela Nueva*. Obtenido de <http://pedagogiayescuelasnuevas.wordpress.com/about/>
- Rodríguez, E. (2011). *Modelos pedagogicos actuales*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/38419361/MODELOS-PEDAGOGICOS-ACTUALES>
- Román, & Díez. (1992). *Vitae y aprendizaje: un modelo de Diseño Curricular en el marco de la Reforma*. Pamplona: Itaka.
- Román, M., & Díez, E. (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en proceso*. Madrid: EOS.
- Sabino, c. (1992). *El proceso de investigacion*. Caracas: Panapo.
- Sanhueza, M. G. (20 de septiembre de 2011). *Constructivismo*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>
- Sastre, L. S. (2005). *Programa multimedia de desarrollo de Capacidades en alumnos del primer ciclo de Educación primaria*. Obtenido de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t28440.pdf>
- Suárez, R. P. (2000). *Núcleos del saber pedagógico*. Bogotá: Orión editores Ltda.
- UNESCO. (1988). *Modelos Pedagogicos en la educación*.
- Villaroel, I. J. (2009). *Didáctica G eneral*.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Yolima, M. (20 de Enero de 2009). *Teorias Educativas*. Obtenido de <http://yulimi19.blogspot.com/2009/01/teorias-educativas.html>

Zurita, N. (11 de octubre de 2011). *La mediacion pedagogica*. Obtenido de <http://tecnologiaupa.blogspot.com/>

## Anexos

### ANEXO 1. ENCUESTA A DOCENTES

**UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO**  
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES DEL DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO "GALÁPAGOS"

OBJETIVO

Determinar cual es la incidencia de los modelos pedagógicos en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje del Colegio Técnico Particular Nocturno "Galápagos"

	Totalmente de acuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo
El maestro crea ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El maestro realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los docentes evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El maestro participa la forma como va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La aplicación del Modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha socializado en la comunidad de la institución el Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoce las características esenciales del Modelo pedagógico de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La enseñanza del docente se basa en los referente metodológicos del Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sin libros guía no se puede enseñar , éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insuficiente actualización profesional por parte del personal docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación que realizan los docentes es subjetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El bajo rendimiento de los alumnos se debe al Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## ANEXO 2. ENCUESTA A ESTUDIANTES

### UNIVERSIDAD TECNICA DE AMBATO

CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL DEL COLEGIO TÉCNICO PARTICULAR NOCTURNO "GALÁPAGOS"

#### OBJETIVO

Determinar cual es la incidencia de los modelos pedagógicos en la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje del Colegio Técnico Particular Nocturno "Galápagos"

	Totalmente de acuerdo	Desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo
El maestro crea ambientes de aprendizaje, para facilitar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El maestro realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los docentes evalúan frecuentemente el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El maestro participa la forma como va a trabajar en el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La aplicación del Modelo pedagógico mejorará el proceso enseñanza aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ha socializado en la comunidad de la institución el Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoce las características esenciales del Modelo pedagógico de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evalúa la aplicación del Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se evalúa los resultados de los aprendizajes alcanzados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El proceso enseñanza aprendizaje permite aprender a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mejor manera de enseñar es la repetición, la memorización y la obediencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La enseñanza del docente se basa en los referente metodológicos del Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sin libros guía no se puede enseñar, éstos orientan al maestro y garantizan la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación gira en torno de los objetivos que el maestro y estudiante determinan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insuficiente actualización profesional por parte del personal docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñar para la vida es privilegiar el contexto cultural, social y económico de los estudiantes, por encima de los contenidos, los objetivos y la evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cada estudiante es un mundo y por eso la evaluación es distinta para cada alumno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación que realizan los docentes es subjetiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El bajo rendimiento de los alumnos se debe al Modelo pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3. TABLA DE SIGNIFICANCIA

<b>Grados de libertad</b>	<b>.05</b>	<b>.01</b>
<b>(GI)</b>		
1	3.841	6.635
2	5.991	9.210
3	7.815	11.345
4	9.488	13.277
5	11.070	15.086
6	12.592	16.812
7	14.067	18.475
8	15.507	20.090
9	16.919	21.666
10	18.307	23.209
11	19.675	24.725
12	21.026	26.217