



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR

MODELOS, PROCESOS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y DE EVALUACIÓN  
QUE UTILIZAN LOS PROFESORES EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA: EL  
CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS

Por:

Fernando Villarreal

TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR EL  
GRADO DE MAESTRO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR

PANAMÁ

2005

12550

*abeyn del auto*

27 ABR 2005

TM

## DEDICATORIA

Con mucho cariño dedico este trabajo de investigación a mis familiares, especialmente a mis padres Delfin Villarreal (Q.E.P.D.) e Hilda Guerra Ramos, quienes con poquísima escolaridad nos sembraron auténticos valores como herramientas loables para construir y alcanzar grandes metas en la vida.

Igualmente, lo dedico a los estudiantes que son realmente el objeto de nuestras inquietudes académicas e intelectuales.

*Fernando*

*“Para el logro del triunfo,  
siempre ha sido indispensable  
pasar por las sendas de los  
sacrificios”*

*Simón Bolívar*

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestro ser **Supremo** por el don de la vida y permitirme realizar este trabajo.

Al Dr. Maximino Espino Cedeño, nuestro especial y sincero agradecimiento por sus oportunas y sabias orientaciones para la realización de la presente investigación.

A la Profesora Bertilda de Velarde, por sus atinadas orientaciones en los primeros momentos de este trabajo.

Al Profesor Germán Camarena, por su buena voluntad y orientación en la comprobación de la hipótesis.

A las autoridades académicas y administrativas del Centro Regional Universitario de Veraguas porque facilitaron la plena realización del presente trabajo investigativo.

A los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, por las informaciones y sugerencias brindadas.

A los estudiantes por acogernos en los momentos oportunos cuando requeríamos aplicar los instrumentos (encuestas) para recoger informaciones y así dar fe y testimonio de la seriedad del presente trabajo investigativo.

A todos, mi l gracias y que el **Todopoderoso** los ilumine siempre.

*Fernando*

## ÍNDICE GENERAL

	Página
RESUMEN.....	xvii
SUMMARY.....	xviii
INTRODUCCIÓN.....	xix
CAPÍTULO PRIMERO	
GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. Antecedentes del problema.....	2
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1. Objetivos generales.....	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	6
1.4. Importancia del problema.....	6
1.5. Alcance y limitaciones del problema.....	8
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. Teorías de aprendizaje que fundamentan los modelos didácticos.....	11
2.1.1. Teorías conductistas del aprendizaje.....	11

	Página
2.1.2. Teorías cognoscitivistas del aprendizaje.....	15
2.2. Las corrientes didácticas contemporáneas que identifican los modelos didácticos.....	26
2.2.1. Didáctica transmisiva.....	26
2.2.2. Didáctica activa.....	27
2.2.3. Didáctica tecnológica.. . . . .	27
2.2.4. Didáctica operatoria o constructivista . . . . .	28
2.2.5. Didáctica socioconstructivista o sociocultural. . . . .	29
2.2.6. Didáctica crítica.....	30
2.3. Clasificación de los modelos didácticos.....	31
2.3.1. Modelos didácticos atendiendo la realidad y componentes de la enseñanza.....	32
2.3.2. Modelos didácticos atendiendo las corrientes psicopedagógicas.. . . . .	38
2.4. Componentes de los modelos didácticos y su función en la práctica pedagógica en el nivel superior.....	71
2.4.1. Los objetivos didácticos.....	71
2.4.2. Los contenidos de la enseñanza.....	73
2.4.3. Procesos y estrategias didácticas.....	80

	Página
2.4.4. La comunicación – relación profesor-estudiante.....	99
<b>CAPÍTULO TERCERO</b>	
MARCO METODOLÓGICO.....	102
3.1. Alcance, cobertura o delimitación del estudio.....	103
3.2. Formulación de hipótesis.....	103
3.2.1. Hipótesis de trabajo.....	103
3.2.2. Hipótesis estadística.....	103
3.2.3. Hipótesis estadística nula.....	104
3.3. Definición de variables.....	105
3.3.1. Definición conceptual.....	105
3.3.2. Definición operacional.....	106
3.4. Tipo y diseño de investigación.....	106
3.5. Sujetos: Población y muestra.....	107
3.5.1. Definición de la población.....	107
3.5.2. Definición de la muestra.. ..	107
3.6. Instrumentos, técnicas, materiales y equipos.....	109
3.7. Procedimiento (Cronograma).....	112
<b>CAPÍTULO CUARTO</b>	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	114

	Página
4.1. Cuestionario aplicado a los profesores (dimensiones) .....	115
4.1.1. Dimensión I. Planeamiento didáctico.....	116
4.1.2. Dimensión II. Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica pedagógica.....	120
4.1.3. Dimensión III. Estrategias de aprender que potencia en los estudiantes.....	125
4.1.4. Dimensión IV: Uso de recursos didácticos.....	129
4.1.5. Dimensión V. Evaluación de los aprendizajes . .	132
4.1.6. Dimensión VI. Valoración de la práctica pedagógica universitaria.....	142
4.1.7. Dimensión VII. Formación académica y experiencia docente.....	146
4.2. Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	148
4.2.1. Dimensión I. Estrategias de enseñar.....	148
4.2.2. Dimensión II. Estrategias de aprender....	151
4.2.3. Dimensión III. Uso de recursos didácticos.....	151
4.2.4. Dimensión IV: Evaluación de los aprendizajes..	154
4.3. Observaciones no participantes.....	159
4.3.1. Nota de campo No. 1.....	160

	Página
4.3.2. Nota de campo No. 2.....	160
4.3.3. Nota de campo No. 3.....	162
4.3.4. Nota de campo No. 4.....	164
4.3.5. Nota de campo No. 5.....	164
4.3.6. Nota de campo No. 6.....	166
4.4. Análisis de las programaciones elaboradas por los docentes..	168
4.4.1. Curso Filosofía de la Educación.....	169
4.4.2. Curso Metodología de la Investigación Cualitativa..	176
4.4.3. Curso Crecimiento y Desarrollo.. .. .	182
4.4.4. Curso Administración y Organización de Centros Educativos.....	190
4.4.5. Curso Planeamiento del Currículum.....	197
4.4.6. Curso Metodología de la Asignatura Técnica del Programa de Primaria.....	203
4.5. Prueba de hipótesis.....	209
CONCLUSIONES.....	216
RECOMENDACIONES.....	223

**CAPÍTULO QUINTO.**

**PROPUESTA DIPLOMADO “EVALUACIÓN DE LOS**

	<b>Página</b>
APRENDIZAJES EN EL NIVEL SUPERIOR” .....	225
1. Nombre del diplomado.....	227
2. Naturaleza del diplomado.....	227
3. Tiempo y duración del diplomado....	227
4. Modalidad didáctica.....	227
5. Unidad responsable y coordinador del diplomado.....	227
6. Facilitadores.....	228
7. Fundamentación y justificación.....	228
8. Objetivos generales.....	229
9. Perfil de ingreso de los participantes..	230
10. Estructura modular del diplomado.....	230
11. Programación analítica de los módulos temáticos.....	233
12. Criterios de evaluación y acreditación del diplomado.....	250
13. Perfil de salida del participante.....	250
14. Costo aproximado del diplomado.....	251
15. Instrumento de evaluación del diplomado... ..	253
BIBLIOGRAFÍA.....	254
ANEXOS.....	260

## ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
1	FUENTES PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA PROGRAMACIÓN.....	117
2	ENFOQUE CON QUE IDENTIFICA MÁS EL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO.....	117
3	COMPONENTES DEL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO...	118
4	CAPACIDADES QUE TOMAN EN CUENTA AL ELABORAR LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJES.. ....	119
5	ORIENTACIONES QUE TIENEN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS AL ELABORAR EL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO.....	120
6	TIPO DE APRENDIZAJE QUE FAVORECEN LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.....	121
7	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADA EN LA COMUNIDAD VERBAL.....	122
8	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADA EN LOS MEDIOS EDUCATIVOS.....	123
9	LA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	126
10	ESTRATEGIAS DE APRENDER QUE MÁS IMPLICA AL ESTUDIANTE.....	128
11	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE MÁS UTILIZA EN LOS CONTENIDOS DE NATURALEZA CONCEPTUAL.....	129
12	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE MÁS UTILIZA	

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
	CON LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES.....	130
13	RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA EN EL DESARROLLO DE LAS CLASES.....	131
14	CONCEPCIÓN QUE TIENE DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	133
15	AGENTES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN. ¿QUÉ MODALIDADES UTILIZA MÁS?.....	134
16	TIPOS DE CONTENIDOS QUE EVALÚA.....	135
17	¿CUÁLES DE LAS SIGUIENTES TIPOLOGÍAS DE ACUERDO A LOS AGENTES UTILIZA EN LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y EN QUÉ GRADO?.....	135
18	TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL OBJETIVO O FUNCIÓN Y ¿EN QUÉ GRADO LA UTILIZA?.....	136
19	INSTRUMENTOS QUE UTILIZA PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES.....	137
20	TÉCNICAS EVALUATIVAS PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE APRENDIZAJES PROCEDIMENTALES.....	138
21	INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ACTITUDINALES.....	139
22	USOS QUE SE LE DA A LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS.....	141
23	CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN CON LA CUAL SE IDENTIFICA Y APLICA.....	142

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
24	EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR.....	143
25	IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON LA CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA QUE EJERCE.....	144
26	PROCESO DIDÁCTICO QUE IDENTIFICA SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	145
27	TÍTULO MÁS ALTO QUE POSEE.....	146
28	AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ. CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS.....	147
29	ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR BASADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL.....	149
30	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LOS MEDIOS EDUCATIVOS.....	150
31	¿QUÉ ESTRATEGIAS DE APRENDER UTILIZA MÁS?.....	152
32	RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA.....	153
33	DE ACUERDO A LOS AGENTES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN, ¿QUÉ MODALIDADES UTILIZA MÁS?.....	155
34	CONTENIDOS QUE EVALÚA.....	155
35	TIPO DE EVALUACIONES QUE UTILIZA SEGÚN EL PROPÓSITO.....	156
36	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZA PARA RECOGER INFORMACIÓN.....	157
37	DISCUTE EL PROFESOR EL RESULTADO DE LA	

CUADRO	DESCRIPCIÓN	PÁGINA
	EVALUACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.....	158
38	DEVUELVE EL PROFESOR LAS PRUEBAS A LOS ESTUDIANTES.....	159
39	NOTA DE CAMPO No. 1.....	161
40	NOTA DE CAMPO No. 2 .....	162
41	NOTA DE CAMPO No. 3.....	163
42	NOTA DE CAMPO No. 4.....	165
43	NOTA DE CAMPO No. 5.....	166
44	NOTA DE CAMPO No. 6.....	167

## RESUMEN

La preocupación permanente de docentes y estudiantes por mejorar los procesos, estrategias didácticas y de evaluación, como la praxis pedagógica en general de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Veraguas, motivó la realización de esta investigación, de carácter descriptivo, a fin de tener mejores elementos de juicio, para comprender y en consecuencia, encontrar alternativas conducentes al mejoramiento integral de la práctica educativa y facilitar y/o optimizar la plena construcción de aprendizajes significativos de los estudiantes.

Para tal fin, se inicia la búsqueda de los trabajos realizados y la revisión exhaustiva de la literatura especializada sobre los modelos didácticos, las teorías psicológicas del aprendizaje, las corrientes didácticas, tradicional o modernas, los procesos, estrategias didácticas y de evaluación existentes, que sirven de marco referencial de análisis e interpretación de la información, recogidas a través de las encuestas, las observaciones no participantes (notas de campo) y la programación curricular durante la investigación. Se evidencia, según la opinión de los docentes que utilizan procesos, estrategias didácticas y de evaluación diversas, fundamentalmente de naturaleza constructivista en el acto didáctico, criterios no compartidos en su totalidad por los estudiantes porque se enfatiza en la exposición verbal, dialogada, uso del tablero, en la heteroevaluación y la evaluación sumativa; ante el panorama descrito se presenta como Propuesta, el Diplomado “Evaluación de los Aprendizaje en el Nivel Superior”, el cual será sometido al estudio y aprobación de las autoridades e instancias correspondientes para su implementación.

Los resultados y la propuesta no agotan el tema, sin embargo, abren caminos para continuar profundizando la reflexión y análisis de la enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias.

## SUMMARY

The permanent concern of professors and students is to improve the processes, the teaching strategies and evaluation strategies as a general teaching practice; in the Science of Education Faculty at the University Regional Center of Veraguas. With this goal in mind, the author had the motivation to accomplish this research of descriptive matter with the aim of having the best reasoning elements to understand and consequently, to find relevant alternatives for the integral improvement of the teaching practice; in order to facilitate and improve the construction of meaningful learning in the students.

To accomplish this, the author began to look for works in the area through a complete revision of specialized literature about teaching models, psychological theories of learning, teaching trends, the processes, teaching strategies, and the evaluation in use, all of these served him as a referential frame for the analysis and the interpretation of the information gathered in surveys and observations (Camp notes) and the curricular programs during the investigation.

The author could see that according to some professors, especially those who use processes, teaching strategies and varied evaluation of constructivist nature in the teaching act, that the previous criteria were not shared completely by the students because they expressed that they emphasize the verbal expression, dialogued communication, and the use of the board in the heteroevaluation and summative evaluation. As described above, a Diplomado is presented as a proposal, namely "Evaluation of the learning process at Superior Level" which will be examined for its study and it will be approved by the authorities and the corresponding board for its implementation.

The results of the proposal do not cover the whole topic; however, they shed lights to continue the reflexion and analysis of the teaching and learning in the University classrooms.

# **INTRODUCCIÓN**

La práctica pedagógica de los profesores universitarios, los últimos años es objeto de estudios y reflexiones con la noble intención de conocer y dimensionar en forma amplia y clara el rol que juegan los procesos interactivos entre docentes y estudiantes en lo que respecta a calidad de conocimientos que se brindan, el desarrollo de las potencialidades y si realmente se garantiza o estimula la construcción de aprendizajes significativos.

De una forma u otra el acceso del conocimiento y en consecuencia, el rendimiento académico es producto de la aplicación de procesos, estrategias didácticas y evaluativas por el docente.

Los procesos y las estrategias didácticas y de evaluación se sustentan en los modelos didácticos establecidos; éstos a su vez responden a teorías, corrientes psicológicas y didácticas, y dichos modelos responden a teorías o corrientes psicológicas. Existen varias teorías que intentan explicar el proceso de aprender, siendo las corrientes cognitivas las que hacen énfasis en el proceso de auto-inter y socio-estructuración del conocimiento, y la aplicación de nuevas y variadas estrategias de enseñanza y aprendizajes.

Los procesos didácticos y las estrategias son herramientas mediáticas para enseñar y aprender por lo que necesitan la creatividad y aplicación pertinente tanto del docente como del alumno, a fin de que sea funcional y logren la construcción de

aprendizajes significativos y relevantes.

Con la presente investigación se aborda la complejidad de la labor docente, se intenta comprender sus fortalezas y debilidades, además creemos que la médula del proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la aplicación de adecuados procesos y estrategias didácticas de evaluación por docentes y estudiantes.

El trabajo tiene cuatro capítulos: El primero se refiere a las Generalidades de la Investigación que contempla los antecedentes, importancia y planteamientos del problema. Igualmente, se presentan los alcances y limitaciones del problema y tema a investigar, también trata los objetivos generales, específicos y la hipótesis que orientan la investigación.

El segundo capítulo aborda el marco teórico de referencia de la investigación como las diversas teorías de aprendizaje, las corrientes didácticas contemporáneas que fundamentan los modelos didácticos pedagógicos. También se abordan los diversos modelos didácticos como el tradicional, el tecnológico y el cognitivo con sus respectivos elementos y su interrelación dinámica en función de la práctica pedagógica en el nivel superior.

Se hace especial énfasis en los procesos didácticos, en las estrategias didácticas, tanto de enseñanza, como de aprendizajes y en las estrategias de evaluación a la luz de

las últimas investigaciones de naturaleza cognoscitivas.

En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico que incluye el alcance y cobertura del estudio, la formulación de la hipótesis, la operacionalización de las variables, el tipo o diseño de la investigación; también, se hace alusión a la población objeto de estudio, la elaboración de los instrumentos, su validez y el procesamiento de los datos, como el cronograma de actividades para la ejecución del trabajo en general.

El cuarto capítulo se refiere al análisis e interpretación de los datos y resultados tomando en cuenta la opinión de los profesores y de los estudiantes, e igualmente de las observaciones no participantes y la programación analítica estructurada por los profesores.

La opinión de los profesores se recogió de acuerdo a preguntas formuladas en siete (7) dimensiones que en su orden son: Planeamiento didáctico, estrategias de enseñar que utiliza en la práctica pedagógica, estrategias de aprender que potencia en los estudiantes, uso de los recursos didácticos, evaluación de los aprendizajes, valoración de la práctica pedagógica universitaria y formación académica y experiencia docente.

La opinión de los estudiantes se recogió en función de preguntas presentadas en cuatro (4) dimensiones, a saber: Estrategias de enseñar, estrategias de aprender, uso de

los recursos didácticos y evaluación de los aprendizajes.

Además, se hicieron seis (6) observaciones no participantes donde las notas de campo arrojaron categorías de análisis, que fueron: Las Estrategias de Enseñanza (E.E.), las Estrategias de Aprendizaje (E.A.), el Uso de Recursos Didácticos (R.D.) y las Estrategias de Evaluación (EVA).

También se confrontó la información de seis (6) programaciones analíticas de diversas asignaturas, contemplando sus componentes como los Objetivos Generales, Específicos, Estrategias de Aprendizaje y la Estrategia de Evaluación. Las asignaturas analizadas son: Filosofía de la Educación, Metodología de la Investigación Cualitativa, Crecimiento y Desarrollo, Administración y Organización de Centros Educativos, Planeamiento del Currículo, Metodología de la Asignatura Técnica del Programa de Primaria.

Luego, se presentan las conclusiones producto de los resultados de las encuestas aplicadas, de las observaciones no participantes y las programaciones analíticas elaboradas por los docentes, posteriormente se formulan las respectivas recomendaciones. En el capítulo quinto, último del trabajo, se plantea una propuesta que consiste en un Diplomado en Evaluación de los Aprendizajes en el Nivel Superior

Finalmente se presenta la bibliografía consultada que fundamenta y da

confiabilidad al trabajo de investigación presentado y también se incorporan los anexos.

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1. Antecedentes del problema.**

A nivel internacional existe una creciente preocupación de las instituciones universitarias para ofrecer y garantizar una educación de calidad a los estudiantes en consonancia con las múltiples exigencias de la sociedad actual; esto en gran sentido ha conducido al análisis y reflexión profunda de los procesos y modelos didácticos que desarrollan los docentes en su práctica pedagógica.

La experiencia del profesorado enseña y hasta revela que los modelos didácticos y otros procesos, influyen, condicionan y estructuran los rasgos del perfil profesional de los docentes en formación y precisamente la Facultad de Educación es responsable de proporcionar una educación crítica y moderna, donde el aprendiz requiere de las herramientas necesarias para la plena construcción de aprendizajes significativos.

La mayoría de los docentes han sido formados con métodos, técnicas, estrategias, modelos y procesos inspirados y generados por el enfoque academicista y conductista de la educación, trayendo como consecuencia la implementación de una enseñanza de corte transmisiva, memorística y desvinculada del contexto socio-cultural. Razón por la cual a la Facultad de Ciencias de la Educación desde su creación a través de la resolución 2-85 del Consejo Académico se le otorgó responsabilidades para actualizarse académica y administrativamente, a fin de que responda de la mejor manera a los problemas, necesidades y aspiraciones de la sociedad panameña,

fundamentalmente a lo que concierne a la formación profesional de los educadores.

De hecho, se han desplegado grandes esfuerzos a través de los departamentos, escuelas y coordinaciones, pero hay situaciones latentes que sobre la práctica pedagógica del profesorado ameritan profundizarse, como el modelo didáctico utilizado y su correspondiente impacto e incidencia en la calidad de enseñanza y en consecuencia la construcción y reconstrucción de los conocimientos y los aprendizajes significativos y relevantes.

Con respecto a los procesos, técnicas, estrategias didácticas y de evaluación y sus modelos didácticos que los sustentan, no existen investigaciones en la biblioteca de la Sede de Veracruz, sólo hay algunas tesis a nivel de maestría en docencia superior en la Universidad Latina; las mismas, referidas de manera general al ámbito de la didáctica.

La tesis “Necesidad de la Evaluación Cooperativa de los Aprendizajes en la Educación Superior, Aspectos Formales y Funcionales de la Auto y la Coevaluación” de Víctor Manuel Torres (2002) concluye que la educación superior mantiene en la actualidad un arraigado apego a los paradigmas educativos tradicionales y que a los docentes les falta formación, competencias comunicativas, pedagógicas y mediáticas de los aprendizajes, manteniendo la educación superior con alto grado de obsolescencia y atraso frente al avance y desarrollo de la humanidad.

Otras tesis como la de Eduvigis Yasmín Rodríguez (2002), titulada “Uso Adecuado de las Estrategias de Trabajo Grupal Colaborativo, en la Docencia Media Diversificada en el Centro Regional Universitario de Veraguas”, donde resalta que la aplicación de las estrategias de trabajo grupal colaborativo, afectan la calidad de los procesos de interacción que se dan entre estudiantes, y que los procesos de evaluación que se emplean en situaciones de trabajo colaborativo son deficientes y unidireccionales.

También el profesor Alcides Torres Achurra (2002) en la tesis titulada: “El Trabajo en Grupo como Estrategias de Aprendizajes y Evaluación en la Educación Superior”, precisa que los profesores generalmente deciden unilateralmente los trabajos grupales y que la evaluación sobre todo es de carácter sumativo.

Las tesis revisadas y otras más referidas al trabajo colaborativo y estrategias didácticas que desarrollan los docentes en su práctica pedagógica, insisten en que hay fallas en la docencia y en la necesidad de que los profesores mejoren su capacidad mediacional, científica y cognitiva.

No hay que olvidar que los profesores de la Facultad fueron formados dentro de los enfoques, procesos, estrategias y filosofía del conductismo clásico, enfoque psicológico-didáctico superado y hasta en plena renovación y por lo tanto, no propician lo suficiente, el desarrollo de habilidades y capacidades superiores o complejas que

estimulan el pensamiento crítico y reflexivo, sobre todo se enfatiza en el desarrollo del pensamiento medio o de bajo nivel.

### **1.2. Planteamiento del problema.**

¿Los procesos, estrategias didácticas y evaluativos que utilizan los profesores en su práctica pedagógica, responden a los modelos didácticos tradicionales?

### **1.3. Objetivos de la investigación.**

A continuación se presentan los objetivos generales y los específicos que se esperan lograr con la realización de la presente investigación.

#### **1.3.1. Objetivos generales.**

- ↳ Analizar los procesos, estrategias didácticas y evaluativos que caracterizan la práctica pedagógica de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- ↳ Analizar a la luz de las características de la práctica pedagógica, el modelo didáctico que orienta las actuaciones docentes de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación
- ↳ Diseñar una propuesta de mejoramiento didáctico de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

### 1.3.2. Objetivos específicos.

El logro de los objetivos específicos permitirán alcanzar los objetivos generales, ellos son:

- ↳ Determinar las características que definen los componentes sustantivos de la programación que realizan los profesores.
- ↳ Discriminar las características de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplean los profesores en su práctica pedagógica.
- ↳ Diferenciar las características, tipos y agentes que emplean los profesores en la evaluación de los aprendizajes.
- ↳ Elaborar un programa de fortalecimiento didáctico para los profesores.

### 1.4. Importancia del problema.

En la actualidad la práctica pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación Superior, requiere de revisiones significativas en el campo de aplicación y/o desarrollo de los modelos didácticos, que permitan revitalizarla, mejorarla y en consecuencia las expectativas, necesidades académicas y personales del estudiantado universitario.

Vivimos la era del conocimiento y la información, por ello, los alumnos

requieren desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas y aptitudes científicas y tecnológicas propias del presente milenio, porque lo que se trata es de:

*“Desarrollar capacidades y habilidades, actitudes y valores en los(as) alumnos(as) para que piensen y actúen de manera consciente y responsable frente a los dilemas que plantea nuestra vida”. (Abraham, Mirta. 2001).*

Ante los avances culturales y pedagógicos, es innecesaria la persistencia del Modelo Didáctico Clásico o Tradicional de corte conductista, en la práctica pedagógica del docente del nivel superior, cuando las nuevas tendencias son la aplicación de nuevos paradigmas y/o enfoques en los procesos enseñanza-aprendizaje centrado en modelos y estrategias cognitivas, constructivistas, humanistas, ecológicas.

El país a través del Ministerio de Educación lleva adelante un proceso modernizador de la educación panameña, renovación que incorpora las nuevas corrientes y teorías psicopedagógicas, constructivista y socioconstructivista donde los procesos didácticos privilegian la autoestructuración, construcción y socioconstrucción del conocimiento y de los aprendizajes significativos y relevantes. Igualmente se promueve la interacción docente-alumno, mediante un proceso comunicacional pluridimensional, donde se resalta el trabajo en equipo, el estudio cooperativo y colaborativo para la resolución de los problemas

El movimiento reformista o las innovaciones educativas aludidas, tratan de

identificar y distinguir las fortalezas, fallas o debilidades que tienen y se presentan al abordar los diversos contenidos curriculares en cada nivel en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de formar un hombre con visión, creativo, crítico, autónomo, capaz de aprender a aprender con las competencias adecuadas para desempeñarse eficazmente en el campo laboral y profesional; misión fundamental que la sociedad confiere a la educación superior. Por ello, la Facultad de Ciencias de la Educación, es la unidad académica de la institución universitaria que por principios e imperativos históricos, está obligada a preparar a los estudiantes dentro de las nuevas corrientes, teorías y modelos psicopedagógicos, a fin de que adquieran y desarrollen las habilidades, competencias y saberes teóricos-prácticos, necesarios para que contribuyan como futuros docentes o formadores al desarrollo e implementación de las transformaciones mencionadas y ser realmente un agente de cambio, en la trinchera que le depara el destino.

Sólo un profesional con formación integral, investigador, con visión de cambio y mentalidad revolucionaria, puede innovar su didáctica o práctica pedagógica (estrategias) que de una forma u otra van a contribuir a transformar la sociedad y lograr los niveles de vida anhelados.

### **1.5. Alcance y limitaciones del problema.**

Los alcances y limitaciones del estudio se pueden explicar a través de sus

proyecciones y limitaciones de la siguiente manera:

La presente investigación se realiza en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas y se inicia con un estudio y análisis de los diversos procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los docentes en su práctica pedagógica cotidiana. Pretende verificar qué relación tienen dichos procesos y estrategias didácticas con el modelo didáctico tradicional, a fin de proponer procesos, estrategias didácticas y evaluativos adecuadas que mejoren la práctica pedagógica y por ende, que permitan que los estudiantes accedan y construyan verdaderos aprendizajes significativos.

En cuanto a las limitaciones se destacan la poca disponibilidad de bibliografía especializada, a lo que se suman los procesos de recolección de la información, la metodología del estudio que ha de consumir tiempo y la actitud del profesorado y su accesibilidad para proporcionar la información.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Teorías de aprendizaje que fundamentan los modelos didácticos.**

El docente debe poseer una teoría de la enseñanza porque es imprescindible para guiar la práctica pedagógica, ya que a través de las teorías instruccionales dilucidadas, qué elementos intervienen para lograr determinados objetivos y las teorías psicológicas del aprendizaje explican cómo aprenden los estudiantes. José Gimeno Sacristán dice que la teoría del aprendizaje es una ayuda para el proyecto didáctico, porque la enseñanza no es aprendizaje y las teorías de enseñanza, necesitan de las teorías de aprendizaje.

Hace mucho tiempo existen dos paradigmas que tratan de explicar cómo aprenden las personas, uno es el enfoque conductista y el otro el enfoque cognoscitivo.

### **2.1.1. Teorías conductistas del aprendizaje.**

El aprendizaje desde el punto de vista del conductismo se da cuando en el estudiante se observa un cambio de conducta. Para el logro de tal conducta se programan objetivos observables y medibles que según Robert Mager, citado por María Garza (1999) deben tener tres elementos que son:

- ☞ La conducta del estudiante.
- ☞ Las condiciones de actuación.
- ☞ El criterio mínimo de aceptación.

Pozo, arduo investigador del conductismo, citado por María Garza plantea que: “*Un rasgo distintivo del conductismo es la equiparación del aprendizaje con la conducta*”. Para que se dé el aprendizaje en los estudiantes en el esquema conductista además del diseño de objetivo observable se debe dar un diseño instruccional con los siguientes elementos:

- ↳ Suficiente estímulos para generar las respuestas esperadas.
- ↳ Un ambiente adecuado.
- ↳ Un aprendiz pasivo.
- ↳ Un contenido con poca posibilidad de ser aprendido o no.
- ↳ Factibilidad del aprendizaje en función de la cadena estímulo-respuesta.

La base teórica del aprendizaje en la teoría conductual se resume en cinco procesos que explican el aprendizaje, que son: condicionamiento clásico, asociación por contigüidad, conexionismo, condicionamiento operante y observación e imitación.

En el condicionamiento clásico la atención se centra en el estímulo que causa la respuesta, de allí que Watson plantea que: “*Mediante un condicionamiento **planeado** y **adecuado** puede transformar a un niño ‘normal’ en cualquier tipo de persona que se desease*”. (Arancibia, 1997).

El profesor toma en cuenta los procesos de condicionamiento, porque el mismo

se da en todas las situaciones de aprendizaje, además comprende ciertos tipos de conductas y actitudes de los alumnos frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

→ **El conexionismo.**

El conexionismo fue propuesto por Thorndike, que plantea que el aprendizaje se produce por ensayo y error, por selección y conexión. A él le debemos la Ley de Asociación, Ley del Ejercicio y Ley del Efecto. La asociación es importante para aprender, porque la satisfacción o frustración depende del estado individual de asociación.

En cuanto a la Ley de Efecto, planteó que la respuesta que se **acompaña de satisfacción** se transforma en lo más firmemente conectado con la situación a aprender y a la inversa, aquellas respuestas acompañadas de **displacer** generan conexiones débiles (Arancibia, 1997, pág. 50). Las leyes propuestas por Thorndike tuvieron gran impacto y sirvieron como pasos iniciales para Skinner desarrollar el concepto de refuerzo positivo.

→ **Aprendizaje asociativo o por contigüidad.**

Esta forma de aprendizaje propuesta por Guthrie, explica la asociación de dos estímulos –en ausencia de respuestas o estímulos incondicionados por medio del

principio de contigüidad.

Este principio establece que:

*“Cuando dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, acaban por asociarse. De manera que posteriormente cuando ocurre sólo una de estas sensaciones (estímulos), la otra sensación también es elicitada (respuesta)”*. (Arancibia, 1997, pág. 51).

Este principio ayuda a comprender algunos aprendizajes, complejos y simples, un ejemplo sería la memorización de una frase: *“La capital de x región es Panamá, después de cierto tiempo se asocia la respuesta correcta al enfrentarse a la frase la capital de x región es \_\_\_\_\_”*.

→ **Condicionamiento operante.**

En el condicionamiento operante, la atención se centra en las consecuencias que sigue a una respuesta determinada como en el efecto que ésta tiene sobre la probabilidad de emisión de la respuesta en el futuro.

Este modelo parte de la frase de que la conducta de los seres vivos “opera” sobre su ambiente, para producir un efecto, en lugar meramente de responder, como es el caso de las respuestas respondientes: *“En una situación dada, la respuesta operante es*

*emitida por la persona, ante la presencia de un estímulo discriminativo*". (Triana Torres, 1996, pág. 99).

En el condicionamiento operante, el comportamiento depende de las influencias ambientales que le preceden (antecedentes) como aquellos que lo siguen (consecuencias), sintéticamente "opera así".

Antecedentes            →            Comportamientos            →            Consecuencias

### **2.1.2. Teorías cognoscitivistas del aprendizaje.**

Los cognoscitivistas sostienen que el aprendizaje y todo cambio de conducta tienen un trasfondo interno en el sujeto y sobre todo en los procesos mentales.

*"El sujeto que aprende ya no es un ser pasivo que recibe estímulos y responde a los mismos de manera mecánica, que en gran parte su éxito o fracaso depende de factores externos a él mismo, sino ahora es concebido como una persona que puede tener logros de aprendizajes en la medida en que él mismo desee y se entrene para ello"*  
(María Garza, 1999, pág. 47).

Siendo así, el docente trata de buscar estrategias que permitan que los propios estudiantes conozcan cómo operan los procesos mentales en lo que concierne a la tarea de aprender, para así optimizar el potencial de cada aprendiz.

No se olvide, que las teorías del aprendizaje son descriptivas, porque tratan de explicar cómo se desarrolla el acto de aprender, y a la vez orientan las formas cómo el docente debe mediar las estrategias de enseñanza para que los alumnos aprendan. Dentro de las principales teorías cognoscitivistas tenemos la del aprendizaje significativo de Ausubel, la constructivista de Piaget y el constructivismo cultural de Vigostky, etc.

→ **Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.**

El propio Ausubel plantea que el aprendizaje significativo se da:

*“Cuando la nueva información o conocimiento, puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimientos que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto, a partir de su relación con los conocimientos anteriores”* (Ausubel, 1979, citado por Batista, 2000).

Como se desprende el aprendizaje significativo, sólo se logra cuando realmente el alumno tiene en su estructura cognitiva los conocimientos previos y necesarios para poder conectar o anclar los nuevos conocimientos con los que posee.

Esta relación facilita la inclusión e integración de nuevos conocimientos a la estructura cognitiva del estudiante, para luego así permitir la reestructuración y la profunda reelaboración del conocimiento.

Dentro de la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, existen conceptos muy poderosos entre los más importantes podemos mencionar el proceso de asimilación, la estructura y organización de los contenidos programáticos, el rol de los conocimientos y los organizadores avanzados y conceptos integradores. Veamos brevemente algunos:

⇒ **La asimilación.**

Éste consiste en:

*El proceso mediante el cual la nueva información se enlaza con los conceptos pertinentes que existen en la estructura cognitiva del alumno, en un proceso dinámico en el cual, tanto la nueva información cognitiva como el concepto que existe en la estructura cognoscitiva, resultan alterados de alguna forma” (Arancibia, op. cit., pág. 86).*

La nueva información a medida que se incluye en la estructura cognoscitiva del alumno, puede ser modificada y puede permanecer en permanente cambio, incluso puede fortalecer las ideas ya existentes, pero dependiendo del grado de experiencias del

individuo.

⇒ **Organización de los contenidos programáticos.**

Según Ausubel, el docente debe invertir mucho esfuerzo en buscar, seleccionar y organizar los conocimientos más actualizados, siempre ubicando los conceptos básicos para luego estructurarlos en forma lógica y psicológica (secuencial), a fin de que posibilite su inclusión e integración pertinente a las estructuras cognoscitivas del aprendiz. Importa sobremanera según Ausubel, lo que se aprende, es decir, el objeto producto.

⇒ **Conocimientos previos y organizadores avanzados.**

Los conocimientos previos son los conceptos que debe poseer el sujeto para adquirir nuevos conocimientos. Ausubel decía que para enseñar, lo más importante es: *“Averiguar lo que el alumno sabe y actuar en consecuencia”*.

También es importante para aprender, los organizadores avanzados o puentes cognitivos. Entiéndase por organizadores avanzados:

*“Como el concepto más general y abarcador que la*

*información a recibir y que sirve para facilitar el aprendizaje significativo del nuevo material.. un organizador avanzado sirve para enlazar la nueva información que se aprenderá con los conceptos existentes en la estructura cognitiva” (Joseph Novack; citado en Batista, 2000).*

En este sentido, Zaida Méndez plantea que los organizadores cognoscitivos favorecen la asimilación y que sólo son funcionales en la medida en que facilitan un enlace cognoscitivo bien explícito.

⇒ **Estructura cognitiva para aprender por inclusión e integración del conocimiento.**

Toda persona para aprender utiliza su estructura cognitiva, cuanto mejor organizado está el individuo puede albergar las nuevas ideas, conceptos e informaciones. Una estructura cognitiva competente, es la que tiene suficientes conocimientos previos y organizadores avanzados que permiten que el estudiante pueda incluir e integrar los nuevos conocimientos. Incluso Pozo sostiene que los alumnos en su estructura cognitiva deben tener ideas inclusoras que faciliten la relación entre la nueva información con las ya adquiridas con anterioridad.

En función de la relación jerárquica de las ideas existentes y las nuevas ideas existen tres tipos de aprendizaje por inclusión a saber:

- ↳ El aprendizaje subordinado llamado por Ausubel diferenciación progresiva que es cuando la nueva información queda incluida en la idea más general.
- ↳ El aprendizaje supraordinado o reconciliación integradora que es una proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas establecidas.
- ↳ El aprendizaje combinatorio que es cuando hay paridad conceptual entre los conocimientos nuevos y los conocimientos previos, dándose o habiendo menos conflictos cognitivos, y por lo tanto, más aprendizaje significativo

→ **Teoría constructivista Dr. Jean Piaget.**

La teoría del aprendizaje constructivista tiene múltiples implicaciones y elementos que la conforman, pero sobre todo nos interesa los principios psicopedagógicos poderosos que de una forma u otra utilizan los docentes para dirigir científicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esencia, la teoría plantea que los seres humanos aprenden cuando interactúan, construyen los nuevos conocimientos, proceso que implica una acción del sujeto cognoscente sobre el objeto de conocimiento, dándose nuevas formas de organización, transformación y desarrollo de los esquemas y estructuras cognitivas del aprendiz.

La relación sujeto y objeto de conocimiento permite el acceso, asimilación y

acomodación del conocimiento, incluso el logro de aprendizajes profundos y superiores.

Según Piaget, la construcción del conocimiento por el estudiante se da cuando participan procesos cognitivos como la asimilación, acomodación, la organización, adaptación y equilibración.

⇒ **Proceso de asimilación.**

El proceso de asimilación inicia en el estudiante en la medida en que interactúa con los objetos cognoscentes y depende según las estructuras mentales que posee o logra construir.

*“La asimilación se refiere al hecho de que el estudiante se nutre de la información que percibe, y así trata de entender el mundo según sus necesidades y estructuras mentales propia de su edad” (María Picado, 2001).*

Significa que lo primero que realiza el estudiante para aprender es el proceso de asimilación donde se propone acceder al nuevo conocimiento para incorporarlo a la estructura cognoscitiva que ya posee.

⇒ **Proceso de acomodación.**

La acomodación está relacionada con la asimilación, son procesos dialécticos funcionales.

La acomodación se entiende como: *“El proceso que ocasiona la modificación o cambio de una estructura cognoscitiva existente por la incorporación de nuevos elementos que se asimilan”*. (Guillermo Briones, 1995).

Los estudiantes acomodan una nueva información cuando sus propios esquemas de conocimientos y estructuras cognoscitivas son capaces de integrarlas, produciendo un mayor nivel de organización de sus propios esquemas y un mayor desarrollo de sus estructuras cognoscitivas.

⇒ **Proceso de organización.**

El proceso cognoscitivo de organización permite que el estudiante consolide y estructure sus esquemas de conocimientos para actuar por sí solo sobre la realidad y de manera estable, repetible y generalizable.

Significa que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimientos, las cuales operan en situaciones específicas, Piaget lo demostró con

claridad en los estadios o etapas del desarrollo intelectual, donde el niño o escolar con determinados esquemas, lo traduce o refleja en conductas concretas y observables, o en la realización de operaciones complejas.

⇒ **Proceso de equilibración – disequilibración.**

Los esquemas se forman del juego de los procesos de asimilación y acomodación y la situación de equilibrio y disequilibrio y su relación con la asimilación acomodación produce cambio cognoscitivo, aprendizaje o desarrollo intelectual.

El estado de equilibración en la persona es producto del proceso de interacción sujeto-objeto o ajuste estable entre la estructura, el pensamiento interno de la persona y las fuerzas del medio. Sin embargo, cuando hay perturbaciones producto de las estimulaciones del medio se produce un *“conflicto cognitivo que al producirse desequilibran nuevamente al sujeto para que éste busque un nuevo ajuste, un equilibrio, de orden superior”* (Batista, 2002).

El principio piagetiano de equilibración-desequilibración lo explica Zaida Molina y dice que:

*“En éste, la información adquirida por el alumno*

*produce en él un desequilibrio conceptual. Este desequilibrio provoca, a su vez, el tratar de conseguir un nuevo equilibrio, integrando esa nueva información a la estructura conceptual. Este cambio y la búsqueda de la estabilidad son los procesos que interactúan permanentemente y conllevan el logro de nuevos aprendizajes por parte del alumno". (Zaida Molina, 1998).*

Según los principales presupuestos de la teoría del aprendizaje constructivista el estudiante logra aprendizajes significativos cuando pone a funcionar su Actividad Mental Constructiva (A.M.C.) y produce realmente una interacción con el objeto de conocimiento para acceder críticamente, asimilar y acomodar los nuevos conocimientos.

→ **Teorías del aprendizaje socio-cultural de Lev. Vigotsky.**

El genial psicólogo ruso planteó un Modelo de Desarrollo Humano, donde la cultura y el medio y la interacción social juegan un papel fundamental en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Su teoría se desarrolla básicamente en la mediación y la potencialidad de la zona de desarrollo próximo. El conocimiento y el aprendizaje de la persona son producto o resultado de la internalización de los elementos culturales donde los signos o símbolos como herramientas psicológicas orientan o dan sentido a nuestra conducta.

Los signos y símbolos como el lenguaje, los signos matemáticos y otros median y ayudan a que el sujeto accese y construya los conocimientos. Vigostky decía que:

*“La función de la herramienta no es otra cosa que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientado y debe acarrear cambio en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Los signos no cambian absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira dominarse a sí mismo. El signo por consiguiente, está internamente orientado”* (Vigostky, citado por Batista, 2000).

Atendiendo el pensamiento Vigostkiano, podemos afirmar que el proceso de mediación sociocultural está determinado por la actividad permanente de la persona en el afán de transformar el contexto, pero utilizando los instrumentos o signos. Sin embargo, dicha herramienta signica contribuye según Vigostky, al desarrollo de los procesos psicológicos superiores cuando son internalizados y convertidos en lenguaje interno coadyuvante para organizar el pensamiento, el desarrollo intelectual y en consecuencia la conciencia del sujeto

Razones tiene Vigostky al sostener que: *“La actividad mental (percepciones, memorias, pensamientos, etc) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al ser humano”*. (Briones, 1995)

Pero el aspecto fundamental en la teoría sociocultural de Vigotsky es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo o Zona Potencial de Desarrollo. Principios o conceptos que indican o sostienen que el estudiante o sujeto aprendiz puede hacer o lograr algunos aprendizajes y/o competencias con la ayuda o colaboración del docente o de otros compañeros más competentes.

La educación es una fuerza que empuja, provoca el desarrollo, pero sabiamente orientada. El rol del docente es llevar al estudiante de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial, para que así solo o en colaboración alcance y desarrolle las habilidades y competencias suficientes o necesarias para la plena construcción y reconstrucción del conocimiento y logre aprendizajes significativos.

## **2.2. Las corrientes didácticas contemporáneas que identifican los modelos didácticos.**

La didáctica como única ciencia de la enseñanza ha adaptado diferentes tipos de intencionalidades y formas de operación, entre las más significativas tenemos:

### **2.2.1. Didáctica transmisiva.**

Esta didáctica es logocéntrica, es decir, está centrada en los contenidos y su respectiva transmisión y son los docentes quienes determinan qué se debe enseñar. los

estudiantes sólo se dedican a reproducir y memorizar los conocimientos, son acríticos, poco imaginativos y se conforman con lo que el docente y la escuela les proporciona.

### **2.2.2. Didáctica activa.**

La didáctica activa fue creada por Dewey, cuyo slogan era “*El niño aprende a hacer haciendo*”. Está basada en la experiencia del niño, el aprendizaje se da en función de la interiorización de prácticas, debidamente programadas por el docente y ejecutadas por el aprendiz.

En la didáctica activa la enseñanza está organizada en función de aprendizajes autónomos, activos y experiencial del estudiante, quien piensa, luego actúa y de tal forma se generan vivencias, conductas que contribuyen a la formación de ideas o pensamientos, que son a la postre la concreción de los aprendizajes.

### **2.2.3. Didáctica tecnológica.**

Esta didáctica es producto de la tecnificación de la sociedad. Se centra en la enseñanza instruccional donde predomina la planificación de objetivos de carácter operativos. El docente utiliza los objetivos específicos, las actividades de aprendizaje, los medios o recursos y los contenidos para lograr los aprendizajes. La eficacia y eficiencia se determinan con la evaluación, porque precisa si los objetivos fueron

logrados. Esta didáctica se encarga de dinamizar *“el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde la más simple hasta las más complejas”* (Pérez, Gómez en Batista, 1999, pág. 5).

En la enseñanza por objetivos:

- ↳ El docente determina los objetivos.
- ↳ Selecciona medios, técnicas, estrategias, métodos, actividades e instrumentos para lograr los objetivos trazados.
- ↳ La evaluación controla y determina la retroalimentación.
- ↳ El alumno debe saber qué conductas se esperan lograr, ya que están en función de los objetivos.
- ↳ La efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende del producto final.

#### **2.2.4. Didáctica operatoria o constructivista.**

Está sustentada en las ideas de Piaget. Esta didáctica es constructivista porque el aprendiz aprende construyendo, activando la mente, el conocimiento y no es un simple asimilador. El sujeto tiene estructuras cognitivas que utiliza para aprender y siempre parte de esquemas previos que le permiten asimilar y luego acomodar las nuevas informaciones, a fin de que se de la construcción de los conocimientos.

En términos generales, en esta didáctica podemos señalar:

- ☞ El aprendizaje es el resultado de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.
- ☞ La enseñanza está centrada en el desarrollo de capacidades superiores (lenguaje, pensamiento) para promover aprendizajes permanentes.
- ☞ Presta mayor importancia al acceso y construcción del conocimiento y no así a los objetivos conductuales.
- ☞ Para aprender se utiliza la mente y los esquemas cognitivos que posee el alumno.
- ☞ El docente debe seleccionar y organizar la estructura lógica y psicológica del conocimiento para su acceso y construcción significativa.
- ☞ El docente debe fomentar el aprendizaje mediante la generación de los conflictos cognitivos.

#### **2.2.5. Didáctica socioconstructivista o sociocultural.**

Esta didáctica se sustenta en las ideas de Vigotsky. Sostiene que el estudiante debe construir el conocimiento con ayuda, en colaboración, cooperación entre iguales y con los que más saben; en esta interacción y socio-estructuración, puede construir y reconstruir nuevos saberes. Aquí el lenguaje es una herramienta cultural que permite al estudiante dar significado y comunicar diversos pensamientos sociales, culturales, científicos. Nada más importante que sea el aula el espacio fundamental para

materializar el diálogo, la comunicación intersubjetiva y compartir dichos significados.

En esta didáctica el rol del docente es el siguiente.

- ↳ Es de crear los espacios para el proceso de construcción y reconstrucción de los saberes de la cultura.
- ↳ Propiciar la cooperación, la colaboración para que el aprendiz desarrolle su potencial de aprendizaje (zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo).
- ↳ Valoriza el trabajo grupal creativo y la socioconstrucción, para la construcción y reconstrucción de los conocimientos.

#### **2.2.6. Didáctica crítica.**

La didáctica crítica es una propuesta en construcción, que pretende transformar las formas tradicionales de la didáctica

*“A través del análisis crítico de la práctica docente, la dinámica de la institución, los papeles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello, además de proceder al análisis de los fines de la educación” (Panza en Batista, 2000, pág. 63).*

La didáctica crítica es humanizadora, reflexiva, emancipadora y responde a los valores y objetivos cambiantes de la sociedad, en lo político, social y económico.

El estudiante es considerado como ente activo de aprendizajes, donde predominan un proceso dialéctico no manipulado, el objeto y sujeto interaccionan, se aprecia la autodeterminación y el aprendizaje es un proceso inacabado, y en permanente construcción.

El docente facilita conocimientos anti-enajenantes y científicos basados en la realidad social.

### **2.3. Clasificación de los modelos didácticos.**

Los modelos son construcciones mentales, representación de la realidad:

*“Un modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura; es la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fáctica que siempre ha preocupado al hombre”* (Flores, Ochoa, 2000, pág. 160).

Históricamente la actividad fundamental del pensamiento humano ha sido el proceso de modelación.

Existen diversas clases de modelos; los científicos, filosóficos, didácticos y pedagógicos. Los filosóficos son estrategias globales para reflexionar sobre todas las cosas reales o imaginarias; los didácticos son esquemas mediadores entre la teoría y la

práctica pedagógica, son formas particulares de interrelación entre los parámetros propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitan el desarrollo técnico y estratégico de la enseñanza de modo científico.

Los modelos en cierta medida constituyen el motor que hace evolucionar a la didáctica. Entiéndase por didáctica el arte de enseñar: *“Ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje con vista al crecimiento intelectual y humano del sujeto, mediante la optimización de dicho proceso”*. (Molero, 1999, pág. 206).

Todos los modelos didácticos están inspirados o responden a teorías instruccionales y de enseñanza-aprendizaje.

Hay variedad de modelos didácticos, incluso diversas clasificaciones, Gimeno Sacristán los divide en modelos formales, psicológicos, estructurales y procesuales.

### **2.3.1. Modelos didácticos atendiendo la realidad y componentes de la enseñanza.**

Gimeno Sacristán, teoriza e investiga sobre los modelos didácticos y sostiene que éstos tratan de explicar y comprender la realidad de la enseñanza, fundamentalmente en la vida de las aulas. Sin embargo, ningún modelo agota o comprende totalmente dicha realidad.

→ **Modelos formales.**

Los modelos formales se inspiran en los modelos generales de la educación; sin embargo, hay componentes básicos o necesarios para configurar la intervención del docente en la práctica pedagógica.

Estos componentes son:

- ↳ Previsión de los fines para concretarlos en conocimientos, destrezas y aptitudes.
- ↳ Naturaleza del conocimiento y sus efectos en el alumno.
- ↳ Aplicación de métodos que permitan la participación del estudiante.

Estos elementos y otros implícitos no especifican los fines concretos a seguir, pero permiten una opción personal del docente para cristalizar las intenciones educativas.

→ **Modelos psicológicos.**

Estos modelos de una forma u otra son teorizados y extraídos, muchas veces en forma unilateral e incompleta sobre la base de las teorías del aprendizaje.

Los principales elementos de este modelo teórico de enseñanza son:

- ↳ La clase de objetivo propuesto.
- ↳ El tipo de proceso psicológico que utiliza el docente para incitar al aprendiz a lograr los objetivos.

Se puede hablar de un tercer elemento, el que se refiere a las actividades de enseñanza. Es decir, las cualidades personales y profesionales del profesor; como guía, que explica, demuestra, planifica y evalúa la práctica pedagógica. Algunos autores sostienen que este modelo es una muestra de la teoría de la instrucción propuesta por Bruner, porque recoge o apunta cómo estructurar los elementos pedagógicos (contenidos, etc.) y adecuarlo al sujeto que aprende. Entre los principales modelos psicológicos tenemos el de N.L. Gage, el de J. Bruner, etc.

→ **Modelos estructurales.**

Estos modelos son más dinámicos y didácticos y se les llama:

*“Estructurales porque plantean la posibilidad al menos, de establecer un conjunto sistémico de elementos con complejas relaciones recíprocas entre los mismos. Estos modelos estudian la realidad desde la perspectiva psicológica”. (Gimeno, 1985).*

Entre los modelos didácticos estructurales más comunes tenemos, el modelo tridimensional, representado por un cuadrado de P.H. Taylor, donde supone algunos

recursos para el análisis y la discusión de los problemas relacionados con la enseñanza.

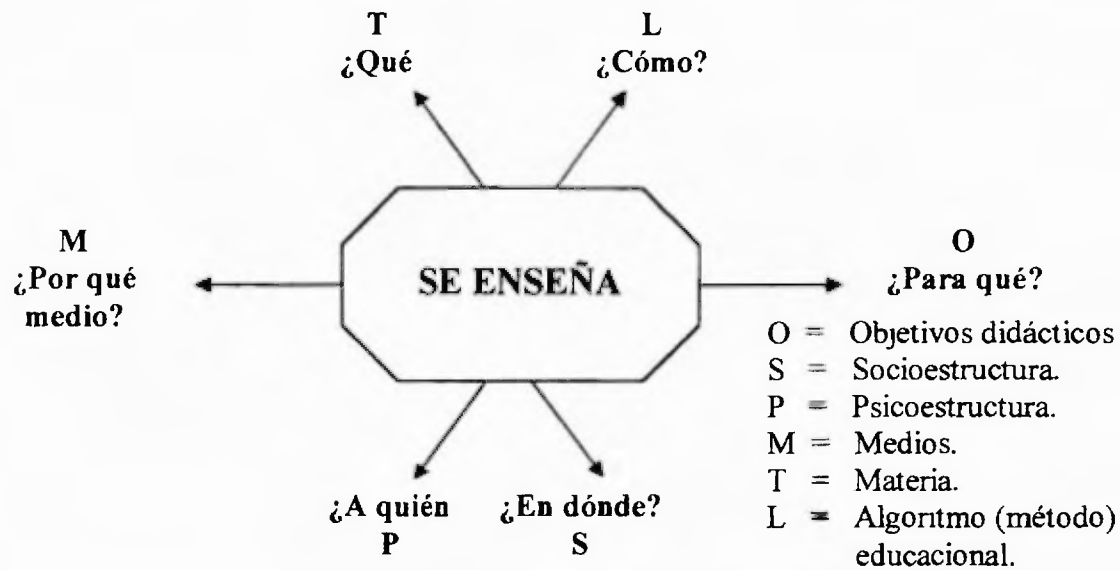
El autor considera que al planificar la enseñanza, tres dimensiones interactúan y facilitan la eficiencia de la práctica pedagógica.

Las dimensiones ejes son:

- ↳ El primer eje lo constituye el conocimiento.
- ↳ El segundo eje es el método de enseñanza (M).
- ↳ El tercer eje son los objetivos.

Otro modelo estructural es el de H. Frank, considerado como de los más completos, porque clasifica la naturaleza o accionar de todos los elementos que confirman el espacio didáctico. Este modelo tiene seis dimensiones que sirven como punto de análisis de diversas experiencias pedagógicas didácticas.

Las seis dimensiones estructuran la acción básica de la enseñanza y el aprendizaje y en forma gráfica el autor lo representa así:

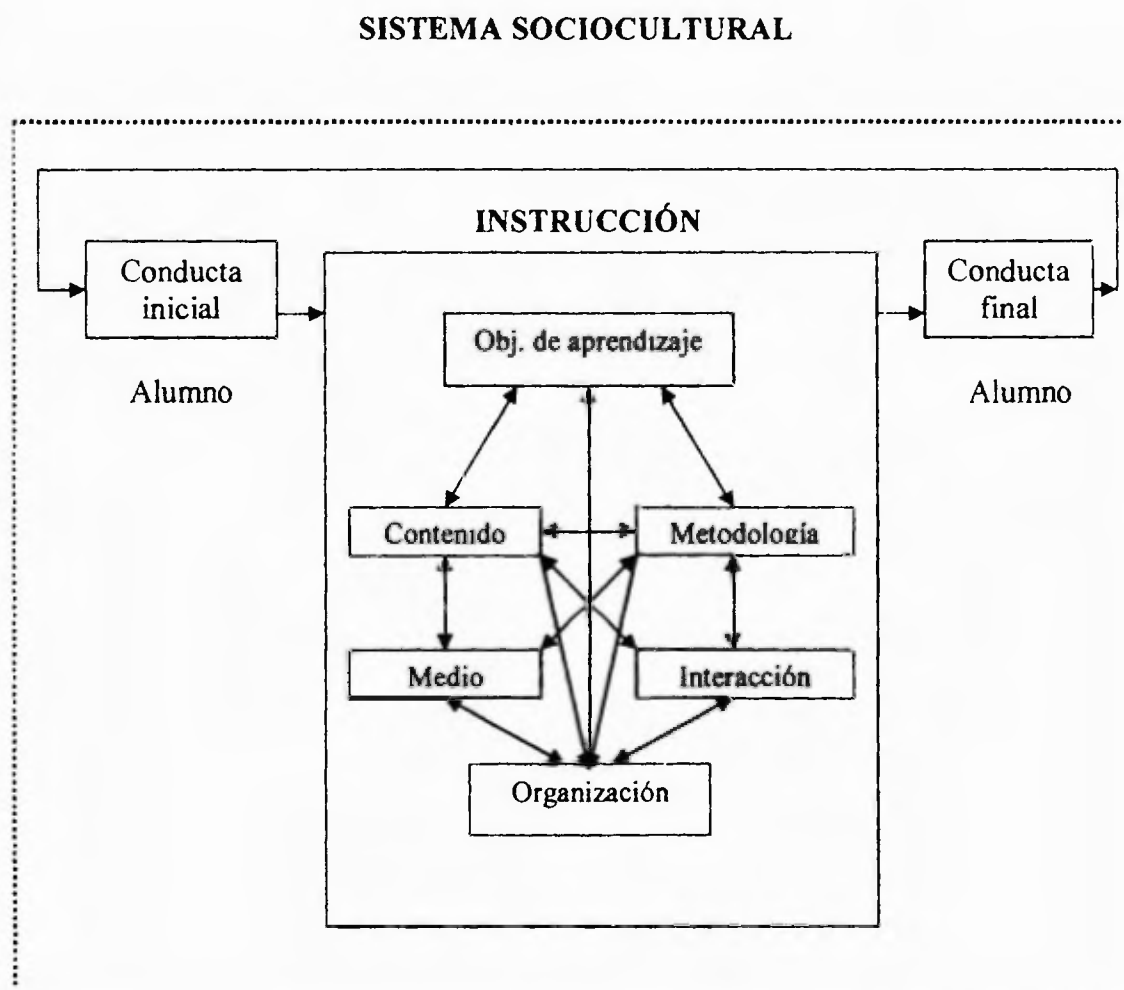


Fuente Flor María Picado Godínez (2001) *Didáctica General*. EUNED Costa Rica.

- ↳ **Los objetivos** hacen referencia a un contenido, las materias
- ↳ **La socioestructura** se refiere a toda la influencia que se hace sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando está en proceso de desarrollo.
- ↳ **Psicoestructura**, aquí hay tres aspectos como el conocimiento previo del alumno; el tipo de comunicación elegido y las leyes o funciones psicológicas que rigen al que aprende
- ↳ **Medios o recursos mediáticos**, son las formas y fuentes de ayudas.
- ↳ **Materia**, son los contenidos o saberes cognoscitivos, afectivos y psicomotores necesarios para la enseñanza.
- ↳ **Método o algoritmo**; juego de reglas que con precisión dicen qué hacer y en qué orden.

Otro modelo estructural es el de H. J. Klausmeier donde el autor plantea la necesidad de aplicar la psicología pedagógica para comprender y captar lo que llama situaciones de aprendizaje escolar.

El autor lo explica gráficamente así:



Fuente: José Gimeno Sacristán (1989) *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum* Madrid Editorial Anaya.

Igualmente, precisa el rol de cada dimensión y lo considera como un recurso para agrupar sistemáticamente la teoría psicopedagógica en torno a situaciones didácticas significativas.

→ **Modelos didácticos procesuales.**

Los modelos procesuales estudian el fenómeno de la enseñanza desde la perspectiva de la intervención de la realidad y sobre todo reflejan la faceta tecnológica de la enseñanza. Son recursos mediadores para hacer la técnica más científica y sobre todo pedagógica; indican los factores implicados en el éxito o fracaso de la acción técnica, y por ende, de la enseñanza.

El cuadro resumen, de la página 39, recoge los elementos básicos de cada modelo, ya sean formales, psicológicos, estructurales o procesuales. Prácticamente todos insisten en tres a cuatro elementos; los objetivos, contenidos, métodos y la teoría de aprendizaje que subyace.

**2.3.2. Modelos didácticos atendiendo las corrientes psicopedagógicas.**

Como se ha dicho, los modelos didácticos son esquemas mediadores entre la teoría y la práctica pedagógica. Cada modelo responde a presupuestos didácticos y

### CUADRO RESUMEN

		Fines u objetivos	Naturaleza alumno	Teoría aprendizaje	Contenido	Metodos	Profesor	Interaccion	Socio-estructura	Medios	Evaluación
Formal	Moore	Tipos de aprendizaje	Desarrollo plasticidad		Naturaleza Formación Organización Practicidad	Adaptados al alumno Éticos Activos					
	Psicologizantes	Gage	Tipos de aprendizaje		Imitación Condicionamiento Racional			Actividades Cualidades Preparación			
Nuthall Snook				Condicionamiento Descubrimiento	Contenidos Control	Quién controla		Interacción verbal			
Bruner		Objetivo conocido		Motivación Disposición	Estructura y forma Secuencia						
Estructurales	Taylor	Objetivos			Conocimiento cotidiano y formal	Centrado en el profesor o en el alumno					
	Jensen			Tipos de aprendizaje Teorías	Verbal Numérico Espacial	Duración Ritmo Complejidad Materiales					
	Frank	Objetivo	Psico-estructura		Materia	Algoritmo			Socio-estructura	Medios	
Procesuales	Klausmeier	Niveles función	Características del alumno		Disciplinas		Características del profesor	Interacción	Escuela-Hogar Comunidad	Materiales Tecnología	
	Tecnológicos	Objetivo	Fundamentos		Materias	Métodos				Medios	Evaluación

Fuente: José Gimeno Sacristán (1989) *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum* Madrid Editorial Anaya

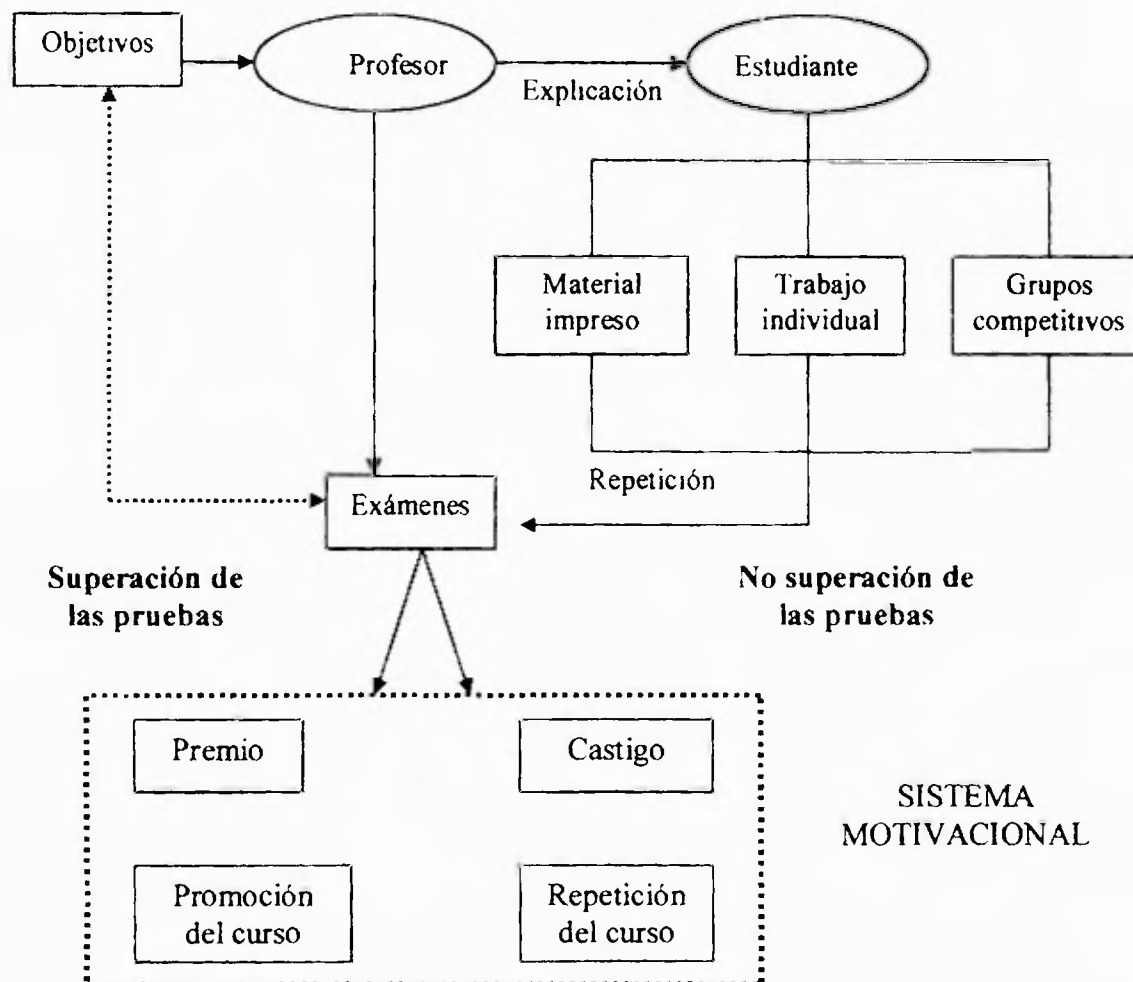
psicológicos, pero en consonancia al contexto y las necesidades propias de la enseñanza. Se puede afirmar que facilitan el desarrollo técnico y estratégico de la enseñanza de modo científico.

→ **Modelo didáctico clásico tradicional.**

El modelo tradicional es logocéntrico y magistrocéntrico, porque todos los contenidos programáticos y la explicación del profesor son el eje de interés fundamental, sobresale el protagonismo del docente. El modelo tradicional se define como: *“El proceso instructivo que suministra al máximo de contenidos a los alumnos en el mismo tiempo”*. (Renso-Titone en Picado Godínez, 2001, pág. 116).

Según el modelo no hay estudiantes aventajados, todos deben terminar al mismo tiempo. El estudiante se ajusta al programa y no a la inversa. El modelo enfatiza en los objetivos terminales cuantificables, medibles y observables, prácticamente miden qué contenidos se interiorizan. Se parte del tema anterior y no de los conocimientos previos del estudiante, no hay retroalimentación, porque la comunicación es siempre unidireccional, la evaluación es un examen que comprueba los conocimientos memorizados, además constituye el elemento motivacional más poderoso.

Gráficamente el modelo tradicional se presenta así:



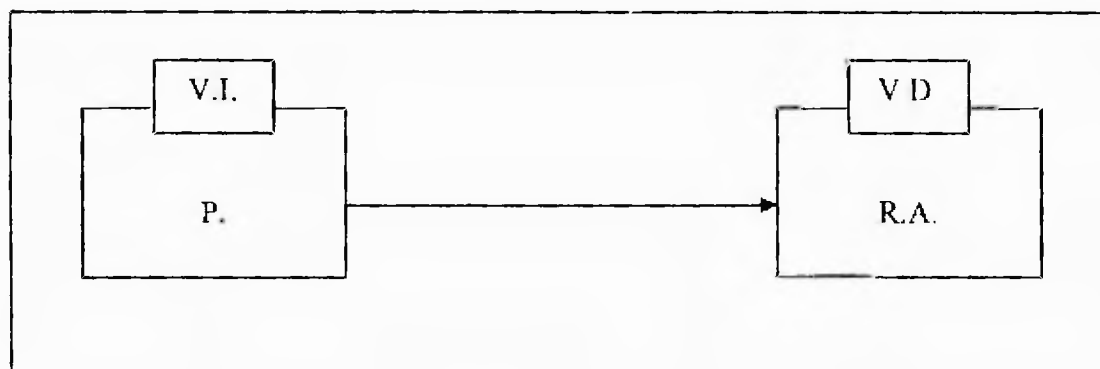
Fuente Jaime Sarramona (1980) *Tecnología Didáctica Teoría y Práctica de la Programación Escolar* Barcelona, España Editorial CEAC

→ **Modelo proceso producto.**

El modelo proceso producto, prácticamente tiene mucha relación con el modelo tradicional. Éste se reduce a la relación que establecen entre el comportamiento objetivo y observable del docente cuando enseña y el rendimiento académico de los estudiantes. En el mismo *“la acción del profesor es la variable más significativa y*

decisiva en la determinación y rendimiento académico de los alumnos". (Pérez, Gómez, 1995).

Gráficamente se representa así:



V.I. = Variable independiente.  
 V.D. = Variable dependiente.  
 P = Profesor.  
 R.A. = Rendimiento académico.

Fuente: Ángel Pérez Gómez (1996). *Enseñanza para la Comprensión*. Madrid: Ediciones Morata

El factor profesor y el factor alumno son los ejes básicos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las críticas que se han hecho al modelo tenemos:

- ↳ Es un modelo (modo) unidireccional.
- ↳ Se da comunicación frontal.

- ↳ Sólo analiza las manifestaciones observables y cuantificables.
- ↳ Descontextualiza las conductas del profesor y el alumno.
- ↳ Los instrumentos de observación son rígidos.
- ↳ La variable producto es muy restrictiva. Los tests sólo miden una pequeña parcela de los aprendizajes adquiridos.
- ↳ Es un modelo conductista y de concepción mecánica del aprendizaje humano.

→ **Modelos didácticos sistémicos – tecnológicos.**

Los modelos didácticos sistémicos-tecnológicos surgieron de las orientaciones conductistas, neoconductistas sistémicas de la educación. La enseñanza es un sistema y todo sistema es un conjunto de elementos que interactúan y tienden a unos objetivos. La enseñanza es un subsistema del sistema educación y que es regulado por la técnica, de ahí que se denomine modelo sistémico-tecnológico.

La enseñanza es un sistema abierto, complejo, presenta una serie de elementos y materiales, relacionados con diversas estrategias didácticas para alcanzar los objetivos previamente elaborados. Los modelos sistémicos-tecnológicos, han dado cabida a otros modelos como el modelo POPHAM BAKER, el modelo BANATHY, el modelo KANFMAN, el modelo BLOZH, el modelo CARROLL, entre otros.

Todos los modelos tienen en común tres elementos que son: la programación, la realización de lo programado y la evaluación. Veamos algunos modelos dentro de la perspectiva sistémica-tecnológica.

→ **El modelo estructural de Gimeno Sacristán.**

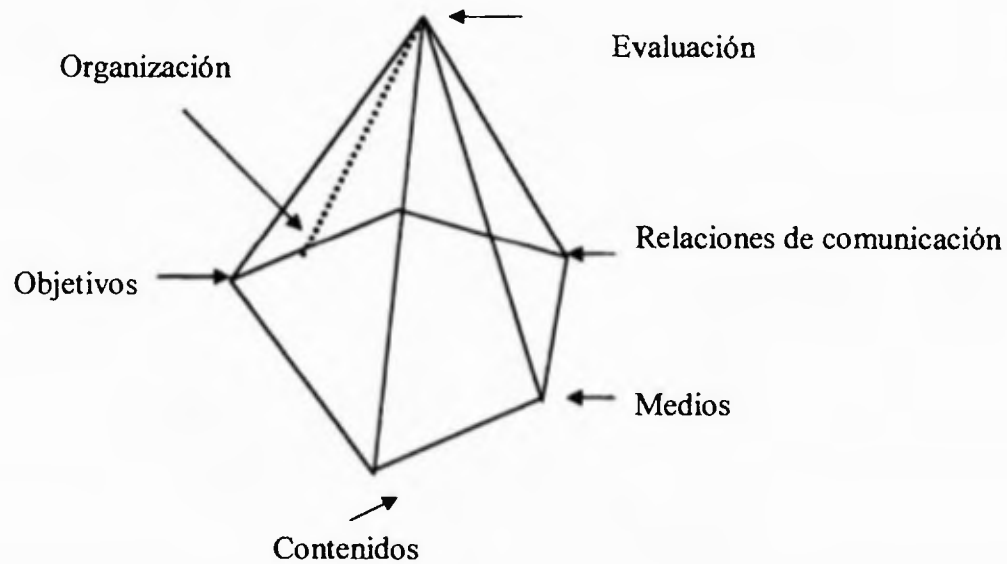
Este modelo es considerado un modelo didáctico-sistémico-tecnológico, tiene seis elementos básicos a saber: objetivos didácticos, contenidos, medios, relaciones de comunicación, organización y evaluación.

*“Las relaciones de comunicación son las que dinamizan y hacen que los otros elementos entren en interacción”* (María Picado, 2001, pág. 11). Su creador sintetiza y representa el modelo en una pirámide, considera que la comunicación es lo que pone en juego todos los factores implicados en el éxito o fracaso de la acción didáctica.

Veamos su representación gráfica en la página 45.

*“Se enfatiza la relación de comunicación porque todos los elementos interactúan y además, la comunicación hace posible la interacción entre la estructura psicológica del que aprende y la estructura didáctica que despierta la dinámica psicológica”*. (Gimeno, 1985, pág. 123).

En el modelo no se resalta al profesor y los métodos porque los métodos están



Fuente: Flor María Picado Godínez (2001) *Didáctica General* Costa Rica EUNED

relacionados e inmersos en los objetivos y el profesor está englobado en las relaciones de comunicación. No hay que olvidar que el docente inextricablemente está unido al concepto y formas de enseñanza

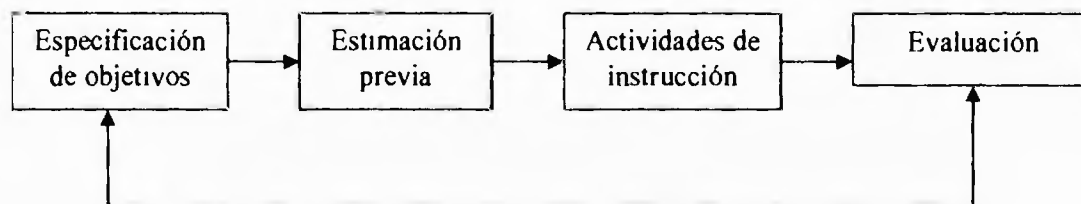
→ **Modelos de W. James Popham.**

Éste es un modelo tecnológico simple, como dice su autor:

*“El propósito de este texto es presentar y defender un modelo de instrucción muy simple, y no uno que intente tomar en cuenta la complejidad total del acto de enseñar, es un modelo de instrucción referido a metas y no a los medios” (Popham, 1990).*

El modelo resalta los objetivos y considera que la efectividad de la enseñanza estriba en que el docente conduzca a sus alumnos al logro de los mismos. El docente debe saber qué competencias deben dominar los aprendices, para asimismo, incluir la experiencia de aprendizaje necesaria y oportuna para la plena consecución de los objetivos predeterminados.

El modelo se practica siguiendo cuatro operaciones esenciales a saber:



Fuente Oscar Jaén y Otros (1990) *Didáctica General* España Editorial Anaya

- ↳ El docente señala las conductas concretas que desea lograr en sus alumnos.
- ↳ El docente hace una estimación previa de los estudiantes para precisar de dónde tiene que partir.
- ↳ El docente plantea actividades de instrucción para el logro de los objetivos.
- ↳ A final el docente evalúa para determinar si el objetivo fue logrado.
- ↳ El modelo tiene un papel auto-correctivo, si falla un componente, es inmediatamente corregido.

→ **Modelo de Bela H. Banathy.**

Este modelo habla de sistemas para el aprendizaje, donde se desarrollan en secuencia e interactúan una serie de operaciones.

La primera operación es el núcleo del sistema que consiste en el análisis y formulación de los objetivos, es decir, el propósito de la instrucción es el aprendizaje o logro de conocimientos, habilidades y actitudes por parte del estudiante.

Sostiene el autor que en *“la educación centrada en la instrucción, el profesor es la principal fuente de información, los alumnos son su audiencia”*. (Gago Huguet, 1995, pág. 49). De allí se deduce que como enfoque sistemático los objetivos deben definirse con claridad de antemano.

La segunda operación es el análisis y formulación de tareas de aprendizajes, siguiendo una estructura determinada, como es el inventario de tareas de aprendizajes, etc.

La tercera operación es la planeación del sistema y abarca algunas estrategias, tales como:

↳ Análisis de funciones (lo que tiene que hacerse, cómo).

- ↳ Análisis de componentes (quiénes).
- ↳ Distribución de funciones (qué hará cada componente).
- ↳ Cronogramación (cuándo, dónde se hará cada cosa).

La cuarta y última operación es la realización y control de calidad: como todo sistema, sobre todo de enseñanza-aprendizaje, antes de implantarlo es necesario ensayar y probar su funcionamiento y para ello se requiere emplear alumnos, medios y condiciones reales. Se recomienda la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa

Para mayor claridad de la funcionalidad del modelo, ver esquema en la página 49.

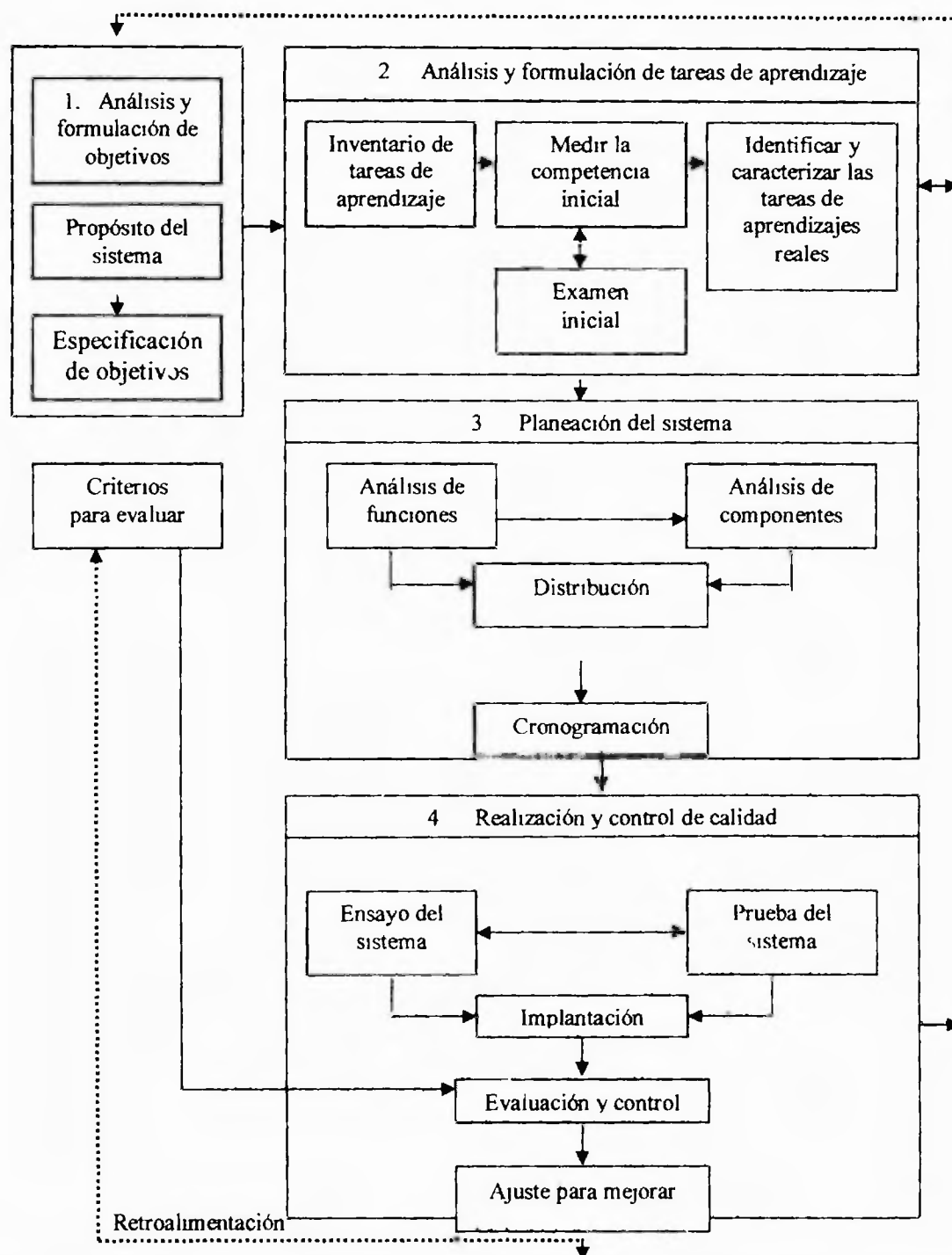
→ **El modelo didáctico de Kanfman.**

Este autor en su obra *Planificación de Sistemas Educativos* postula procedimientos de carácter sistémico y tecnológico de enseñanza, enfatizando en la planificación, desarrollo y control de la misma.

Este modelo difiere de los modelos del enfoque Aprendizaje para el Dominio desarrollado por John Carroll y Benjamín Bloom.

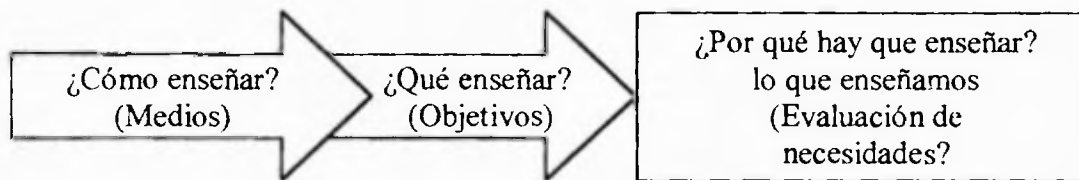
El modelo Aprendizaje para el Dominio presenta factores, variables funcionales en relación con el grado de aprendizaje por parte del alumno sobre una tarea; y el

ESQUEMA No. 1  
MODELO DIDÁCTICO BELA BANATHY



Fuente: Antonio Gago Huguet. *Modelos de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*  
México: Editorial Trillas.

Modelo de Kanfman, presenta fases y procedimientos de desarrollo para un diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Este modelo como enfoque tecnológico de la enseñanza se presenta así:



Fuente Juan M Escudero Muñoz (1981) *Modelos Didácticos Planificación Sistemática y Autogestión Educativa* España Editorial Oikos Tall, S A

En primer lugar se centra la atención en los medios o el **cómo transmitir** información, contenidos, concepción superada; luego en la segunda concepción en el **qué**, es decir, los objetivos en función o relativo a los medios y el tercer planeamiento se centra en el **por qué**, que es una reformulación de los objetivos, para luego llegar a la validación de objetivos, pero en base a las necesidades reales y contextuales.

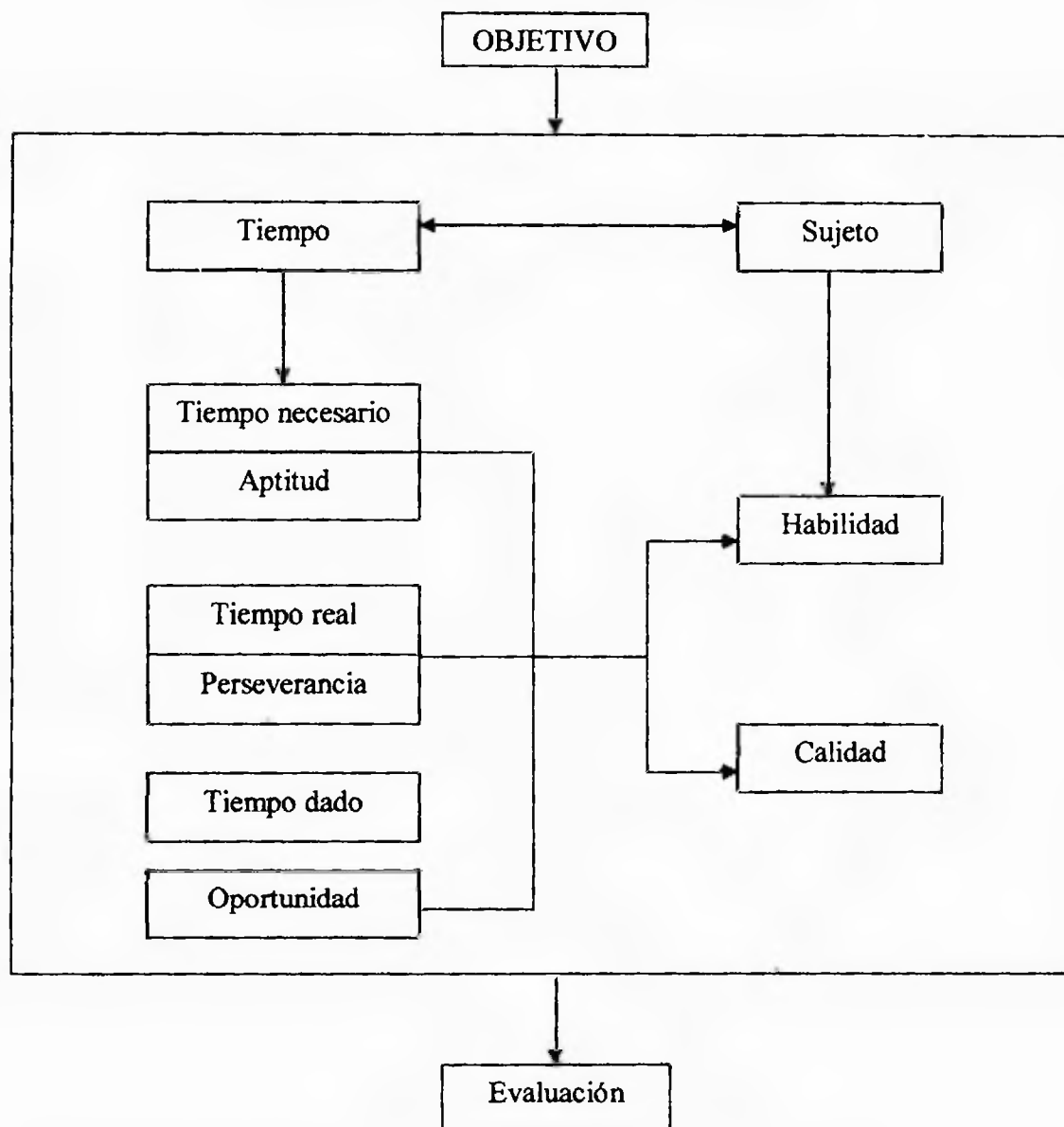
Kanfman insiste en el funcionamiento interno del sistema, y lo ubica dentro del marco organizativo concreto del sistema de enseñanza y el funcionamiento externo se refiere a los resultados que arrojan el sistema y su relación con el sistema social. La sociedad actual y futura, y las organizaciones que intervienen en el proceso educativo son la que al final validan los objetivos propuestos y posiblemente planteados en el

modelo de Kanfman.

→ **El modelo didáctico de John Carroll.**

Este modelo llamado también temporal porque introduce el factor TIEMPO. El autor considera que el aprendizaje no sólo es cuestión de capacidad, aptitudes, sino de tiempo para realizar las tareas. Habla de un tiempo necesario para conseguir los objetivos, un tiempo real dedicado por el estudiante y un tiempo dado por el docente para el aprendizaje, todo eso unido a la inteligencia del aprendiz y la calidad de organización de las materias, gráficamente el modelo se representa en la página 52.

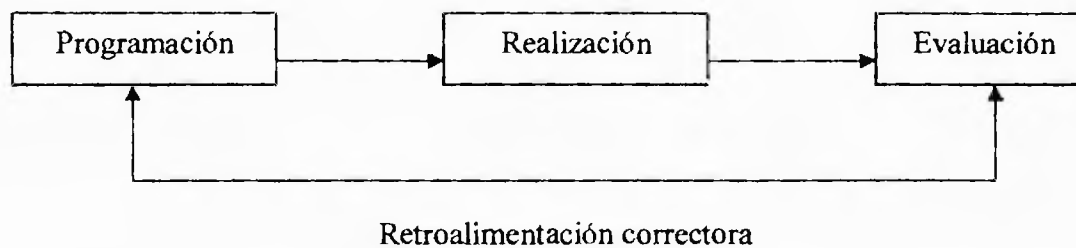
ESQUEMA Nc. 2  
MODELO DIDÁCTICO DE JOHN CARROLL



Fuente. Oscar Záen y Otros (1990) *Didáctica General*. España: Editorial Anaya

Existe un abanico de modelos sistémicos tecnológicos, pero tienen diversos elementos en común, todos tratan de analizar las prácticas en las aulas, siempre enfatizando en el rol del docente y procesos de aprendizajes por el alumno.

Entre los elementos comunes en los diversos modelos tenemos:



**Programar** es diseñar previamente unos objetivos en relación con unos contenidos, actividades, recursos y establecer criterios de eficacia; **realizar** es poner en práctica las estrategias diseñadas, desde luego con el uso de técnicas y recursos didácticos; **evaluar** es medir y valorar las bondades de la programación y realización. Se considera que si los objetivos no son alcanzados, el proceso es ineficiente, por lo tanto, surge la necesidad de recuperarlo o dar la retroalimentación necesaria.

→ **Modelos didácticos cognitivos-ecológicos derivado de las investigaciones en el aula.**

La enseñanza como proceso complejo es tarea de instituciones especializadas

donde el profesor o enseñante interviene y facilita procesos de construcción y transformación del pensamiento y capacidades de los aprendices; actúa en el proceso y modos de aprender, como el estudiante accesa e internaliza las informaciones y/o reconstruye el conocimiento.

La didáctica como ciencia que investiga y genera conocimientos trata de conocer y comprender la interacción profesor-estudiante y la vida en el aula como marco propio para la construcción de los conocimientos y aprendizajes; por ello se han desarrollado estudios que el catedrático en didáctica Ángel Pérez Gómez, llama *Modelos Didácticos Sustantivos de explicación e Investigación de la Enseñanza*. Hay que tener presente que lo que importa “*en educación es propiciar que los estudiantes piensen y entiendan significativamente el mundo en vez de repetirlo*” (Flores, Ochoa, 2000).

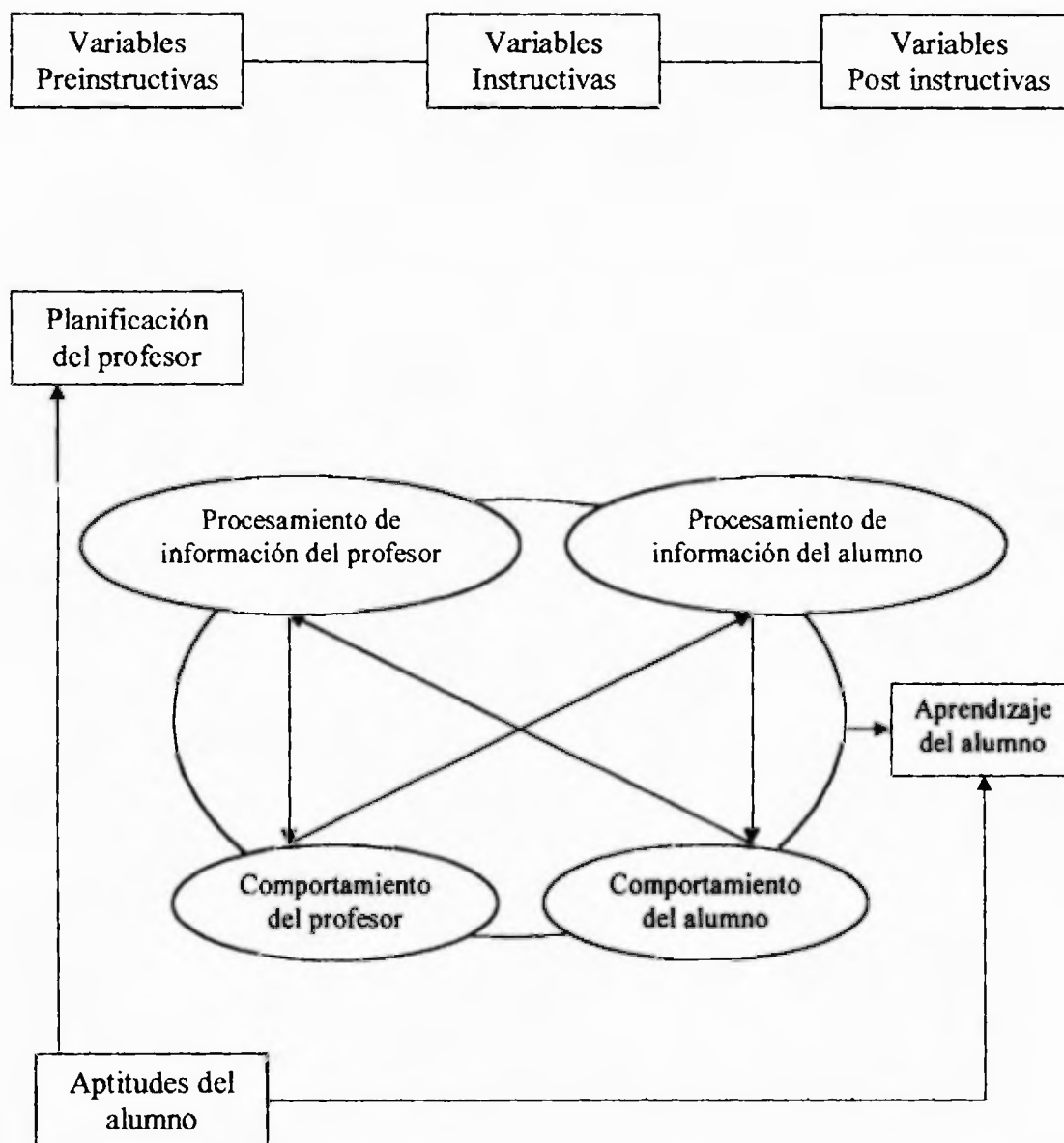
→ **Modelo mediacional.**

La pobreza conceptual del modelo proceso-producto abre el camino a:

*“Los modelos mediacionales que incorporan la variable mediadora del alumno(a) y del profesor(a) como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula”* (Pérez Gómez, 1995, pág. 85).

Seguidamente, el cuadro de dicho modelo.

ESQUEMA No. 3  
 APROXIMACIÓN GRÁFICA DEL MODELO MEDIACIONAL DEL ANÁLISIS  
 DE LA ENSEÑANZA. (WINNE y MARX, 1987)



Fuente: Ángel I. Pérez Gómez (1996). *Enseñanza para la Comprensión*. Madrid Ediciones Morata

Los análisis y consideraciones de los procesos mentales de mediación han generado estudios en los procesos mentales del profesor como ente que planifica, organiza, interviene y evalúa, y en los procesos afectivos y mentales del estudiante como protagonista en las actividades de aprendizaje.

*“El pensamiento pedagógico del profesor, explícito e implícito es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente, y en cada una de las fases de la enseñanza” (Clark y Petersen, 1986; Gimeno Sacristán, 1988).*

Las creencias pedagógicas y las influencias sobre la práctica pedagógica aunadas al proceso de socialización del profesor y los procesos de atención selectiva, codificación, organización significativa, más la transferencia de información por parte del alumno, son los elementos fundamentales que demuestran que el alumno y el profesor juegan un papel activo de mediación cognitiva en el proceso de construcción de los conocimientos y aprendizajes. José Contreras habla de procesos cognitivos del profesor y procesos cognitivos del alumno, la actuación cognitiva del profesor está guiada por sus pensamientos y sus decisiones.

Son tres las decisiones nucleares que toma el profesor:

- ↳ *“Decisiones prácticas (planificación)*
- ↳ *Decisiones interactivas (actuación, ejecución coherente con la planificación)*

↳ *Decisiones post-activa (reflexión valorativa estimativa del proceso y de los resultados llevados a cabo)*". (Antonio Medina, 1996, pág. 19).

La enseñanza interactiva es la síntesis del pensamiento y acción que lleva a cabo la mejor organización y estructuración de todas las actividades instructivas, sociales y emocionales que realmente proporcionan el aprendizaje formativo significativo de los estudiantes. Aquí está en juego el potencial cognitivo mediático del alumno donde refleja la capacidad de captar, interpretar y generar respuestas adecuadas al medio social (aula) donde ocurren los procesos de enseñanza.

Entre las limitaciones que presenta el modelo tenemos las siguientes:

- ↳ Presta poca atención a las variables contextuales que intervienen en los procesos que se dan en el aula.
- ↳ Resalta su explicación netamente en lo cognitivo y no en el comportamiento; no resaltando la relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta.
- ↳ Da poco énfasis o importancia a los contenidos dentro del currículum como elementos condicionantes en el aula.

→ **El modelo didáctico ecológico.**

El modelo ecológico de análisis en el aula como lo llaman algunos autores, se

describe partiendo de estudios etnográficos, las demandas del contexto, los modos múltiples de adaptación y respuestas que requieran los diversos agentes intervinientes en el proceso. El salón de clases es visto como una realidad microsocia, es un modelo de orientación social.

En sí:

*“El modelo ecológico busca explicar coherentemente el funcionamiento de la clase y comprender mejor el porqué de la eficacia o ineficacia de los profesores, reflexionando y determinando cómo y por qué los estudiantes aprenden” (Doyle, citado por Antonio Medina, 1996, pág. 22).*

La institución escolar y específicamente el aula, el profesor y los alumnos, son procesadores activos de informaciones y comportamientos, ya sea a nivel individual como grupal, pero es imposible entender lo que ocurre si no se estudian todas las variables interdependientes y contextuales que configuran el grupo como parte de una realidad humana donde las personas lo que hacen es adaptarse, amoldarse y replegarse a las condiciones que le impone el ambiente socio-cultural.

El enfoque ecológico recoge los aportes de diversos especialistas como etnógrafos, sociólogos, curriculistas y sociolingüistas, distinguiéndose dicho enfoque con las siguientes características:

- ↳ Supone una perspectiva naturalista que recoge y trata de analizar con rigor los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio-cultural.
- ↳ Detecta las relaciones psicosociales y procesos cognitivos de profesores y alumnos.
- ↳ Defiende la perspectiva sistémica. El aula es un sistema social abierto.

Entre los principales aportes al enfoque ecológico tenemos a Doyle (1981-1990), Tikunoff (1979), Pérez Gómez (1983), Bronfenbrenner (1979) y Bungle (1980). Veamos brevemente el modelo semántico-contextual de Tikunoff y el modelo ecológico de Doyle.

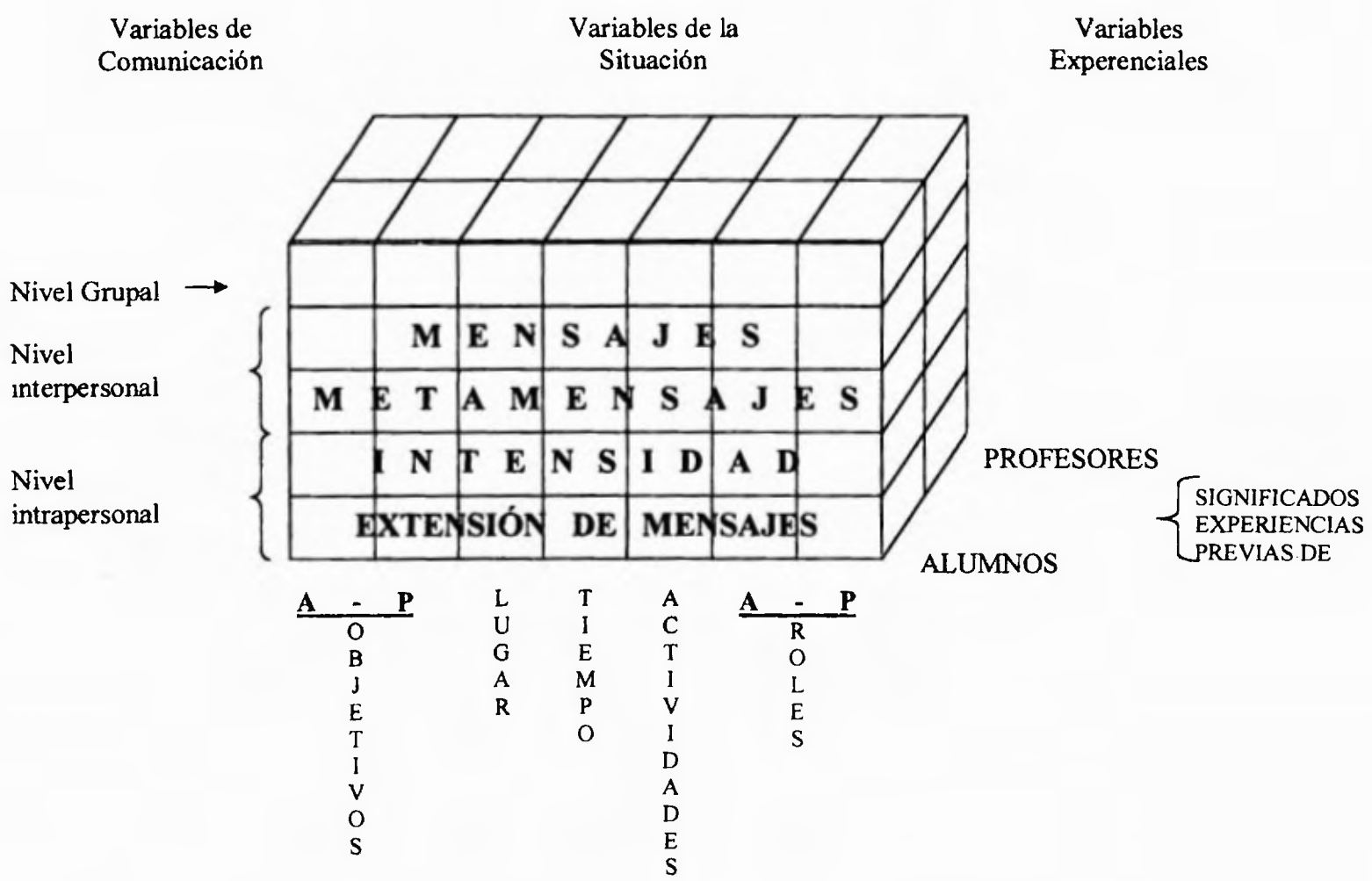
→ **El modelo de Tikunoff.**

El modelo contextual de Tikunoff, considera que la vida en el aula puede comprenderse teniendo en cuenta tres variables permanentes y que interactúan para provocar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes y profesores.

Vea representación gráfica en la página 60.

→ **Las variables situacionales.**

Son las que precisan el clima físico y psicosocial donde experimentan y se relacionan profesor-alumno y las más importantes son:



Fuente Ángel I Pérez Gómez (1996) *Enseñanza para la Comprensión* Madrid Ediciones Morata

- ↳ El clima de objetivos y expectativas.
- ↳ El marco de convivencia.

→ **Las variables experienciales.**

Se refieren a los modos y significados (experiencial) que llevan al aula profesores y estudiantes. Cada uno tiene una forma de interpretar y actuar, ante los conceptos, teorías, estrategias y hábitos.

→ **Variables comunicativas.**

se refieren a los diversos contenidos que se intercambian en el aula y se dan tres niveles de creación, transformación y comunicación de significados:

- ↳ **Nivel intrapersonal:** Es el proceso por el cual se incorporan nuevos contenidos y significados a la estructura cognitiva y afectiva del sujeto.
- ↳ **Nivel interpersonal:** Se refiere al intercambio de información (contenidos, mensajes formales, e informales) que se dan en el aula, con todos los que participan.
- ↳ **Nivel grupal:** Se refiere a los mensajes que recibe cada uno como miembro del grupo. El grupo procesa colectivamente las informaciones.

Para comprender los procesos que se dan en el aula requiere una atención a todas las variables que forman el sistema, es decir, no podemos ver los contenidos curriculares o el comportamiento del alumno o el profesor aisladamente, eso limita y deforma la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

→ **El modelo de Doyle.**

Según Doyle el espacio vital ecológico está condicionado por la existencia de subsistemas interdependientes, pero que gozan de relativa autonomía. Ambos subsistemas regulan el carácter intencional y evaluador de la vida en el aula, éstos son:

→ **La estructura de tareas académicas.**

Comprenden el conjunto de actividades que concretan el currículum en acción.

La estructura de tareas académicas puede responderse con las siguientes interrogantes:

*“¿Qué, para qué y cómo trabajan los estudiantes?  
¿Quién decide la naturaleza de las tareas académicas, la  
distribución del espacio y el tiempo? ¿Qué modos de  
trabajar o compartir suscita cada tipo de tarea?” (Pérez  
Gómez, 1956, pág. 93).*

→ **La estructura de participación social.**

Son las normas, patrones culturales, tácitos o explícitos que regulan el intercambio y participación de los alumnos dentro del aula. Los roles y estereotipos individuales y grupales y el clima psicosocial, como la forma de gobierno que rige los intercambios son al final, los que determinan la estructura de participación social.

El modelo ecológico, proporciona el marco comprensivo de cómo opera o funciona una clase, vista la enseñanza y el aprendizaje como una construcción social, rica en matices. y muchas veces difícil de predecir.

→ **El modelo constructivista e investigativo de Porlan.**

El modelo de Porlan se fundamenta en el constructivismo, pero recoge lo más significativo del enfoque tradicional (obsesión por los contenidos), el enfoque tecnológico (obsesión por los objetivos) y el enfoque espontaneísta (obsesión por los alumnos). Es un *“modelo integrado que articula contenidos, planeación e intereses de los estudiantes en función de una visión epistemológica, psicológica, pedagógica y ética”*. (Alfonso Tamayo, 1999, pág. 67).

Al equipo de Porlan le interesa investigar la compleja estructura epistemológica del conocimiento, le interesa los saberes de la enseñanza y el saber profesional y su

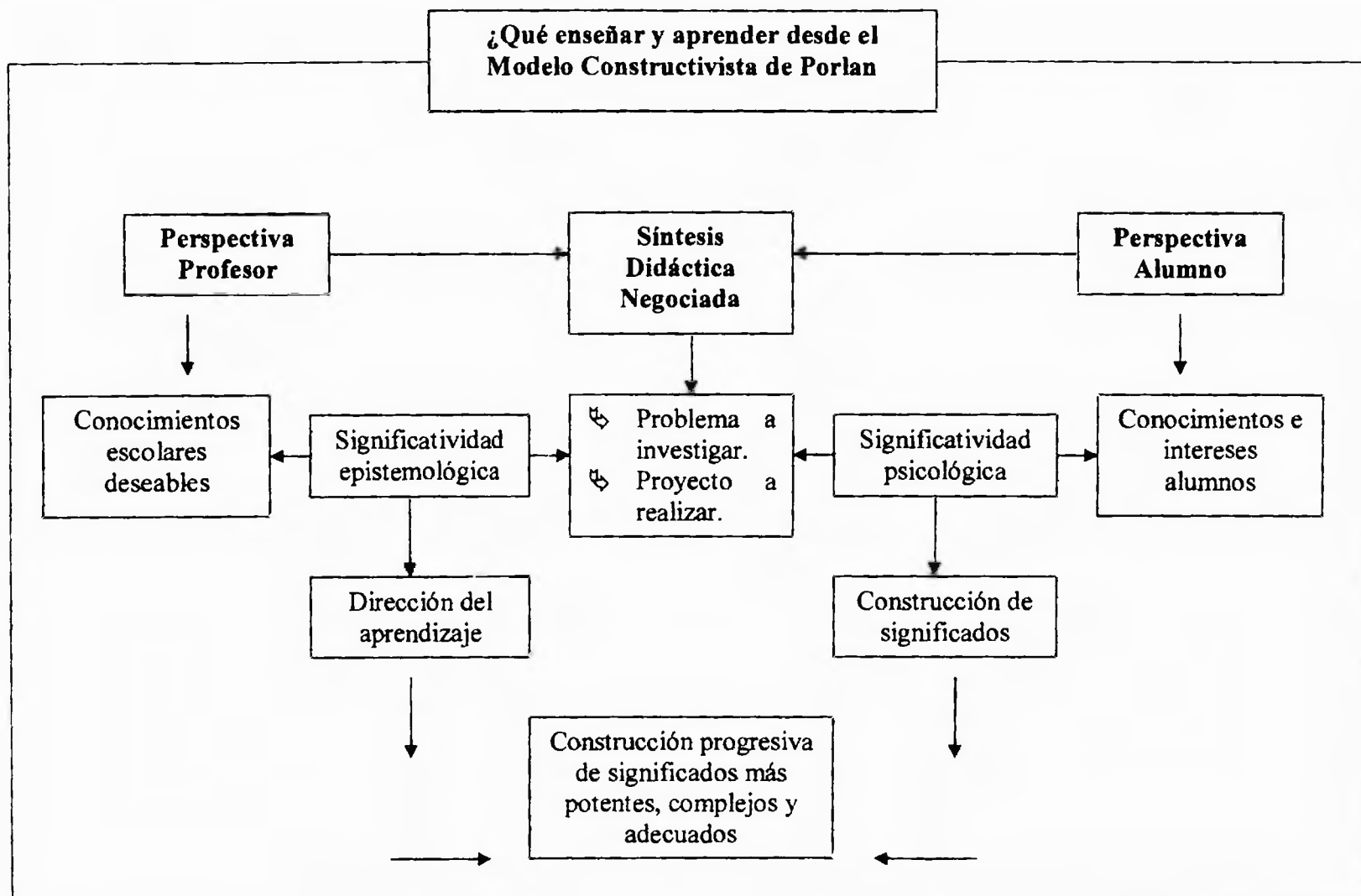
correspondiente aplicación didáctica utilizando la psicología cognitiva. Por ello, toma los principios didácticos pedagógicos de Vigostky, Ausubel, Piaget, Morin, Brunner, etc. y propone un “*modelo didáctico que aborde de manera creativa, novedosa y compleja, los problemas y contradicciones de los enfoques curriculares didácticos descritos*”: (Porlan, 1996, pág. 47).

Porlan en su libro *Cambiar la Escuela* aborda detenidamente el enfoque curricular didáctico, tradicional, tecnológico y el espontaneísta con sus pautas de actuación característica que se circunscribe a tres preguntas que son:

- ☞ ¿Qué enseñar?
- ☞ ¿Cómo enseñar?
- ☞ ¿Qué y cómo evaluar?

El modelo Porlan centra su atención en tres características o preguntas que son.

1) ¿Qué enseñar? 2) ¿Cómo enseñar? 3) ¿Qué aprender? Ver representación gráfica en la página 65.



Fuente. Rafael Porlan (1996) *Cambiar la Escuela* Buenos Aires Editorial Magisterio del Río de Plata

Como se observa, hay que tener en cuenta la perspectiva del profesor que está constituida por los conocimientos científicos, académicos, pedagógicos-didácticos y por su intencionalidad al orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (constructividad epistemológica), y la perspectiva de los alumnos está constituida por los conocimientos previos, sus intereses y su cultura familiar.

Ambas perspectivas, profesor y alumno, interactúan y negocian respetuosamente, a fin de que la dirección del aprendizaje permita la construcción progresiva de significados por los alumnos. Es decir, que sean más ricos, complejos, poderosos y adecuados. Aquí se *“trata de combinar inteligentemente y con amplia dosis de flexibilidad lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que el alumno siente como interesante”* (Tamayo Valencia, 1999, pág. 86).

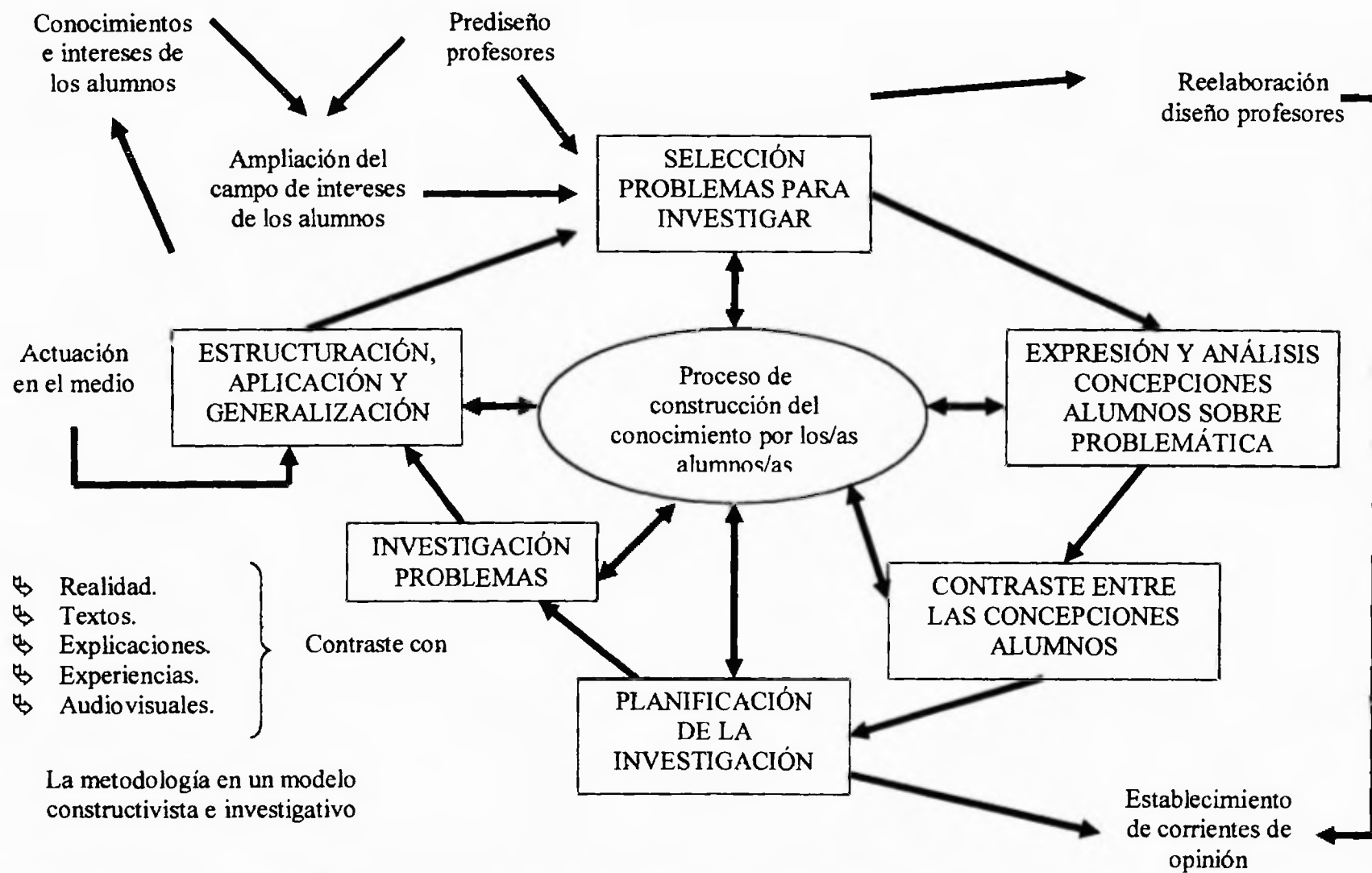
El modelo en sí, no prioriza los contenidos, los intereses, sí la planificación de los procesos, porque no pretende reducir el fenómeno de la enseñanza a uno de ellos, sino que busca significatividad didáctica en la construcción del conocimiento porque considera que el conocimiento aunque científico nunca es acabado ni es un conjunto de verdades absolutas, sino que son o pueden ser objeto de modificaciones, en permanente reconstrucción.

Porlan, propone una metodología investigativa constructivista con una serie de pasos que van del prediseño de una unidad hasta las actividades de estructuración,

aplicación y generalización (ver cuadro siguiente), donde el docente y los alumnos deben realizar tres tareas a saber:

- ↳ Sistematizar la información que posee sobre las ideas de los alumnos.
- ↳ Comparar la información sistematizada con la gama de conocimientos que él ha elaborado previamente en la relación con la unidad y así poder adaptar estos conocimientos al nivel de los alumnos.
- ↳ Reelaborar las actividades diseñadas inicialmente, adecuándolas a los itinerarios didácticos establecidos de manera que puedan promover adecuadamente las interacciones y reestructuraciones de las concepciones de los alumnos.

El modelo Porlan busca una síntesis integradora, donde se conjugan los aportes epistemológicos del constructivismo y las estrategias didácticas, a fin de renovar y contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza. (Ver modelo, página 68).



Fuente: Rafael Porlan (1996) *Cambiar la Escuela* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de Plata

#### **2.4. Componentes de los modelos didácticos y su función en la práctica pedagógica en el nivel superior.**

Hemos manifestado con anterioridad que los modelos didácticos responden a paradigmas, teorías y principios psicológicos-pedagógicos generales y que todos los modelos de una forma u otra tienen elementos necesarios y comunes que permiten planificar con mayor acierto las intervenciones técnica-pedagógicas del docente; igualmente ayudan a comprender y transformar las dimensiones de la enseñanza, como facilitar y medir el acceso y construcción de los saberes o conocimientos por parte de los alumnos.

Entre los elementos fundamentales de los modelos didácticos de corte tradicional, tecnológico y cognitivo tenemos, a los objetivos, contenidos, medios o recursos, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, relación profesor-alumno y evaluación.

##### **2.4.1. Los objetivos didácticos.**

Prácticamente todos los modelos didácticos parten de la pregunta: ¿Para qué enseñar? Los objetivos son un componente con mayor poder decisorio dentro del modelo porque son las finalidades e intencionalidades potentes, con orientaciones sobre el camino a seguir en el proceso didáctico y el proceso de aprendizaje.

Los objetivos llevan implícito o explícito el proyecto de hombre y sociedad que se quiere construir; pero es necesario que el docente conozca a que enfoque responde el o los objetivos. Algunos autores propugnan por los objetivos de aprendizaje como categoría didáctica cuyo núcleo es la exigencia de todas las actividades del profesor. Todas las decisiones didácticas y su realización en la práctica deben referirse al proceso de aprendizaje y fundarse en el compromiso frente a la persona del alumno. (Petersen, citado por Gimeno, 1989, pág. 156).

Gimeno Sacristán (1989, pág. 256) considera que:

*“El diseño de objetivos supone toda una teoría pedagógica, psicológica y social de la educación y toda enseñanza inspirada por objetivos tienen algunas cualidades positivas:*

- ↳ *La planificación racional de la enseñanza permite elegir coherentemente estrategias didácticas oportunas.*
- ↳ *Obliga a los docentes a programar en forma precisa actividades dirigidas a objetivos concretos.*
- ↳ *Obliga y ayuda a explicitar valores, deseos implícitos en el profesor y alumnos.*
- ↳ *Viabiliza el fundamentar la práctica en la teoría.*
- ↳ *La elección de medios se guía por los objetivos y los subordina.*
- ↳ *Ofrece las bases para una evaluación formativa basada en criterios previamente establecidos.*
- ↳ *Facilita la comunicación entre enseñante y aprendiz”.*

El docente al estructurar objetivos ha de considerar ciertas dimensiones internas que configuran puntos claves para planificar la estrategia didáctica; las dimensiones

más relevantes dentro de los objetivos serían:

- ↳ Explicitación y preeminencia de los objetivos.
- ↳ Contenido de los objetivos.
- ↳ Fuente de decisión de los objetivos.
- ↳ Individualización de los objetivos.
- ↳ Secuencialización de los objetivos.
- ↳ Nivel de complejidad de los objetivos.

Explicitar los objetivos es crear las condiciones necesarias para que la técnica didáctica sea científica, es decir, planificar, guiar, corregir la acción de enseñanza.

El contenido de los objetivos es determinante al planificar la estrategia didáctica. Es por ello que han surgido las diversas taxonomías de objetivos “*como recurso teórico importante que proporciona una descripción sistemática, ordenada y argumentada de los resultados de la enseñanza*” (Gimeno Sacristán, 1989, pág. 161); a pesar de que las taxonomías no deciden, son un marco para decidir, ya que cada taxonomía tiene una base psicológica, incluso algunas permiten formular objetivos de acuerdo a una teoría del aprendizaje, sea conductista o cognitiva.

La dimensión de las decisiones de los objetivos es una dimensión netamente de carácter ideológica, es una opción de valor en la educación, y depende del modelo

educativo general, la fuente de decisión son la sociedad, los contenidos de la cultura y el propio aprendiz.

La dimensión de individualización de los objetivos, más que todo parte de una perspectiva psicológica, porque los aprendices difieren de capacidades, motivaciones, experiencias; desde luego, éstos exigen métodos flexibles, una individualización de los pasos en la secuencia didáctica.

Los objetivos como forma de concretar la naturaleza teleológica del sistema educativo, desde su ámbito general (fines, etc.), hasta los objetivos didácticos o de aprendizaje, deben mantener una estructuración en cierto sentido secuencial. A pesar de que hay autores como Bruner que combaten la pretensión de secuenciar los objetivos porque no todos tienen el mismo orden de sucesión al aprender

Sin embargo, con el avance del constructivismo y el desarrollo de la psicología cognitiva algunas taxonomías netamente psicológicas como las de D. Russell y la L. Raths, Gagné, permiten sobre todo formular objetivos en términos de funciones o conductas cognitivas. Sin embargo, autores como Bruner (1985), Perkins, Smith citado por Gerardo Hernández (1994), opinan que la escuela debe plantear objetivos centrados en el aprender a aprender y en el enseñar a aprender.

Dichos objetivos deben ser redactados en términos generales del conocimiento y

que precisen los procesos internos, como el valorar, analizar y no simplemente identificar conductas observables y medibles.

#### **2.4.2. Los contenidos de la enseñanza.**

Dentro del modelo didáctico el elemento contenido se ve como un medio y no un fin en sí mismo, porque de lo contrario se cae en una educación centrada en los contenidos, enfoque totalmente superado.

Damos importancia a los contenidos en el modelo didáctico, porque el conocimiento científico en sus diversas manifestaciones, elaborado por el hombre, es un bien cultural, que toda persona debe apropiarse y hacerlo participe para aprovechar sus ventajas e incorporarlas para la comprensión y transformación de las estructuras sociales.

Los contenidos escolares o académicos son: *“El conjunto de saberes y recursos científicos, técnicos y culturales, que se incorporan a los programas y planes de estudios con el propósito de realizar ciertos fines educativos socialmente valorados”* (César Coll, 1987, pág. 138) tienen dimensiones capaces de condicionar el tipo o estilos de enseñanza.

Las dimensiones son:

- ↳ Valoración y caracterización del conocimiento.
- ↳ Selección del contenido.
- ↳ Significatividad del contenido.
- ↳ Organización del contenido para su enseñanza.
- ↳ Opcionalidad en los contenidos.

→ **Valoración y caracterización del conocimiento.**

Interesa el conocimiento como medio pedagógico que contribuye a configurar en alguna medida el proceso educativo; como también le interesa su caracterización y estructuración epistemológica como llave para entender globalmente un determinado cuerpo de conocimientos.

A la enseñanza, no sólo le interesa la transmisión de contenidos, a la visión academicista-conductista, sino el desarrollo y generación de los mismos, de ahí que los métodos de investigación científica, sean los propios métodos de enseñanza.

Hoy día existen enfoques renovados y ampliados sobre los contenidos de la enseñanza, los constructivistas, principalmente César Coll propone tres tipos de contenidos que son:

- ↳ Contenidos conceptuales.

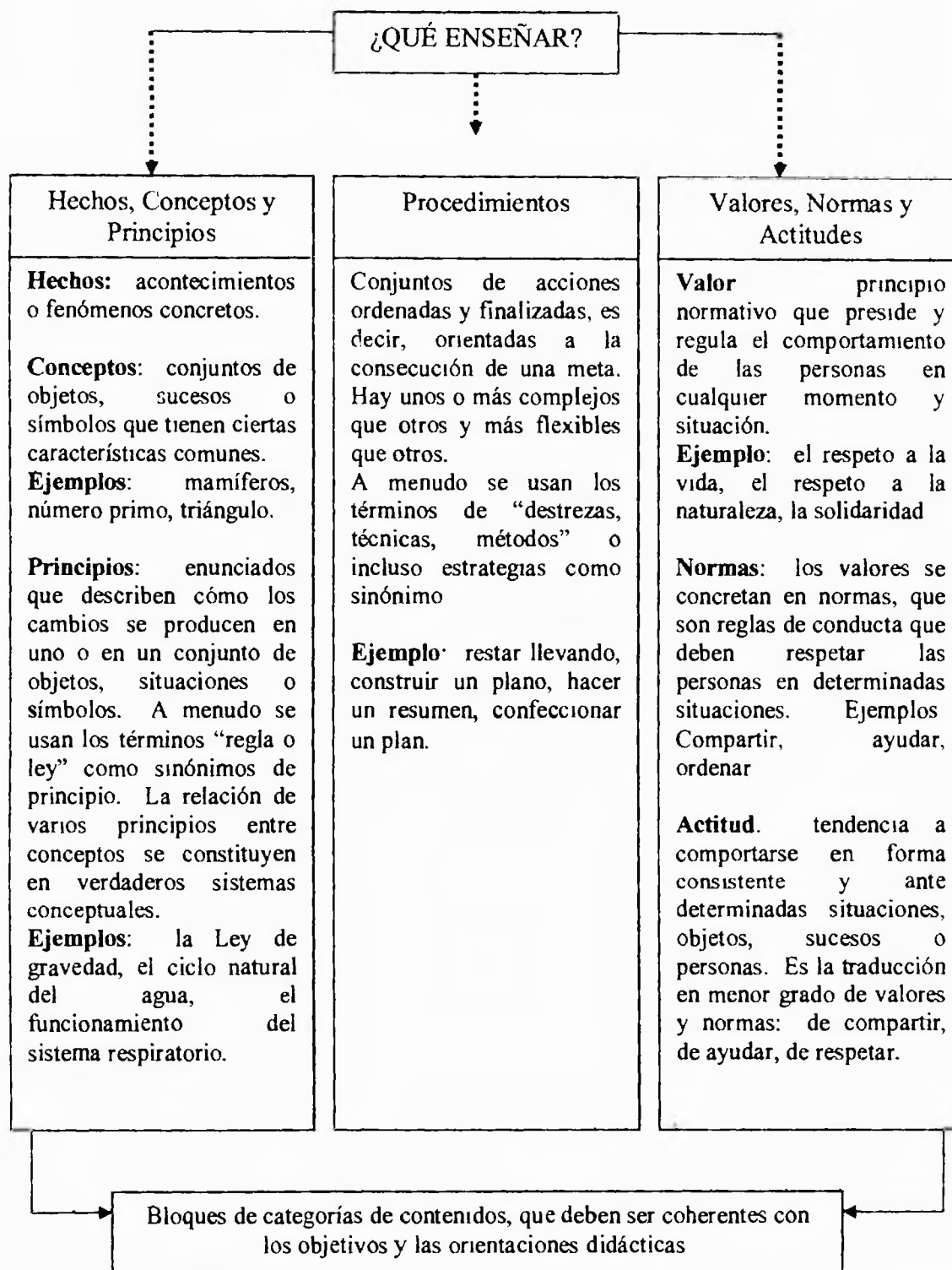
- ↳ Contenidos procedimentales.
- ↳ Contenidos actitudinales. (Ver gráfica).

El eminente psicólogo español César Coll esquematiza el qué enseñar. (Ver esquema, pág, 76).

Con la nueva visión *“el proceso de enseñanza tiene como eje al joven y el docente es un mediador entre el sujeto y el objeto de estudio”* (Picado Godínez, 2001, pág. 128).

→ **Selección de contenidos.**

Ante el avance vertiginoso del conocimiento científico, acompañado de la especialización se impone inexorablemente una selección del contenido. Esto implica clasificar criterios de selectividad y decisión para conocer la estructura de la propia ciencia, las características del propio alumno y las fuerzas sociales, a fin de discriminar realmente cuál es o son los contenidos más esenciales para proponerlos como temática de la enseñanza.



Fuente: Zaida Molina. (1998). *Planeamiento Didáctico*. Costa Rica Editorial EUNED

Lo fundamental es que el contenido seleccionado tenga las condiciones de validez, representatividad, profundidad y potencialidad, para lograr los objetivos didácticos. Dichas propiedades o condiciones le dan al contenido un alto poder de transferencia. Sin embargo, siguiendo el pensamiento de Ausubel:

*“Una adecuada selección del contenido necesita que posea una significatividad lógica, coherente con la estructura cognitiva del estudiante (significatividad psicológica) y con los conocimientos previos; que sean motivantes y que generen inquietudes”.* (Picado Godínez, 2001, pág. 129).

→ **La significatividad de los contenidos.**

Siempre preocupa la enseñanza de calidad, porque de no ser significativo, el conocimiento científico, el conocimiento curricular, como el conocimiento experiencial, puede perder la coherencia, pertinencia necesaria e interna, dejando de ser un instrumento del pensamiento y en consecuencia, dejando de ser instrumento de comprensión y transformación.

Necesariamente tiene que existir una conexión entre la estructura mental del individuo (capacidad cognitiva) con el significado lógico de las estructuras del conocimiento científico, para poder relacionarlo y aplicar dicho conocimiento y situaciones reales y prácticas del medio sociocultural.

→ **La organización de los contenidos.**

Atendiendo la presentación y ordenación de los contenidos hay opciones de carácter metodológico que condicionan el desarrollo secuencial del proceso de enseñanza-aprendizaje; además es necesario tomar en cuenta o distinguir tres dimensiones singulares que son: la coherencia temática interna del contenido, la estructura formal epistemológica, como la integración psicológica de los contenidos que se aprenden.

Ente los intentos de agrupación del contenido tenemos:

→ **La organización por asignaturas o materias de estudio.**

Esta opción metodológica de ordenación curricular es la más tradicional y ha recibido muchas críticas por su uso desde el punto de vista pedagógico. Esta organización curricular parcela el conocimiento, no contextualiza y no permite la comprensión global de la realidad, y por lo tanto, no facilita el aprendizaje significativo.

→ **La interdisciplinariedad.**

Es una respuesta a la crítica que se le hace a la forma de organizar los contenidos por asignaturas. Además, es una forma de unificar la proliferación del conocimiento

científico y según Gimeno Sacristán, consiste en integrar los elementos formales que subyacen y que son comunes en las diferentes asignaturas.

Este enfoque se aplica en todos los ámbitos escolares, pero su mayor aplicación ha sido en el nivel universitario.

→ **Globalización.**

La organización de los contenidos en forma globalizada:

*“Favorece la fundamentación psicológica, apoyándose en que el joven percibe las cosas como un todo y en la creencia de que aprende un tema, problema o hipótesis que le resulte interesante. Se recomienda el establecimiento de núcleos de contenidos en torno a centros de interés o mediante ejes problemas, preguntas generadoras donde el mismo joven, mediado por el docente dialoga y reflexiona sobre el saber de cada asignatura y el cotidiano del estudiante” (Godínez Picado, 2001, pág. 131).*

Se demuestra así, que el docente necesita tomar muy en cuenta las experiencias previas de los estudiantes y cómo éste ve el mundo que le rodea y sobre todo sus problemas. Este tipo de propuestas exige que los docentes comprendan y apliquen nuevas estrategias, técnicas y recursos y sobre todo dominen la integración de asignaturas.

### **2.4.3. Procesos y estrategias didácticas.**

A través de la presente investigación se han examinado los modelos didácticos utilizados por los docentes universitarios, resaltando fundamentalmente los procesos y estrategias didácticas que los caracteriza en la práctica pedagógica.

#### **→ Los procesos didácticos.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través de una serie de procesos didácticos que pasamos a describir:

#### **➤ Proceso de autoestructuración.**

Es el proceso por el cual el estudiante se transforma en un agente activo y toma la iniciativa personal y cognitiva de aprender organizándose y organizando los conocimientos para aprenderlos en forma autónoma, independiente y autodirigida.

#### **➤ Proceso de interestructuración.**

A través de este proceso el estudiante sujeto cognoscente, accede y construye, mediante la interacción (sujeto-objeto) el conocimiento, reconstruye su estructura cognitiva y a su vez el objeto de conocimiento, sea este físico o cultural, que actúa sobre

él y transforma su estructura cognitiva.

➤ **Proceso de heteroestructuración.**

Proceso mediante el cual el profesor, a través de un medio educativo instruccional o cognitivo facilita el conocimiento a los estudiantes; para que éstos, haciendo un gran esfuerzo cognitivo, lo accesen y construyan en forma significativa y relevante.

➤ **Proceso de socio estructuración.**

Es el proceso social mediante el cual los estudiantes, en sí, entre ellos y el facilitador, interaccionan, para construir y socioreconstruir el conocimiento.

En las situaciones de aprendizaje el profesor puede iniciar con un proceso de heteroestructuración que consiste en explicar el tema o contenido a través de un medio educativo, luego orienta para que los estudiantes autoestructuren el conocimiento mediante una lectura crítica y comprensiva, utilizando el medio educativo

Cuando el estudiante realiza la lectura crítica y comprensiva, él está desarrollando el proceso de interestructuración, porque está construyendo cognitivamente el conocimiento plasmado en el texto y así lo está aprendiendo y no lo

está recibiendo directamente del profesor.

Realizando los pasos y procesos anteriores el profesor orienta al grupo para que interaccionen, analicen las ideas más relevantes del tema y entre todos colaborativamente realicen un resumen o síntesis, así se está desarrollando el proceso de socioestructuración

Los cuatro procesos didácticos bien implementados por el docente, romperían el modelo tradicional de enseñanza

→ **Las estrategias didácticas.**

El tema de las estrategias didácticas en los últimos años, ha tenido mucha relevancia generando diversas investigaciones por connotados psicopedagogos. J. Brunner (1995) asegura que:

*“Una estrategia didáctica hace referencia a un patrón de decisiones para la adquisición, retención y utilización de la información que sirve para lograr ciertos objetivos, es decir, para asegurarse de que se den ciertos resultados y no se produzcan otros”*

Luego se deduce que las estrategias didácticas son importantes para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque permiten una mejor selección, organización

y estructuración de los conocimientos para el real acceso y construcción por los alumnos.

Otro connotado investigador de las estrategias didácticas, Nisbeth (1992), considera que: *“Son secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito”* Tales herramientas procedimentales son para lograr objetivos claros y concretos. Igualmente los psicopedagogos mexicanos Gerardo Hernández y Frida Díaz (1998) considera que las estrategias didácticas pueden ser de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Todas de una forma u otra están involucradas en la promoción de los aprendizajes significativos.

Para una mayor clasificación son los procesos, métodos, técnicas y medios didácticos, ver el cuadro sinóptico página 85.

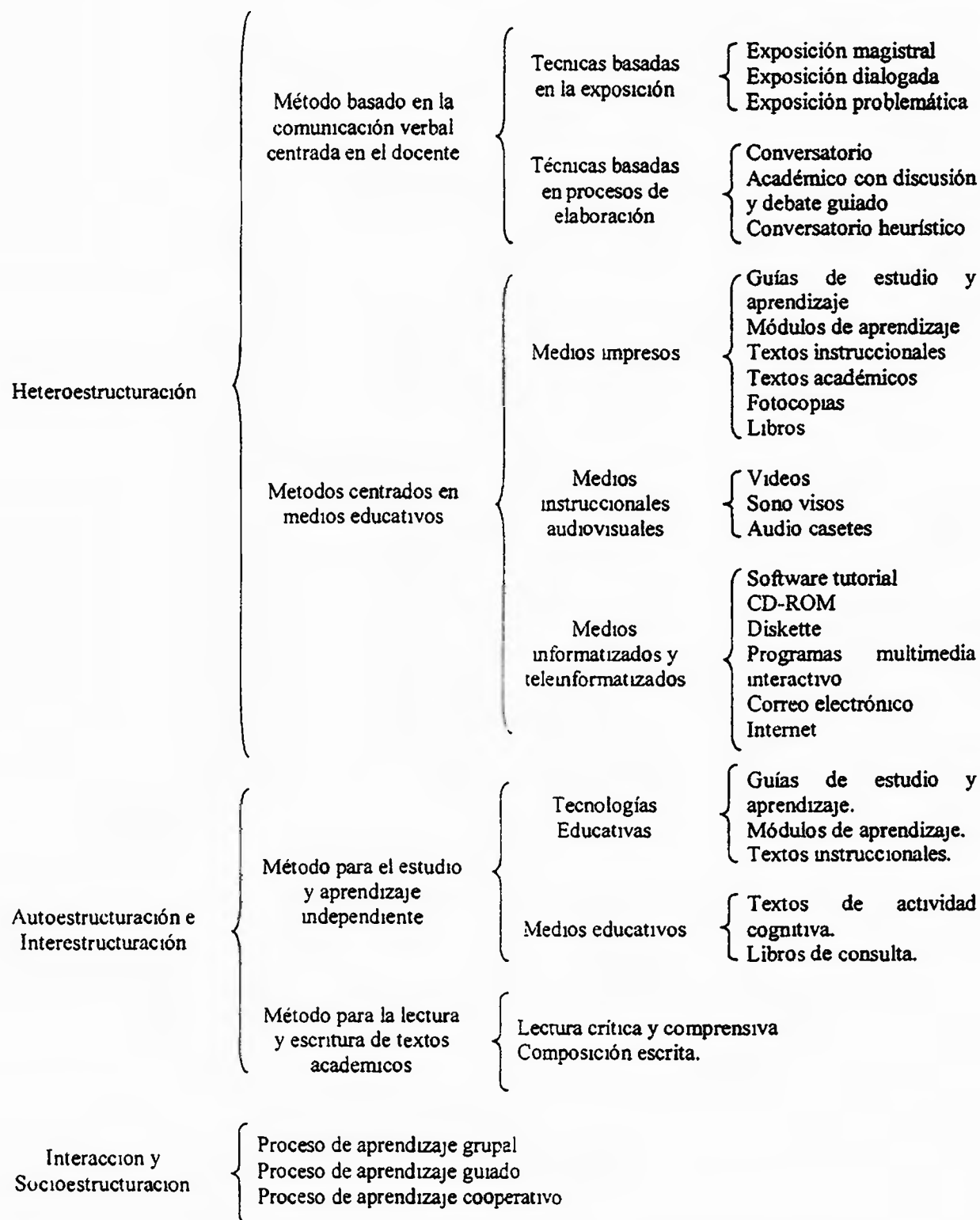
→ **Las estrategias de enseñanza.**

La estrategia de enseñanza la realiza el profesor con la intención de facilitar el aprendizaje significativo en el estudiante y su *“efectividad ha sido demostrada al ser introducida como apoyo en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión), ocurrida en la clase (Frida Díaz, 1999, pág 70)*

Las estrategias de enseñanza son fundamentalmente procedimientos o recursos que son utilizados para inducir y promover los aprendizajes en el alumno y pueden incluirse antes (pre-instruccionales) durante (co-instruccionales) o después (post-instruccionales) en el trabajo o desarrollo de la labor docente.

Las estrategias pre-instruccionales se realizan antes del acto didáctico para crear expectativas y comunicar los propósitos o intencionalidades educativas y buscar la atención y motivación sobre todo intrínseca. Activan y fortalecen el conocimiento previo de los estudiantes creando un puente cognitivo entre lo que saben y el nuevo conocimiento por acceder, facilitando el aprendizaje significativo. Entre los ejemplos de este tipo de estrategia son los objetivos y los organizadores previos:

PROCESO, MÉTODOS, TÉCNICAS Y MEDIOS DIDÁCTICOS



Las estrategias co-instruccionales se desarrollan durante el acto didáctico, pero mediadas y facilitadas por el profesor. Estas estrategias favorecen el procesamiento profundo de la información, donde lo facilita con una gran significación lógica y psicológica, de manera que posibilite la retención, recuperación, transferencia y generalización. De allí que el docente universitario, como tecnólogo educativo, con gran maestría ha de estructurar el texto, o discurso para facilitar la construcción, acceso y comprensión de los conocimientos. Algunas estrategias co-instruccionales que más utilizan los docentes son las ilustraciones, las analogías y los mapas conceptuales.

En última instancia se desarrollan las estrategias post-instruccionales, que son las que tienden a reforzar y dar relevancia a los conocimientos y aprendizajes, alcanzados por los alumnos. *“Estas estrategias incluyen acciones de evaluación y reafirmación de los aprendizajes a través del resumen o la síntesis”* (Batista, 2000, pág. 13).

Aquí lo fundamental es que el profesor posibilite un proceso educativo con mucha actividad, participación, interacción y que él como fuente privilegiada de información utilice diversas estrategias de enseñanza. Entre las estrategias más utilizadas tenemos las basadas en la exposición dialogada como la explicativa, la interrogativa, la ilustrativa y las exposiciones problémicas. Entre las exposiciones problémicas están las elaborativas, las demostrativas y las de descubrimiento, cuya finalidad es generar y desplegar una actividad mental constructiva en los estudiantes

Los profesores universitarios cada día dan especial énfasis a otras estrategias como los conversatorios heurísticos, académicos y las estrategias basadas en los medios educativos. Lo importante es que el docente medie y facilite los conocimientos técnicos científicos de las disciplinas que enseña. Batista (2000, pág. 42), sostiene *“que los medios educativos orientan diferentes tipos de aprendizaje operante, cognoscitivo, por descubrimiento, significativos, constructivistas y socio-reconstructivista”*

→ **Las estrategias de aprendizaje.**

Las estrategias de aprendizaje son:

*“Procedimientos que los alumnos adquieren y emplean en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas”.* (Díaz Barriga y Hernández, 1998, pág. 113)

Las estrategias de aprendizaje son realizadas de forma voluntaria e intencional por los alumnos porque es él quien las elige y las ejecuta en el momento adecuado, pero asociada con otros recursos y procesos cognitivos que de una forma u otra dispone o posee.

Las estrategias de aprendizaje según diversos autores se clasifican atendiendo el tipo de aprendizaje que favorece. Alonso Tapia hace una clasificación de las

estrategias a partir del tipo de contenidos declarativos que se ha de aprender, plantea estrategias de repetición, organización, elaboración, representación gráfica y de resumir. Beltrán hace una clasificación detallada de habilidades cognitivas.

Monereo citado por Naranjo (1999) clasifica las estrategias de aprendizaje cotejándolas con las técnicas y procedimientos respectivos, destacando estrategias de observación, comparación, clasificación, recuperación e interpretación.

Sin embargo, los investigadores mexicanos Frida Díaz, Gerardo Hernández siguiendo la clasificación de José Ignacio Pozo plantean la siguiente clasificación de las estrategias de aprendizaje:

- ↳ **De elaboración:** Buscan que el estudiante integre y relacione sus conocimientos previos con los que desea aprender.
- ↳ **De organización:** En las cuales los estudiantes construyen y reconstruyen en forma independiente o con otros, el conocimiento para aprender significativamente.
- ↳ **De recuperación:** Donde el estudiante desarrolla las capacidades, habilidades cognitivas para buscar en su memoria qué necesita para continuar aprendiendo en forma permanente

Para mayor ampliación ver el siguiente esquema.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BASADA EN  
IGNACIO POZO

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD U OBJETIVO	TÉCNICA O HABILIDAD
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	☞ Repetición Simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	☞ Subrayar ☞ Copiar ☞ Destacar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	☞ Palabra clave ☞ Rimas ☞ Imágenes mentales ☞ Parafraseo
		Procesamiento complejo	☞ Elaboración de información ☞ Resumir ☞ Imágenes mentales ☞ Analogía ☞ Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	☞ Uso de categoría
		Jerarquización y organización de la información	☞ Redes semánticas ☞ Mapas conceptuales ☞ Uso de estructuras de texto
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	☞ Seguir pistas ☞ Búsqueda directa

Fuente: Frida Díaz y Gerardo Hernández (1998) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo* México Editorial McGraw Hill, pág. 119

Las estrategias de aprendizaje sobre todo, tienden a promover y desarrollar las conductas y capacidades que el estudiante necesita para aprender a aprender.

*“Aprender a aprender implica, aprender a controlar el proceso de aprendizaje y darse cuenta de lo que uno está haciendo, o ser capaz de someter los propios procesos mentales a un examen consciente y poderlos controlar eficazmente” (Nisbeth, 1992).*

Esto exige que tenga, necesariamente, que potenciar sus capacidades cognitivas y metacognitivas, a fin de que sea capaz de aprender de forma autónoma y autorregulada y logre construir conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera significativa y relevante.

→ **Las estrategias de evaluación.**

En la labor docente se hace necesario poseer conocimientos teórico-prácticos sobre las estrategias, instrumentos y técnicas de evaluación, es decir, saber cómo, cuándo, qué y para qué evaluar.

Sin la actividad evaluativa difícilmente podríamos afirmar qué tipo de aprendizaje ocurre o accesa el estudiante, igualmente qué calidad y significatividad tienen los mismos, también qué argumentos se necesitan para proponer correcciones y acciones al proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

→ **Concepto de evaluación educativa.**

La evaluación aplicada a la enseñanza consiste en:

*“Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”. (Antonio Casanova M., 1992, pág. 60, citado por Mirna Flores en Evaluación del Aprendizaje. Universidad de Panamá, 1999).*

No obstante, Antonio Casanova coincide en algunos aspectos con Frida Díaz y Gerardo Hernández (1999), págs. 180-181, al precisar que la evaluación como proceso implica algunos puntos centrales a considerar:

- ↳ *“La delimitación del objeto para realizar la evaluación.*
- ↳ *El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.*
- ↳ *Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información*
- ↳ *La elaboración de una representación lo más fidedigna posible de la evaluación, con base a la información obtenida*
- ↳ *Emisión de juicios de naturaleza cualitativa.*
- ↳ *La toma de decisiones para generar retroalimentación, ajustes y mejoras”*

Cómo se observa, la evaluación es un proceso complejo y que sólo se puede analizar atendiendo tres dimensiones:

- ↳ La dimensión psicopedagógica y curricular.
- ↳ La dimensión sobre las prácticas de evaluación.
- ↳ La dimensión normativa.

La dimensión psicopedagógica y curricular se refiere a los aspectos referidos al marco teórico y curricular que sustenta y orienta la evaluación; la dimensión sobre la práctica evaluativa es la referida a procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios de la evaluación y la dimensión normativa está referida a la acreditación, promoción y documentación administrativa.

→ **Momentos, tipología y contenidos de la evaluación.**

Los momentos de la evaluación son tres: el inicial o diagnóstico, formativo o procesual y sumativo. Cada momento tiene un tipo de evaluación y a su vez funciones y estrategias distintas. Sobresalen las preguntas. ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar?

Veamos el cuadro de Blanco Prieto, citado por Blanca Silva López y Elsa María Hinojosa en *Evaluación del Aprendizaje*, 2000, pág. 38

## MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN

	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
¿QUÉ EVALUAR?	Conocimiento contexto	Conocimiento Programa Métodos Progresos Dificultades	Conocimiento Proceso global Progreso
¿PARA QUÉ EVALUAR?	Detectar ideas previstas y necesidades	Reorientar Progreso	Determinar resultados Comprobar necesidades
¿CUÁNDO EVALUAR?	Al inicio	Durante el proceso	Al final
¿CÓMO EVALUAR?	Historial Prueba Entrevistas	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista
CARÁCTER	Indagador	Orientador	Valorador

Fuente. Blanca Silvia López y Elsa María Hinojosa (2002). *Evaluación de los Aprendizajes*. México: Editorial Trillas, pág. 38.

La evaluación diagnóstica determina los conocimientos y competencias previas de los estudiantes y por lo general se realiza al inicio de las actividades didáctico-pedagógicas.

La evaluación formativa o procesual se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y pretende regular, orientar y corregir el proceso al propiciar una

información constante que permita mejorar el propio proceso educativo, y por ende, los resultados; es por ello que:

*“Toda evaluación formativa exige un mínimo de análisis realizado sobre los procesos de interactividad entre los profesores, alumnos y contenidos, que ocurren en la situación de la enseñanza”.* (Frida Díaz, pág. 205).

La evaluación sumativa se realiza con el propósito de determinar el alcance de los objetivos de aprendizaje en base a criterios de evaluación y generalmente, se utiliza al final de las lecciones (objetivos), y sus resultados se representan con una calificación. Los tres tipos de evaluación son necesarios y complementarios, aunque se enfatice en momentos distintos en el proceso educativo, siempre participan en el mismo, el profesor y el estudiante.

Atendiendo la pregunta ¿qué evaluar? el proceso evaluativo necesariamente abarca los contenidos conceptuales, procedimentales y los actitudinales.

Los contenidos conceptuales, según algunos autores son los hechos, datos y conceptos y deben evaluarse con prácticas o estrategias diferentes. Sin embargo, se recomiendan pruebas objetivas, de base estructurada (opción múltiple – falso-verdadero – respuestas breves, completar con una palabra o frase breve, etc.) e igualmente otras técnicas más sofisticadas como la elaboración de resúmenes, desarrollo de monografías, etc.

Para la evaluación de conceptos se recomiendan algunos verbos para enunciar los objetivos de aprendizaje o evaluación como: Describir, conocer, explicar, recordar, enumerar, resumir, entre otros.

Los contenidos procedimentales según Pozo son los hábitos, habilidades, estrategias, algoritmos, métodos y técnicas que en el aprendizaje implica un saber hacer, de manera ordenada y con propósitos bien definidos.

Ejemplo de manejo de procedimientos es el elaborar una gráfica, seguir los pasos del método científico, realizar ciertos cálculos.

Evaluar el saber procedimental es comprobar la funcionalidad que el alumno puede utilizar o tener en diferentes situaciones de manera flexible y a tono con las necesidades que se presenten. Para evaluar el aprendizaje aludido, hay que hacerlo de forma cualitativa, en lo que concierne a la ejecución y desarrollo, para ello, se recomiendan técnicas como: La observación, la lista de cotejo, la escala y los sistemas de registros.

Los verbos que más se utilizan para elaborar los objetivos de enseñanza-aprendizaje o evaluación son: Aplicar, construir, utilizar, manejar, experimentar, elaborar, demostrar, componer, evaluar, representar y planificar.

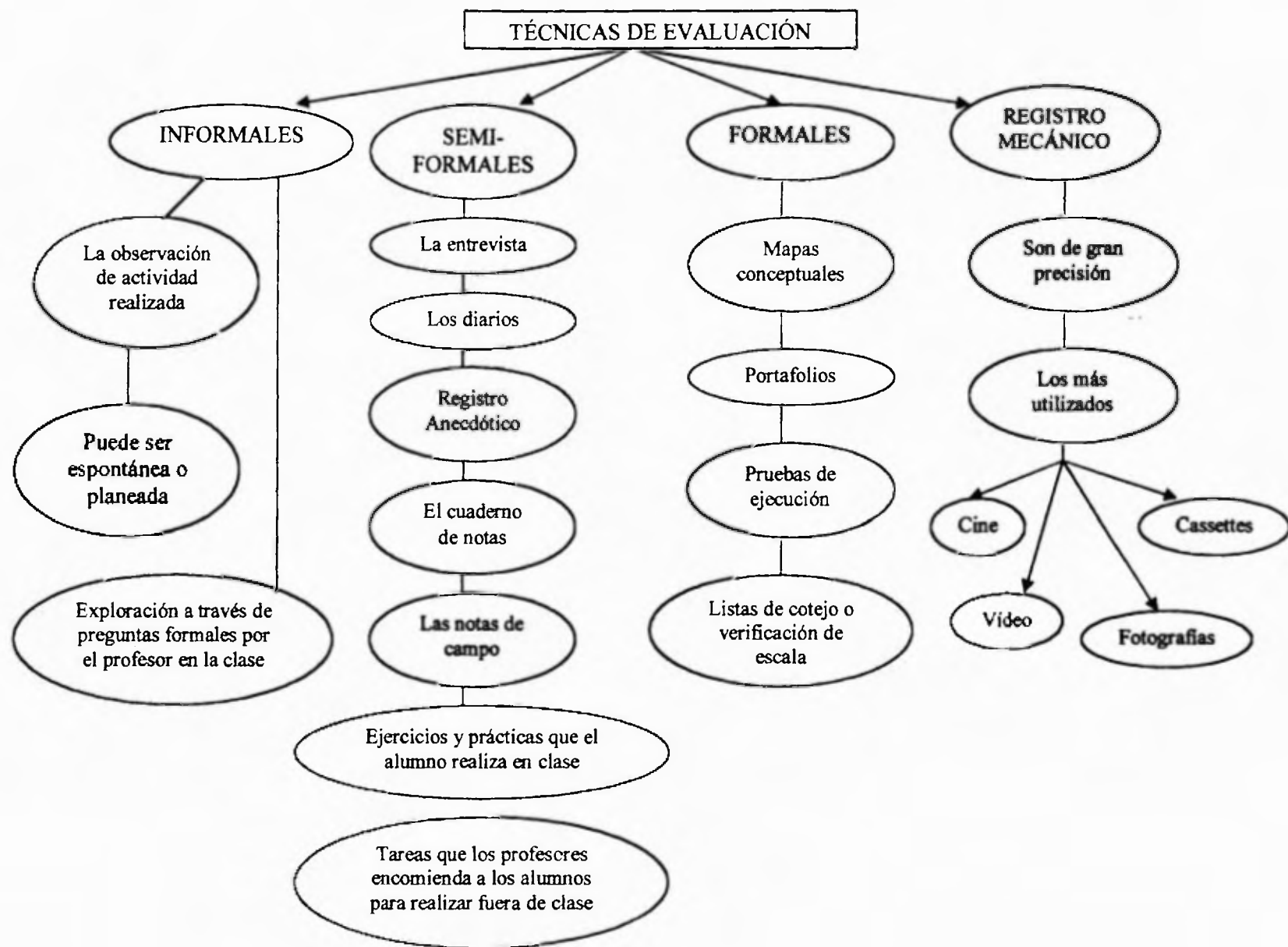
Los contenidos actitudinales, según el psicólogo investigador Ignacio Pozo son los pensamientos y sentimientos que el estudiante demuestra a través de un comportamiento o formas de hablar y por lo general, se clasifican en valores, normas y actitudes, se recomienda el uso de técnicas evaluativas como las listas de cotejo, la observación, los cuestionarios, las escalas y los registros anecdóticos.

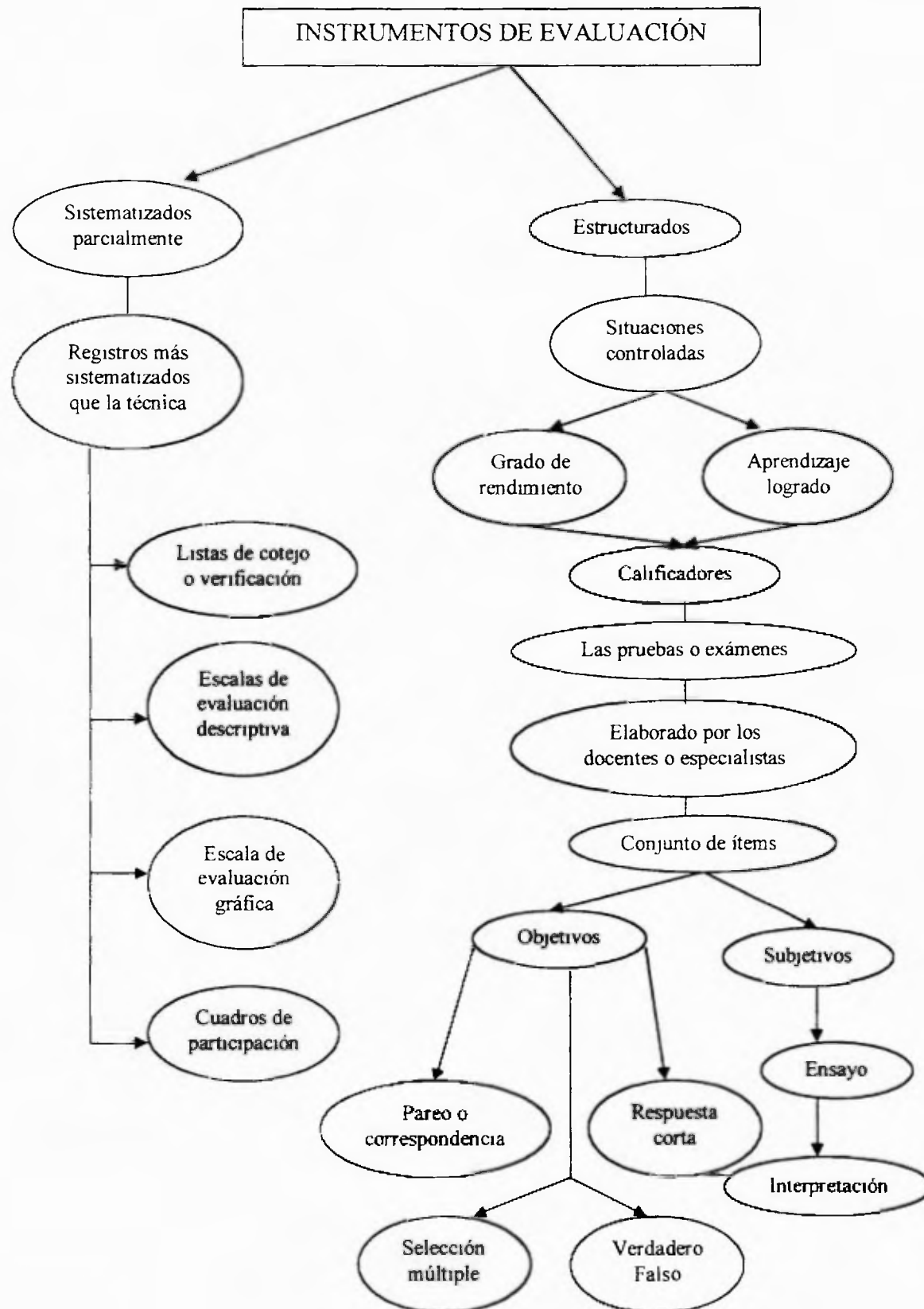
El docente ha de valerse de diversas técnicas, estrategias e instrumentos para evaluar las distintas prácticas educativas (ver mapas conceptuales sobre técnicas e instrumentos de evaluación, páginas 97 y 98).

Referente a los agentes que participan en el proceso evaluativo, tenemos la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autoevaluación consiste en que cada estudiante evalúe su propio aprendizaje; este proceso permite la autorregulación, el autoexamen y la corrección del pensamiento y los errores y hasta cuenta la forma de solucionarlos.

La coevaluación es la estrategia evaluativa donde se permite que los propios compañeros aprecien mutuamente sus conocimientos y aprendizajes.





*“La coevaluación permite contrastar la autoevaluación, desarrolla la formación en justicia, al hacer juicios (con información y justificación), cooperar, compartir ideas, criticar las posturas de otros, producir un producto en conjunto, aprender de los demás”,. (Blanca Silvia López, pág. 40).*

La heteroevaluación es una evaluación de carácter unidireccional donde el profesor es quien realmente juzga y determina el progreso del estudiante.

#### **2.4.4. La comunicación – relación profesor-estudiante.**

Los modelos didácticos de una forma u otra resaltan la dimensión comunicacional, porque según los avances de la psicología y la propia ciencia de la comunicación, dicho elemento juega un papel trascendental en la configuración de la personalidad del estudiante como en el desarrollo, comprensión y guía del fenómeno pedagógico o procesos didácticos.

Las relaciones interpersonales o interacción profesor-alumno en el ámbito de la comunicación didáctica es uno de los temas más tratados por la investigación psicopedagógica porque son la base científica fundamental de la técnica de la enseñanza. De tal forma, que las estructuras de la comunicación, son las que caracterizan los métodos didácticos que se complementan. El docente es un factor clave en la transmisión de los contenidos de la comunicación pedagógica, sin embargo, su rol

diversas dimensiones que son:

- ↳ La estructura y elementos de la comunicación.
- ↳ La dirección de la comunicación.
- ↳ El contenido de la comunicación
- ↳ El control de la comunicación.
- ↳ El carácter personal o técnico de los emisores

Dentro de los elementos de la comunicación tenemos al emisor y el receptor, el canal y el mensaje y la estructura se refiere si es monopolar o multipolar, es decir, es monopolar si hay un solo emisor y un solo receptor, y multipolar si hay un emisor y varios receptores o varios receptores con varios emisores.

La dirección de la comunicación se refiere si es unidireccional, cuando la comunicación es de un emisor a los receptores (unilateral) carece de feedback. Los métodos y técnicas tradicionales se han configurado sobre la base de uno de sus modelos de comunicación unidireccional.

Los contenidos que se transmiten en la comunicación son diversos, lo importante es que los mismos permiten caracterizar las estrategias didácticas, incluso se puede hablar de áreas de los contenidos de la comunicación, como la informativa, la personal afectiva y la estructuración metodológica.

El área informativa se centra en proporcionar información académica científica en función de los objetivos propuestos. El área personal-afectiva tiene que ver con la actuación del profesor como del alumno; ambos son personas con entendimiento y sentimientos. Aquí no se incluye los medios, técnicas (libro y etc.) de la enseñanza y el área de estructuración metodológica se refiere, sobre todo a las etapas de planificar, organizar y orientar metodológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión control de la comunicación tiene que ver con la libertad y el poder que tiene y ejerce el propio docente y la institución para tomar decisiones. Ante el tradicionalismo surgen corrientes como la No Directiva, donde se promueve la participación del alumno, a fin de no ser un elemento pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los emisores dentro del proceso comunicacional pueden ser el profesor de carne y hueso con capacidad, visión y compromiso, o un emisor de carácter técnico especializado como lo es el texto, el módulo u otro medio no personal, lo fundamental o necesario es que el mensaje o contenido que ha de llegar a los estudiantes tenga suficiente rigurosidad epistemológica, lógica y hasta psicológica.

**CAPÍTULO TERCERO**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Alcance, cobertura o delimitación del estudio.**

La presente investigación pretende recoger información pertinente mediante un cuestionario aplicado a una muestra significativa de profesores y estudiantes; igualmente, de observaciones no participantes del aula y programaciones analíticas de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas, sobre los procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan en su práctica pedagógica.

### **3.2. Formulación de hipótesis.**

#### **3.2.1. Hipótesis de trabajo.**

Los procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los docentes (profesores) en su práctica pedagógica responden al modelo didáctico tradicional.

#### **3.2.2. Hipótesis estadística.**

Para la prueba estadística de la hipótesis planteada se utilizará una prueba de proporciones para muestras grandes basadas en la distribución Z.

El criterio que se ha establecido para aceptar como verdadera la hipótesis de la

investigación es que más del 60% de los profesores bajo estudio utilizan predominantemente metodologías didácticas tradicionales. (Estadísticamente  $H_a: p > 0.60$ ). Con el fin probar dicha hipótesis, se seleccionó como estrategias didácticas basadas en la comunicación verbal típica del modelo tradicional, la exposición dialogada, como estrategia de enseñanza centrada en los medios educativos típicos del modelo tradicional se seleccionó las guías de estudio y aprendizaje.

Como recursos didáctico típico de la educación tradicional se seleccionó el pizarrón, finalmente, como tipo de evaluación tradicional se seleccionó a las pruebas sumativas.

Para probar la hipótesis se explicarán las respuestas proporcionadas por los estudiantes bajo la frecuencia “siempre”.

### 3.2.3. Hipótesis estadística nula.

$H_0$ : La proporción de profesores que utilizan estrategias tradicionales es igual a 60%. Estadísticamente  $H_0 = p = 0.60$

$H_a$ : La proporción de profesores que utilizan estrategias tradicionales es mayor que 60%. Estadísticamente  $H_a = p > 0.60$

### 3.3. Definición de variables.

El presente estudio es de naturaleza descriptiva, con la cual se busca conocer a fondo en qué medida la práctica pedagógica de los profesores responde al modelo didáctico tradicional. En él se distinguen dos variables principales, una independiente y otra dependiente.

Siendo así, se procede a presentar las variables utilizadas para nuestra investigación:

- ↳ **Variable independiente:** Procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los profesores.
- ↳ **Variable dependiente:** Modelo didáctico tradicional.

#### 3.3.1. Definición conceptual.

Los procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los profesores comprenden los procesos interactivos en que se implican docentes y alumnos en las formas de enseñar y aprender y en recoger información para valorar el logro de los aprendizajes.

Los modelos didácticos son la plataforma conceptual y teórica que sirven de

fundamento y sustento al proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3.3.2. Definición operacional.**

En el caso de la presente investigación la definición operacional: “*Especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable*”. (Hernández Sampieri y Otros, 1998, pág. 90).

Los indicadores que permiten medir las dos variables son:

- ↳ Planeamiento didáctico.
- ↳ Estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñar y aprender.
- ↳ Estrategias de evaluación empleadas.
- ↳ Concepción de la práctica pedagógica.

### **3.4. Tipo y diseño de investigación.**

La presente investigación es de naturaleza descriptiva. Autores como Dankhe citado por Hernández Sampieri (1998, pág. 60) dicen que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se ha sometido a análisis.

### **3.5. Sujetos: Población y muestra.**

#### **3.5.1. Definición de la población.**

La población sujeto de estudio lo integran los profesores y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas del Segundo Semestre de 2003. La población tiene un tamaño de 1,364 estudiantes y 58 profesores.

#### **3.5.2. Definición de la muestra.**

La muestra utilizada en la investigación, para efecto del cuestionario se obtuvo a partir de un procedimiento de muestreo estratificado; siendo la muestra de 309 estudiantes.

El tamaño de la misma se determinó de la siguiente manera:

$N$  = Población estudiantil - 1,364

$Y$  = Valor promedio de una variable (un estudiante del grupo).

$Se$  = Error estándar = 0.015 (determinado)

Es aceptable por ser pequeño.

$V$  = Varianza de la población. Es el  $(Se)$  cuadrado de error estándar por

definición.

$S^2$  = Varianza de la muestra. Se expresa como la probabilidad de ocurrencia del (Y) valor promedio de la variable (estudiantes).

$$S^2 = p(1-p) = (0.9)(1-0.9) = 0.09$$

$$V = (0.15)^2 = 0.000225$$

$$n' = \frac{n'}{1 + 400/1,364}$$

$$n' = 309$$

$$n' = \frac{0.09 \cdot 400}{0.000225}$$

Muestra estratificada:

$$n' = \frac{309}{1,364} = 0.2265 \text{ (fh)}$$

Lic. en Educación Plan Básico	476 x .2265	= 107.8 – 108
Lic. en Administración de Centros Educativos	348 x .2265	= 78.1 – 78
Lic. con Énfasis en Psicopedagogía	23 x .2265	= 5.2 – 5
Prof. en Educación	161 x .2265	= 36.4 – 36
Prof. en Educación Preescolar	70 x .2265	= 15.8 – 16
Prof. de Media Diversificada	464 x .2265	= 105.1 – 103
	Total.....	309

La muestra para los profesores es de 37, donde se incluye a todos los departamentos. Ambas muestras, profesores y estudiantes, son representativas para los efectos del cuestionario.

Referente a las muestras para las observaciones no participantes y el análisis de las programaciones analíticas es de seis (6), una por departamento.

### **3.6. Instrumentos, técnicas, materiales y equipos.**

Los instrumentos empleados para recoger la información son dos cuestionarios, uno para profesores y otro para los alumnos, ambos preparados en base a los indicadores de la definición operacional de las variables en el cual se interrogaba en el caso del docente sobre siete dimensiones a saber:

- ↳ **Dimensión uno**, recoge información sobre el planeamiento didáctico que realizan los docentes para desarrollar su práctica pedagógica.
- ↳ **Dimensión dos**, recoge información sobre las diversas estrategias de enseñar que utiliza el docente en su práctica pedagógica, específicamente las centradas en la comunicación verbal y los medios educativos.
- ↳ **Dimensión tres**, recoge información sobre las estrategias de aprender que potencian en los estudiantes, los profesores a la hora de desarrollar su práctica pedagógica, especialmente cuando trabaja con contenidos de naturaleza conceptual

y con los de naturaleza procedimental

- ↳ **Dimensión cuatro**, pretende recoger información sobre el uso de recursos didácticos que utiliza en el desarrollo de las clases.
- ↳ **Dimensión cinco**, recaba información sobre la evaluación de los aprendizajes, principalmente sobre los agentes que participan en el proceso de evaluación, los tipos de contenidos que evalúan, los tipos de evaluación y los instrumentos y técnicas que se empleen para evaluar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- ↳ **Dimensión seis**, trata de recoger información sobre la valoración de la práctica pedagógica universitaria, haciendo énfasis en la evolución que ha habido en la educación y sobre todo en los procesos didácticos con la cual se identifica más.
- ↳ **Dimensión siete**, trata de recoger información sobre la formación académica y la experiencia docente en la universidad. (Vea anexo, pág. 274).

Las preguntas del cuestionario de los estudiantes se hicieron sobre la base de cuatro dimensiones a saber:

- ↳ **Dimensión I**, recabar información sobre las estrategias de enseñar que utilizan los docentes, especialmente sobre las estrategias de enseñanza basadas en la comunicación verbal, las centradas en los medios educativos.
- ↳ **Dimensión II**, trata de recoger información sobre las estrategias de aprender que más utiliza el profesor para estimular el aprendizaje

- ↳ **Dimensión III**, intenta recoger información sobre el uso de recursos didácticos que utiliza el profesor para el desarrollo de las clases.
- ↳ **Dimensión IV**, corresponde a recoger información sobre la evaluación de los aprendizajes y principalmente sobre los agentes que participan en el proceso de evaluación, los contenidos que con mayor frecuencia se evalúan, los tipos de evaluación según la función de los instrumentos que utiliza el docente para recoger información sobre los diversos contenidos. (Vea anexo, pág. 278)

Ambos cuestionarios se elaboraron y se realizaron las pruebas con una población similar y fueron sometidos a una revisión por parte de especialistas en didáctica. Igualmente se harán observaciones en el aula al docente, sobre todo recogiendo información sobre el escenario, los procesos de intercambio y negociación, para precisar los impulsos didácticos sobre cuatro categorías, a saber:

- ↳ Estrategias de enseñanza.
- ↳ Estrategias de aprender.
- ↳ Estrategias de evaluación.
- ↳ Uso de los recursos didácticos.

Otro instrumento es una matriz de análisis de los componentes curriculares de las programaciones analíticas preparadas por los profesores.

En cuanto a los materiales, por el tamaño de las muestras se procedió a la tabulación y resumen manual de los resultados, únicamente se utilizan las computadoras para la elaboración de gráficas y cuadros pertinentes.

### **3.7. Procedimiento (Cronograma).**

En el desarrollo de la presente investigación el planeamiento, ejecución y control constituyen las fases más importantes que nos conducen a tomar alternativas adecuadas.

El proceso de planificación se refiere a los pasos requeridos desde la elección del problema hasta el diseño metodológico que ha de desarrollarse.

Para lograr los objetivos programados se requirió de la aplicación de instrumentos elaborados de manera precisa, dinámica y continua.

Luego de la aplicación de los cuestionarios se procedió a la evaluación donde se analiza e interpreta toda la información recabada. Finalmente, se da a conocer las conclusiones producto del estudio y así las respectivas recomendaciones, estructuradas en la base de las informaciones suministradas por los cuestionarios, observaciones al aula y las programaciones analíticas de los profesores.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (2003-2004)

ACTIVIDAD \ MESES	MESES																			
	JUN	JUL.	AGOS	SEP.	OCT	NOV	DIC.	ENE	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	JUL.	AGOS.	SEP	OCT.	NOV.	DIC.	
Definición del tema	X																			
Antecedentes	X																			
Revisión de la literatura		X	X																	
Diseño metodológico				X																
Diseño de instrumentos					X															
Aplicación de instrumentos, observación al aula y análisis de programaciones						X	X													
Sistematización de resultados								X	X											
Redacción del proyecto										X	X	X	X							
Mecanografiado														X						
Presentación del borrador															X					
Corrección de sugerencia																X				
Propuesta final																	X	X		
Sustentación																				X

**CAPÍTULO CUARTO**

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS**

**RESULTADOS**

El proceso de análisis e interpretación de los resultados se hace en base a los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados, así:

- ☞ Cuestionario aplicado a los profesores.
- ☞ Cuestionario aplicado a los estudiantes.
- ☞ Observaciones no participantes.
- ☞ Análisis de las programaciones.

#### **4.1. Cuestionario aplicado a los profesores (dimensiones).**

Los resultados se analizan e interpretan según las dimensiones en torno a las que se organizan las preguntas.

- ☞ Planeamiento didáctico.
- ☞ Estrategias de enseñar que utiliza en la práctica pedagógica.
- ☞ Estrategias de aprender que potencia en los estudiantes.
- ☞ Uso de recursos didácticos.
- ☞ Evaluación de los aprendizajes.
- ☞ Valoración de la práctica pedagógica universitaria.
- ☞ Formación académica y experiencia docente.

#### **4.1.1. Dimensión I. Planeamiento didáctico.**

En esta dimensión se recoge información sobre las fuentes que utiliza el docente para tomar decisiones de programación, con qué enfoque se identifica más la programación, cuáles son los componentes del planeamiento didáctico, tipo de capacidades que consideran, tipo de orientaciones que tienen las estrategias didácticas y las de evaluación.

Referente a las fuentes que sirven de base para la toma de decisiones, el 90.63% de los programas señalan que las características del estudiante y sus conocimientos previos constituyen las fuentes principales, seguida del contexto sociocultural (67.85%) y en último lugar el contenido sistematizado (53.8%).

Tales resultados ponen en evidencia, que el sentir de la mayoría de los profesores, el sentir del estudiante y sus conocimientos previos son la base fundamental para tomar decisiones de programación. (Ver cuadro No. 1, página 117).

El planeamiento didáctico que realizan los docentes para los diversos cursos que dictan se identifican fundamentalmente según la mayoría de los profesores con el enfoque constructivista (81.1%), seguido por el enfoque cognitivo ecológico (8.1%), el enfoque cognitivo conductista y el academicista con 5.4% cada uno).

CUADRO No. 1  
FUENTES PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA PROGRAMACIÓN

FUENTES	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Contexto socio-cultural	2	7.15	7	25.0	19	67.85
Contenido sistematizado	5	19.2	7	27	14	53.8
Características del estudiante y sus conocimientos previos	2	6.25	1	3.12	29	90.63

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Tales informaciones destacan que la mayoría de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, programa sus clases según el enfoque constructivista y prácticamente niegan que, organizan sus cursos, bajo la concepción puramente conductista. (Ver cuadro No. 2).

CUADRO No. 2  
ENFOQUE CON QUE IDENTIFICA MÁS EL  
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

INDICADOR	FRECUENCIA	CANTIDAD	
		V.R.	V.P.
Academicista	2	2	5.4
Conductista	-	--	--
Constructivista	30	30	81.1
Cognitivo-conductista	2	2	5.4
Cognitivo-ecológico	3	3	8.1
TOTAL	37	37	100

Fuente. Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Referente a los componentes del planeamiento didáctico que los profesores le dan más importancia a la hora de realizar la programación, el 90% de los profesores encuestados se la dan a los objetivos, y un 87.5% se la dan a las estrategias didácticas, un 69.23% le dan mayor importancia a la evaluación, un 64.52% a los contenidos y 59.26% de los profesores se la dan a los recursos didácticos.

La información suministrada por los profesores encuestados refleja que todos los componentes del planeamiento son muy tomados en cuenta a la hora de realizar la programación. Sin embargo, la importancia capital, se la dan a los objetivos seguidos a las estrategias didácticas, en tercer lugar a la evaluación y en cuarto lugar a los contenidos, dando una última preferencia al componente recurso didáctico a pesar que son los medios para facilitar los aprendizajes. (Ver cuadro No. 3).

CUADRO No. 3  
COMPONENTES DEL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

COMPONENTES	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Objetivos	1	3.0	2	6.1	30	90.9
Contenidos	2	6.45	9	29.03	20	64.52
Estrategias didácticas	2	6.25	2	6.25	28	87.5
Recursos	--	--	11	40.74	16	59.25
Evaluación	3	11.54	5	19.23	18	69.23

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003.

Dentro del marco del planeamiento didáctico los profesores le prestan mayor

prioridad a los objetivos y precisamente al momento de estructurarlo tratan de desarrollar y estimular el pensamiento complejo y las capacidades superiores, así lo constatan el 67.57% de los profesores; un 32.43% sustenta que los objetivos que programa tienden a desarrollar tanto el pensamiento complejo, como superficial. (Ver cuadro No. 4).

CUADRO No. 4  
CAPACIDADES QUE TOMAN EN CUENTA AL ELABORAR LOS  
OBJETIVOS DE APRENDIZAJES

CAPACIDADES	V.R.	V.P.
Los que estimulan el pensamiento complejo	25	67.57
Los que estimulan el pensamiento superficial	--	--
Ambas a la vez	12	32.43
TOTAL	37	100

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

El ítems sobre los tipos de orientaciones que tienen las estrategias didácticas cuando los docentes elaboran el planeamiento según el 70.27% de los profesores son de un carácter constructivista y un 40.54%, consideran que son una mezcla de las diversas orientaciones, pero que están en función de la naturaleza del contenido.

Con las informaciones obtenidas de los profesores, se colige que prácticamente, las orientaciones de sus estrategias didácticas son constructivistas, y en menor grado, así lo corroboran algunos docentes que las orientaciones de las estrategias didácticas que

planifican son de naturaleza conductista y academicista. (Ver cuadro No. 5).

**CUADRO No. 5**  
**ORIENTACIONES QUE TIENEN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS AL**  
**ELABORAR EL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO.**

CAPACIDADES	V.R.	V.P.
Academicista	2	5.41
Conductista	2	5.41
Constructivista	26	70.27
Cognitivo-conductista	6	16.22
Cognitivo-ecológico	10	27.03
Mezcla de todas según la naturaleza del contenido	15	40.54

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Las estrategias de evaluación que organizan y planifican los docentes, según la mayoría de los profesores consultados consideran que favorecen los aprendizajes de aplicación, así lo constata el 89.19% de los profesores, seguido por las estrategias de análisis 78.38% y las de interpretación, un 56.76%. (Ver cuadro No. 6, página 121).

#### **4.1.2. Dimensión II. Estrategias de enseñanza que utiliza en su práctica pedagógica.**

En esta dimensión se recoge información sobre las diversas estrategias de enseñar utilizadas por los docentes, principalmente las estrategias centradas en la

comunicación verbal, los diversos medios educativos y la secuencia didáctica que emplean los profesores en su práctica cotidiana.

CUADRO No. 6  
TIPO DE APRENDIZAJE QUE FAVORECEN LAS  
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

ESTRATEGIAS	V.R.	V.P.
Los aprendizajes memorísticos	2	5.41
Los aprendizajes de interpretación	21	56.76
Los aprendizajes de análisis	29	78.38
Los aprendizajes de aplicación	33	89.19

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Dentro de las estrategias de enseñanza centrada en la comunicación verbal del docente, tenemos que el 82.86% utilizan siempre la exposición a partir de los conocimientos previos, seguida por la exposición dialogada con un 73.68% y un 50% de los profesores utilizan la exposición con apoyo de recursos de audiovisuales, en tanto que un 48.15% utiliza siempre la exposición problémica.

Sin embargo, 59.37% de los profesores utilizan ocasionalmente la estrategia de enseñar, conversatorio heurístico y un 57.14% utiliza algunas veces la exposición magistral y otras en menor porcentaje.

De la información obtenida se concluye que dentro del cuerpo de las estrategias

de comunicación verbal centrada en el profesor, la más utilizada es la exposición dialogada a partir de los conocimientos previos y en un segundo lugar está la exposición dialogada seguida por la exposición con apoyo de recursos audiovisuales. (Ver cuadro No. 7).

CUADRO No. 7  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADA EN LA COMUNIDAD VERBAL

ESTRATEGIAS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Exposición magistral	6	21.43	16	57.14	6	21.43
Exposición con apoyo de recursos audiovisuales	--	--	17	50.0	17	50.0
Exposición dialogada	--	--	5	26.32	14	73.68
Exposición dialogada a partir de los conocimientos previos	--	--	6	17.14	29	82.86
Exposición problémica a base de problemas que se presentan	--	--	14	51.85	13	48.15
Conversatorio heurístico	--	--	19	59.37	13	40.63

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003

En lo que concierne a la estrategia centrada en los medios educativos y que más utilizan los profesores, la información que arrojan las encuestas considera que un 63.64% utiliza los talleres instructivos, seguido de la lectura crítica y comprensiva de textos con un 56.67%, los resúmenes y síntesis de los contenidos, un 56.25%, seguido por las guías de estudio y aprendizaje con un 48.48%, los módulos de aprendizaje de auto-instrucción con 48.39%, las demostraciones con 41.38% y los organizadores

previos con 48.28%. Igualmente, los profesores utilizan otras estrategias centradas en los medios, pero en menor porcentaje. (Ver cuadro No. 8)

CUADRO No. 8  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADA  
EN LOS MEDIOS EDUCATIVOS

ESTRATEGIAS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Guía de estudios y aprendizaje	3	9.09	14	42.42	16	48.48
Textos instruccionales	7	29.17	11	45.83	6	25.00
Módulos de aprendizaje y autoinstrucción	2	6.45	14	45.16	15	48.39
Organizadores previos (esquemas, dibujos)	2	6.45	13	44.82	14	48.28
Lectura crítica y comprensiva de textos	1	3.33	12	40.00	17	56.67
Demostraciones	2	6.90	15	51.72	12	41.38
Talleres instructivos	1	3.33	11	33.33	21	63.64
Pistas o claves tipográficas	12	60.0	6	30.00	2	10.00
Estudios de casos	3	11.11	19	70.37	5	18.52
Resúmenes y síntesis de contenido	--	--	14	43.75	18	56.25
CD - ROM	10	52.63	9	47.37	--	--

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Sin embargo, la información arrojada por los profesores encuestados precisan que hay un porcentaje de los profesores que utilizan en forma esporádica otras estrategias centradas en los medios tales como:

↳ Estudio de casos (70.37%).

↳ CD – ROM (47.37%) y otros.

En la misma línea de información los datos recabados plantean que algunos profesores nunca utilizan estrategias de enseñanza centradas en los medios como las pistas o claves tipográficas con un 60% y otras no menos importantes con bajo porcentaje.

Los significativos de tales datos es que la mayoría de los profesores sí utilizan permanentemente variadas estrategias de enseñanza centradas de los medios educativos.

En el ítem secuencia didáctica que emplean los profesores en su práctica pedagógica, un 70% contestó que siempre utiliza el momento secuencial didáctico exposición, trabajo individual, trabajos en grupo, debate en grupo grande, y un 67.75% utiliza el momento. Exposición, trabajo individual con el contenido, integración grupal, discusión final. Luego, un 60.71% utiliza en forma permanentemente el momento docente presenta situación problema – trabajo grupal para encontrar respuestas, elaboración de conclusiones individualmente, profesor replantea, principios o reglas; luego, en un cuarto lugar el 55.56% de los profesores encuestados utilizan el momento didáctico profesores presentes tema-diálogos, profesores-alumno, para provocar dudas y cuestionar-discusión en grupo, profesor establece relaciones, principios, conceptos. Esta secuencia didáctica planteada que utilizan los profesores de forma permanente demuestra que los mismos desarrollan sus clases o cursos en forma organizada y

realmente siguiendo un orden y principios didácticos. (Ver cuadro No. 9, página 126).

#### **4.1.3. Dimensión III. Estrategias de aprender que potencia en los estudiantes.**

Esta dimensión tiene tres preguntas y recoge información sobre las estrategias de aprender que más implican a los estudiantes, ya sea cuando se trabaja con contenidos de naturaleza conceptual, o contenido de orden procedimental.

Respecto a la pregunta general sobre la estrategia de aprender que más implica a los estudiantes, la mayoría de los profesores respondieron que siempre utilizan las siguientes estrategias:

↳ Lectura crítica y comprensiva	71.88%
↳ Resúmenes y síntesis	70.59%
↳ Discusión o debate dirigido	67.74%
↳ Comprensión de texto académico	65.52%
↳ Mapas conceptuales	53.33%
↳ Conversatorio heurístico	51.85%
↳ Conversatorio académico	50.00%
↳ Esquema	48.28%
↳ Lectura y subrayado	44.44%

↳ Analogía	39.13%
↳ Toma de apuntes	32.14%

CUADRO No. 9  
LA SECUENCIA DIDÁCTICA QUE EMPLEA EN SU  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA

ESTRATEGIAS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Exposición - Trabajo individual, trabajo en grupo, debate en grupo grande	2	6.67	7	23.33	21	70.00
Exposición – trabajo individual con el contenido – integración grupal – discusión final	1	2.94	10	29.41	23	76.60
Docente presenta situación problema – trabajo grupal para encontrar respuestas, elaboración de conclusiones individualmente, Prof. replantea principios o reglas	--	--	11	39.29	17	60.71
Prof. presenta tema – diálogo Prof. alumno- para provocar dudas y cuestionar – discusión en grupo	2	7.41	10	37.03	15	55.56
Prof. establecer relaciones principios y conceptos						
Prof. expone – estudio individual en el texto o material fotocopiado, discusión en grupos grandes	2	7.69	18	69.23	6	23.08

Fuente. Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003.

Tales resultados evidencian que los profesores siempre utilizan estrategias

cognitivas de aprendizaje donde el alumno, es el principal responsable de la construcción de sus conocimientos. Sin embargo, un gran porcentaje de profesores aplican parcialmente algunas estrategias que involucran a los alumnos, en su orden tenemos:

↳ Pistas tipográficas y discusiones	52.63%
↳ Los esquemas	51.72%
↳ Conversatorio académico	50.00%
↳ Lectura y subrayado	48.13%

Dichos resultados ponen de manifiesto que algunos profesores siempre utilizan estrategias donde el alumno trabaja para construir sus propios aprendizajes y otros docentes lo hacen ocasionalmente. (Ver cuadro No. 10, página 128).

Los resultados de la pregunta sobre las estrategias de aprendizaje utilizada en el desarrollo de los contenidos de naturaleza conceptual revelan que la mayoría de los profesores siempre emplean lectura crítica y comprensiva (78.13%), seguido por los resúmenes y síntesis (63.33%), elaboración conceptual, y la lectura y subrayado ambas un 50.0%, respectivamente y los mapas conceptuales los emplean un 48.39%. Por otro lado, ocasionalmente algunos profesores usan las otras estrategias de aprendizaje (63.64%), la clasificación de la información, la toma de apuntes (50.0%) y el cuestionario (48.80%). (Ver cuadro No. 11, página 129).

CUADRO No. 10  
ESTRATEGIAS DE APRENDER QUE MÁS IMPLICA AL ESTUDIANTE

ESTRATEGIAS DE APRENDER	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Pistas tipográficas y discursivas	8	42.11	10	52.63	1	5.26
Lectura crítica y comprensiva	--	--	9	28.13	23	71.88
Lectura y subrayado	2	7.49	13	48.15	12	44.44
Resúmenes y síntesis	--	--	10	29.41	24	70.59
Toma de apuntes	7	25.0	12	42.86	9	32.14
Discusión o debate dirigido	1	3.23	9	29.03	21	67.74
Conversatorio académico	--	--	14	50.00	14	50.00
Conversatorio heurístico	1	3.70	12	44.44	14	51.85
Mapas conceptuales	--	--	14	46.67	16	53.33
Esquemas	--	--	15	51.72	14	48.28
Analogías	3	13.04	11	47.83	9	39.13
Comprensión de textos académicos	--	--	10	34.48	19	65.52

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre. 2003

Se infiere que los profesores en su actuar pedagógico utilizan diversas estrategias de aprendizaje, unas más que las otras, pero un alto porcentaje plantea que nunca se vale de la memorización de contenidos (72.73%).

En el marco de las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los docentes para el desarrollo de los contenidos procedimentales, está la investigación bibliográfica (67.86%), seguido por la investigación de campo con un (62.97%), los laboratorios con (62.07%), la elaboración de procedimientos con (60.87%) y la resolución de problemas con (52.0%).

**CUADRO No. 11**  
**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE MÁS UTILIZA EN LOS**  
**CONTENIDOS DE NATURALEZA CONCEPTUAL**

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Lectura crítica y comprensiva	--	--	7	21.87	25	78.13
Lectura y subrayado	1	4.17	11	45.83	12	50.00
Resúmenes y síntesis	--	--	11	36.67	19	63.33
Mapas conceptuales	1	3.23	15	48.39	15	48.39
Toma de apuntes	6	27.27	11	50.00	5	22.73
Clasificación de la información	6	27.27	14	63.64	2	9.09
Cuestionario	7	28.0	12	48.00	6	24.00
Memorización de contenidos	16	72.73	4	18.18	2	9.09
Elaboración conceptual	3	11.54	10	38.46	13	50.00

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003

Según la información recabada se colige que los profesores emplean muchas estrategias de aprendizaje, pero sobresale en primer lugar la investigación bibliográfica, en el segundo lugar la investigación de campo, el tercer los laboratorios y un cuarto lugar la elaboración de procedimientos. (Ver cuadro No. 12, página 130).

#### **4.1.4. Dimensión IV: Uso de recursos didácticos.**

Aquí en esta dimensión se recaba información sobre los recursos didácticos que utilizan los profesores en el desarrollo de sus clases. La mayoría de los profesores contestaron que emplean de forma permanente diversos recursos didácticos entre ellos

destacando los siguientes: El pizarrón (90.91%), seguido por la separata (81.25%), la transparencia (71.43%), los libros (63.33%), los carteles (60.0%), igualmente utilizan los profesores la realidad contextual en un (45.84%), las diapositivas (42.86%), el rotafolio (33.33%), los murales (30.77%), también utilizan otros recursos didácticos de forma permanente, pero en menor porcentaje.

CUADRO No. 12  
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE MÁS UTILIZA CON LOS  
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Laboratorios	2	6.90	9	31.03	18	62.07
Investigación bibliográfica	1	3.57	8	28.57	19	67.86
Estudio de casos	2	7.69	13	50.00	11	42.31
Resolución de problemas	--	--	12	48.00	13	52.00
Construcción de texto	4	19.05	10	47.62	7	33.33
Investigación de campo	4	14.81	6	22.22	17	62.97
Elaborar procedimientos	2	8.70	7	30.43	14	60.87

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003.

Sin embargo, algunos docentes utilizan ocasionalmente otros recursos didácticos como el software (57.89%), la Internet (60.0%), los disquetes (55.56%) y los videos (50.0%), es decir, aunque esporádicamente los profesores hacen uso de cierto recurso para el desarrollo de sus clases.

Con la información suministrada por los docentes encuestados se colige que los

profesores hacen uso en forma permanente de recursos didácticos fundamentales como lo es en primer lugar el pizarrón, en segundo lugar la separata y en tercer lugar la transparencia. (Ver cuadro No. 13).

CUADRO No. 13  
RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA EN EL  
DESARROLLO DE LAS CLASES

RECURSOS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Murales	6	23.08	12	46.15	8	30.77
Diapositivas	4	14.28	12	42.86	12	42.86
Fotografías	12	63.16	6	31.58	1	5.26
Maquetas	14	73.68	5	26.32	--	--
Realidad contextual	5	20.83	8	33.33	11	45.84
Mapas	3	14.29	12	57.14	6	28.57
Separatas	1	3.12	5	15.63	26	81.25
Libros	--	--	11	36.67	19	63.33
Internet	4	16.0	15	60.00	6	24.00
Videos	7	26.92	13	50.00	6	23.08
Software	8	42.11	11	57.89	--	--
Disquetes	6	33.33	10	55.56	2	11.11
Cassette	5	20.83	11	45.84	8	33.33
Transparencia	2	7.14	6	21.43	20	71.43
Rotafolio	8	34.78	6	26.09	9	39.13
Carteles	4	13.33	8	26.67	18	60.00
Pizarrón	--	--	2	9.09	20	90.91

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

#### **4.1.5. Dimensión V. Evaluación de los aprendizajes.**

En esta dimensión se recoge información sobre la concepción que tiene el profesor sobre la evaluación de los aprendizajes, agentes que participan en el proceso evaluativo, tipo de contenido que se evalúa con mayor frecuencia, clases de evaluaciones de acuerdo con los propósitos o funciones que cumple, instrumentos y técnicas utilizadas para recoger información sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; igualmente recoge información sobre los diversos usos que se le da a los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación.

Respecto a la pregunta sobre la concepción que tiene el docente sobre la evaluación de los aprendizajes, el 78.38% la considera como un proceso de recolección de información en base a los objetivos propuestos, a fin de tomar decisiones; y un 18.72% la considera como proceso de recolección de información para tomar decisiones y asignar calificación y un tercer grupo de profesores, relativamente pequeño, la ve como el proceso de asignar notas a los trabajos de los alumnos. (Ver cuadro No. 14, página 133). Esta información expresa que la mayoría de los profesores ve la evaluación como el proceso de recoger evidencias e informaciones fundamentadas en objetivos establecidos, a fin de tomar las mejores decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CUADRO No. 14  
 CONCEPCIÓN QUE TIENE DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CONCEPCIÓN	V.R.	V.P.
Proceso de asignar notas a todos los trabajos de los alumnos	1	2.70
Procesos de recolección de información para tomar decisiones y asignar calificaciones	7	18.92
Proceso de recolección de información en base a objetivos propuestos para tomar decisiones	29	78.38
TOTAL	37	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003.

Atendiendo los datos o información sobre los agentes que participan en el proceso de evaluación, un gran número de profesores (84.85%) respondieron que aplican permanentemente la heteroevaluación; un (44.83%) utiliza la autoevaluación y un (43.33%) utiliza la coevaluación. (Ver cuadro No 15, página 134). Se demuestra así, que los resultados de la evaluación son producto de los actores del proceso. Sin embargo, el agente más considerado en el proceso evaluativo es la heteroevaluación, y en segundo lugar la autoevaluación, haciéndose un proceso participativo y democrático.

Referente a los resultados obtenidos sobre los tipos de contenidos que se evalúa, con mayor frecuencia los profesores respondieron que el 80.0% evalúa contenidos actitudinales, el 77.78% evalúa contenidos procedimentales y el 75.0% evalúa contenidos conceptuales. De estas informaciones se colige que los docentes evalúan los tres tipos de contenidos, pero le dan mayor prioridad a los contenidos actitudinales y a los contenidos procedimentales, dejando de último a los contenidos conceptuales. Sin

embargo, es pequeña la diferencia porcentual entre los tres tipos de contenidos que evalúan los docentes. (Ver cuadro No. 16, página 135).

CUADRO No. 15  
AGENTES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN  
¿QUÉ MODALIDADES UTILIZA MÁS?

AGENTES	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Autoevaluación	1	3.45	15	51.72	13	44.83
Coevaluación	1	3.33	16	53.34	13	43.33
Heteroevaluación	--	--	5	15.15	28	84.85

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003.

La pregunta No. 17 se refiere a qué tipo de evaluación utilizan más los profesores con los alumnos durante la práctica evaluativa.

La información obtenida de la mayoría de los profesores expresa con claridad meridiana que el 80.65% utiliza siempre la heteroevaluación, el 50.0% utiliza la coevaluación y un 43.33% considera la autoevaluación. (Ver cuadro No. 17, página 135). Dicha información revela que los docentes siguen practicando permanentemente procedimientos de evaluación en forma unilateral.

CUADRO No. 16  
TIPOS DE CONTENIDOS QUE EVALÚA

CONTENIDOS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Conceptuales	--	--	9	25.00	27	75.00
Procedimentales	--	--	8	22.22	28	77.78
Actitudinales	--	--	7	20.00	28	80.00

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003.

CUADRO No. 17  
¿CUÁLES DE LAS SIGUIENTES TIPOLOGÍAS DE ACUERDO A LOS AGENTES  
UTILIZA EN LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y EN QUÉ GRADO?

TIPOLOGÍA - AGENTES	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Heteroevaluación	-	--	6	19.35	25	80.65
Autoevaluación	1	3.33	16	53.34	13	43.33
Coevaluación	--	---	14	50.00	14	50.00

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003.

Atendiendo la evaluación según su finalidad en el proceso de aprendizaje y que más utilizan los profesores, la mayoría respondió que la evaluación sumativa la aplican un 91.67%, seguida por la evaluación formativa que la utilizan en un 81.08% y la diagnóstica en un 78.79%. Tales informaciones expresan que el docente en su práctica evaluativa toma en cuenta los tres tipos de evaluación aludido, pero le da una mayor prioridad a la evaluación sumativa, dándole un segundo lugar o prioridad a la

evaluación formativa y en última instancia, a la evaluación diagnóstica. (Ver cuadro No. 18).

CUADRO No. 18  
TIPOS DE EVALUACIÓN SEGÚN EL OBJETIVO O FUNCIÓN  
Y ¿EN QUÉ GRADO LA UTILIZA?

TIPO SEGÚN OBJETIVO	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Diagnóstica	---	---	7	21.21	26	78.79
Formativa	---	---	7	18.92	30	81.08
Sumativa	---	---	3	8.33	33	91.67

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Dentro de los instrumentos que más utilizan los profesores para recoger información sobre los contenidos conceptuales en primera instancia tenemos a los ítems de ensayo con un 78.12%, los mapas conceptuales con un 56.25%, los ítems de selección múltiple con un 31.25%, el cuestionario con un 25.0%, ítems de llenar espacios con un 24.24%. Verdadero o falso (23.53%) y en último lugar los ítems de apareamiento (Ver cuadro No. 19, página 137).

Tales datos expresan que los docentes sí emplean diversos medios para recoger informaciones sobre los contenidos conceptuales, estando en primer lugar los ítems de ensayo, seguido por los mapas conceptuales y la selección múltiple, luego siguen los otros arriba indicados, tales esfuerzos permiten que los resultados de la evaluación de

los contenidos conceptuales sean lo más justo y correcto posible.

CUADRO No. 19  
INSTRUMENTOS QUE UTILIZA PARA RECOGER INFORMACIÓN  
SOBRE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

INSTRUMENTOS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Ítems falso o verdadero o respuesta con alternativa	13	38.23	13	38.24	8	23.53
Ítems de apareamiento o correspondencia	10	32.26	15	48.39	6	19.35
Ítems de respuestas cortas o llenar espacios	10	30.30	15	45.45	8	24.24
Ítems de escoger la mejor respuesta o selección múltiple	7	21.88	15	46.87	10	31.25
Ítems de ensayo	1	3.13	6	18.75	25	78.12
Cuestionario	6	21.43	15	53.57	7	25.00
Mapa conceptual	3	9.38	11	34.37	18	56.25

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003.

Respecto a las técnicas evaluativas para recoger información sobre los aprendizajes procedimentales los profesores encuestados hacen uso de una variada gama de técnicas en forma permanente, de éstas sobresalen la elaboración de resúmenes (71.43%), seguido por las investigaciones (64.29%), los mapas conceptuales (53.13%), los cuadros sinópticos (50.0%), la resolución de problemas (48.28%), la construcción de textos académicos – holísticos (46.15%) y las notas de campo (30.0%). Luego siguen otras técnicas evaluativas que también son empleadas permanentemente por los profesores, pero en porcentajes menores. (Ver cuadro No. 20, página 138)

CUADRO No. 20  
TÉCNICAS EVALUATIVAS PARA RECOGER INFORMACIÓN  
SOBRE APRENDIZAJES PROCEDIMENTALES

TÉCNICAS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Notas de campo	4	17.39	12	52.17	7	30.44
Resolución de problemas	3	10.34	12	41.38	14	48.28
Portafolio	9	40.91	10	45.45	3	13.64
Cuadro sinóptico	1	3.12	15	46.88	16	50.00
Mapas conceptuales	---	---	15	46.87	17	53.13
Diseño de experimentos	7	36.84	10	52.63	2	10.53
Entrevistas	4	15.38	17	65.38	5	19.24
Investigaciones	---	---	10	35.71	18	64.29
Prácticas de ejecución con lista de cotejo	7	25.93	15	55.55	5	18.52
Ejecución con escala gráfica interpretativa	9	36.00	10	40.00	6	24.00
Ejecución con escala descriptiva	7	29.17	10	41.67	7	29.16
Construcción de textos (académico-holístico)	6	23.08	8	30.77	12	46.15
Elaboración de resúmenes	2	5.71	8	22.86	25	71.43

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003

Esta información demuestra que los profesores sí emplean técnicas evaluativas que recogen información sobre los contenidos procedimentales, ubicando en primer lugar la elaboración de resúmenes, en segundo lugar la investigación, tercer lugar los mapas conceptuales y en cuarto lugar los cuadros sinópticos y así sucesivamente siguen otras técnicas que de una u otra forma garantizan una efectiva práctica evaluativa sobre los contenidos procedimentales.

Es oportuno señalar que un gran número de profesores utilizan ocasionalmente algunas técnicas evaluativas para recoger información sobre los contenidos procedimentales, sobresaliendo la entrevista con un 65.38%, le sigue la práctica de ejecución con lista de cotejo (54.55%), sigue el diseño de experimento (52.63%), las notas de campo (52.17%) y otras más con un menor porcentaje de aplicación.

En lo que concierne a la pregunta sobre los instrumentos que utilizan permanentemente los profesores para recoger información sobre los aprendizajes actitudinales, la mayoría respondió que se vale del diseño propio, es decir, un 73.08%; un 41.67% utiliza el diario de experiencias, el 40.60% utiliza el registro anecdótico, un 36.36% emplea la hoja de cotejo y un 34.78%, la escala de actitudes. (Ver cuadro No. 21).

CUADRO No. 21  
INSTRUMENTOS PARA RECOGER INFORMACIÓN  
DE LOS APRENDIZAJES ACTITUDINALES

TIPOLOGÍA - AGENTES	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Escalas de actitudes	4	17.39	11	47.83	8	34.78
Hoja de cotejo	2	9.09	12	54.55	8	36.36
Registro anecdótico	5	20.0	10	40.00	10	40.00
Diario de experiencias	5	20.83	9	37.50	10	41.67
Diseño propio	2	7.69	5	19.23	19	73.08

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003

Tales informaciones, suministradas por los docentes ponen en evidencia que para evaluar los aprendizajes actitudinales lo que más toman en cuenta es la estrategia o instrumento que él mismo elabora o crea, luego utiliza el diario de experiencia y en tercer lugar sigue el registro anecdótico.

Igualmente, se corrobora que los profesores si utilizan una gama de recursos técnicos para realizar una evaluación de los comportamientos en forma objetiva y realmente documentada.

En lo que respecta al ítem ¿qué usos se le da a los resultados obtenidos a través de las técnicas e instrumentos aplicados a los estudiantes?, la mayoría de los profesores opinaron que la utilizan de forma permanente para revistar las estrategias de aprendizaje (75.76%), igualmente, la utilizan para retroinformar el aprendizaje (73.33%), y para revisar estrategias de enseñanza (72.73%); para revisar y replantear contenidos curriculares (70.97%); para revisar y replantear los propios instrumentos y técnicas de información (64.0%); para ofrecer atención individualizada (50.0%). (Ver cuadro No. 22, página 141).

Tales resultados evidencian que los docentes le dan diversos usos a los resultados de la práctica evaluativa, y precisamente el mayor uso que le da es el de revisar las estrategias de aprendizaje, en segundo lugar a la de retroinformar el aprendizaje y en tercero revisar las estrategias de enseñanza.

CUADRO No. 22  
USOS QUE SE LE DA A LOS RESULTADOS OBTENIDOS A TRAVÉS  
DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

USO DE LOS RESULTADOS	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Asignación de notas	3	10.0	13	43.33	14	46.67
Retroinformar el aprendizaje	---	---	8	26.67	22	73.33
Ofrecer atención individualizada	2	6.67	13	43.33	15	50.00
Revisar las estrategias de aprendizaje	---	---	8	24.24	25	75.76
Revisar las estrategias de enseñanza	---	---	9	27.27	24	72.73
Revisar y replantear los propios instrumentos y técnicas de información	---	---	9	36.0	16	64.0
Revisar y replantear contenidos curriculares	---	---	9	29.03	22	70.97

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre, 2003

En lo que concierne a la pregunta, concepción de evaluación con la cual se identifican y aplican los profesores en su práctica pedagógica, un 82.76% de los docentes la consideran como un proceso de verificación del logro de los objetivos, un 79.41% la considera como un proceso de recolección de información cualitativa-cuantitativa para tomar decisiones y un 44.44% como un proceso de recolección de información para asignar las calificaciones. (Ver cuadro No. 23, página 142).

CUADRO No. 23  
 CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN CON LA CUAL SE IDENTIFICA Y APLICA

CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Un proceso de verificación del logro de objetivos	---	---	5	17.24	24	82.76
Un proceso de recolección de información cualitativa-cuantitativa para tomar decisiones	---	---	7	20.59	27	79.41
Un proceso de recolección de información para la asignación de calificaciones	3	11.11	12	44.44	12	44.44

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

#### 4.1.6. Dimensión VI. Valoración de la práctica pedagógica universitaria.

En esta dimensión se recoge información sobre la evolución que ha tenido la práctica pedagógica universitaria, igualmente sobre la concepción con la cual se identifican las estrategias didácticas y los procesos didácticos que orientan e identifican el acto pedagógico de los profesores.

La información proporcionada por los docentes del nivel superior afirma que la práctica pedagógica de los mismos se mantiene siempre en un 77.27% del conductismo al constructivismo y un 28.57% de los profesores sostienen que la práctica pedagógica

universitaria se desarrolla del paradigma clásico al paradigma conductual. (Ver cuadro No. 24).

CUADRO No. 24  
EVOLUCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL SUPERIOR

EVOLUCIÓN	CRITERIOS					
	1		2		3	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Del paradigma clásico al paradigma conductual	3	42.86	2	28.57	2	28.57
Del conductista al constructivista	---	---	5	22.73	17	77.27
Se mantiene entre el clásico y el conductista	2	25.00	5	62.50	1	12.50
Se mantiene entre el conductista y el constructivista	---	---	7	29.17	17	70.83

Fuente. Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

En otros ítems los profesores encuestados consideran que las estrategias didácticas que utilizan se identifican plenamente 64.66% con la concepción conductista y constructivista y un 27.03% de los profesores creen que sus estrategias didácticas son puramente constructivistas. (Ver cuadro No. 25, página 144).

Ante tales informaciones se puede afirmar que la práctica pedagógica universitaria no es puramente conductista ni constructivista, más bien está en un proceso de transición o es una mezcla entre el paradigma constructivista y el

paradigma conductista.

CUADRO No. 25  
IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CON LA  
CONCEPCIÓN DE PRACTICA PEDAGÓGICA QUE EJERCE

CONCEPCIÓN	V.R.	V.P.
Puramente conductista	---	---
Puramente constructivista	10	27.03
Conductista y constructivista	24	64.86
Clásico constructivista	3	8.11
TOTALES	37	100.00

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

Sin embargo, la mayoría de los profesores que contestaron la encuesta, un 45.95% sostienen que el proceso didáctico que identifica su práctica pedagógica es la socio-estructuración y un 37.84% cree que su práctica pedagógica se identifica con los procesos de autoestructuración, un 32.43% identifican su práctica pedagógica con el proceso de interestructuración y un 29.73% con la interestructuración. (Ver cuadro No. 26, página 145).

Las informaciones proporcionadas por la mayoría de los profesores coligen que su práctica pedagógica se identifican principalmente con el proceso didáctico de la socioestructuración, seguido en segundo lugar por el proceso didáctico de autoestructuración y en tercer lugar con la interestructuración y un cuarto lugar con el

proceso de heteroestructuración.

CUADRO No. 26  
PROCESO DIDÁCTICO QUE IDENTIFICA  
SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA

PROCESO DIDÁCTICO	V.R.	V.P.
Autoestructuración	14	37.84
Heteroestructuración	11	29.73
Interestructuración	12	32.43
Socioestructuración	17	45.95
Heteroestructuración y Autoestructuración	16	43.24
Heteroestructuración y Socioestructuración	15	40.54
Heteroestructuración e Interestructuración	8	21.62
TOTALES		100

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003.

Sin embargo, algunos docentes consideran que su práctica pedagógica por la complejidad de su naturaleza se identifica con varios procesos didácticos a la vez, tenemos que un 43.24% de los profesores identifican su práctica pedagógica con los procesos de heteroestructuración y autoestructuración y un segundo lugar un 40.54% con el proceso didáctico de heteroestructuración y socioestructuración y un tercer lugar con 21.62% de los profesores identifican su práctica pedagógica con el proceso didáctico de heteroestructuración e interestructuración.

#### 4.1.7. Dimensión VI. Formación académica y experiencia docente.

En esta dimensión se recoge información sobre los títulos más altos obtenidos del cuerpo de profesores de la Facultad, igualmente de los años de experiencias dedicados al Centro Regional Universitario de Veraguas.

En lo que concierne a la formación académica del docente universitario los profesores encuestados respondieron que un 67.57% tiene títulos de maestría, un 27.03% tiene postgrado y un 2.70% tiene doctorado. (Ver cuadro No. 27).

CUADRO No. 27  
TÍTULO MÁS ALTO QUE POSEE

TÍTULOS	V.R.	V.P.
Doctorado	1	2.70
Maestría	25	67.57
Postgrado	10	27.03
Licenciatura	1	2.70
TOTALES	37	100

Fuente Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003

De la información obtenida se desprende que la mayoría de los docentes universitarios posee estudios de maestría y una cantidad relativamente menor posee estudios doctorales.

La información obtenida de los profesores que contestaron el ítems relacionado a la experiencia profesional o dedicación docente a la Universidad de Panamá en el Centro Regional Universitario de Veraguas, el 40.54% respondió que tienen de 7 a 10 años de experiencia, un 35.14% respondió que tiene 11 años y más de servicio y un 13.51% de 4 a 6 años de servicio o experiencias en dicho Centro.

De ambas informaciones se deducen que en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas, tienen un cuerpo de profesores con una gran preparación académica y que la mayoría tiene buena cantidad de años de experiencia y servicio profesional en la institución universitaria. (Ver cuadro No. 28).

CUADRO No. 28  
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS

AÑOS DE EXPERIENCIA	V.R.	V.P.
1 – 3 años	3	8.11
4 – 6 años	5	13.51
7 – 10 años	15	40.54
11 y más	13	35.14
TOTALES	36	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre, 2003.

#### **4.2. Cuestionario aplicado a los estudiantes.**

La encuesta aplicada a los estudiantes recoge información sobre la labor que realizan los profesores a través de las siguientes dimensiones:

- ↳ Estrategias de enseñar.
- ↳ Estrategias de aprender.
- ↳ Uso de recursos didácticos.
- ↳ Evaluación de los aprendizajes.

##### **4.2.1. Dimensión I. Estrategias de enseñar.**

Esta dimensión recoge información sobre las estrategias de enseñanza basadas en la comunicación verbal, estrategias de enseñanza centradas en los medios educativos.

Dentro de las estrategias de enseñanza basadas en la comunicación verbal el (68.98%) de los estudiantes contestó que los profesores utilizan en forma permanente la exposición dialogada, el (47.59%) de los estudiantes contestó que utiliza de igual manera la exposición dialogada a partir de los conocimientos previos, el (33.19%) de los estudiantes consideran que utilizan el interrogatorio, el (29.19%) la exposición magistral. (Ver cuadro No. 29, página 149).

CUADRO No. 29  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR BASADAS EN LA COMUNICACIÓN VERBAL

ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Exposición magistral	80	29.19	126	45.99	68	24.82
Exposición con apoyo de recursos audiovisuales	83	28.52	180	61.86	28	9.62
Exposición dialogada	209	68.98	90	29.70	4	1.32
Exposición dialogada a partir de conocimientos previos	138	47.59	139	47.93	13	4.48
Exposición problémica a base de problemas que se presentan	69	25.18	156	56.94	49	17.88
Interrogatorio	78	33.19	133	56.60	24	10.21

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

Con estas informaciones los estudiantes expresan en forma categórica que la mayoría de los docentes hacen uso de variadas estrategias de enseñanza basadas en la comunicación verbal, estando en primer lugar la exposición dialogada seguida de los interrogatorios y la exposición magistral.

Los docentes utilizan siempre una gama de exposiciones como estrategias siendo las principales las que se realizan a través de los conocimientos previos y la que se basa en los recursos audiovisuales y los que hacen a partir de un problema presentado.

Referente a las estrategias de enseñanza centradas en los medios educativos y que los profesores hacen uso de las mismas en forma permanente el (63.14%) de los

estudiantes respondió que los profesores usan las guías de estudio y de aprendizaje, el (47.16%) afirma que los profesores emplean los resúmenes y las síntesis (42.65%) contestó que utilizan siempre los módulos de aprendizaje, el (34.02%) de los alumnos dicen que los profesores utilizan la lectura crítica y comprensiva de textos. Hay otras estrategias que siempre son utilizadas por los docentes, según los estudiantes en menor porcentaje. (Ver cuadro No. 30).

CUADRO No. 30  
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN LOS MEDIOS EDUCATIVOS

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Guía de estudio y aprendizaje	173	63.14	107	39.05	14	5.11
Textos instruccionales	119	42.65	130	46.60	30	10.75
Módulos de aprendizaje	111	38.14	139	47.77	41	14.09
Organizadores previos (esquema-dibujo, etc.)	62	22.79	151	55.52	59	21.69
Lectura crítica y comprensiva de texto	99	34.02	160	54.98	32	11.00
Demostraciones	67	23.67	168	59.36	48	16.96
Talleres instructivos	99	35.48	138	49.46	42	15.06
Pistas o claves tipográficas	28	10.77	117	45.00	115	44.23
Estudio de casos	56	20.97	137	51.31	74	27.72
Resúmenes y síntesis	133	47.16	123	43.62	26	9.22
CD - Rom	14	6.54	50	23.37	150	70.09

Fuente Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

A través del ítem de esta dimensión se constata que los docentes usan diversas estrategias de enseñanza basadas en los medios educativos y que según un gran número

de estudiantes, se utilizan en forma permanente y otra en forma esporádica.

#### **4.2.2. Dimensión II. Estrategias de aprender.**

Esta dimensión recoge información sobre una diversidad de estrategia de aprender que los profesores utilizan para potenciar y estimular los aprendizajes significativos en los estudiantes. Los estudiantes encuestados respondieron que los profesores utilizan de forma permanente estrategias de aprender estando en primer lugar según (45.61%) de los estudiantes las estrategias: Resúmenes y síntesis, seguida por la estrategia toma de apuntes (44.86%). Luego según los estudiantes los profesores utilizan otra estrategia como la lectura crítica comprensiva (34.36%), los mapas conceptuales (33.44%), conversatorio académico (31.39%), la lectura y subrayado (31.43%). Se demuestra así, fehacientemente según los alumnos que los profesores hacen uso de variadas estrategias de aprender. (Ver cuadro No. 31, página 152).

#### **4.2.3. Dimensión III. Uso de recursos didácticos.**

Esta dimensión recoge información sobre los diversos recursos didácticos que utilizan los profesores en el desarrollo de sus clases.

Se les presentó una serie de recursos a los estudiantes donde señalaron los más utilizados por los profesores. El (65.73%) de los estudiantes plantearon al pizarrón

como recurso de mayor utilidad, el (53.07%) de los estudiantes señalaron la separata como recurso de utilidad permanente, el (45.45%) señaló a los libros, el (33.33%) plantearon que los profesores usan la transparencia en forma permanente, el (33.38%) usa permanente los carteles y así sucesivamente, se utilizan otros recursos como los mapas, la realidad contextual, los murales, las diapositivas, los rotafolios y otros. (Ver cuadro No. 32, página 153).

CUADRO No. 31  
¿QUÉ ESTRATEGIAS DE APRENDER UTILIZA MÁS?

ESTRATEGIAS DE APRENDER ¿CUÁLES?	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Pistas tipográficas y discursivas	29	11.55	88	35.06	134	53.39
Lectura crítica y comprensiva	101	34.36	165	56.12	28	9.52
Lectura subrayado	88	31.43	447	52.50	45	16.07
Resúmenes y síntesis	135	45.61	151	51.01	10	3.38
Toma de apuntes	131	44.86	138	47.26	23	7.88
Discusión o debate	117	41.05	151	52.98	17	5.97
Conversatorio académico	86	31.39	147	53.65	41	14.96
Conversatorio heurístico	44	16.99	135	52.12	80	30.89
Mapas conceptuales	100	33.44	163	54.52	36	12.04
Esquemas	80	29.41	142	52.21	50	18.38
Analogía	41	15.02	133	48.72	99	36.26
Comprensión de textos académicos	62	24.70	143	56.97	46	18.33

Fuente. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre de 2003

CUADRO No. 32  
RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA

RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Murales	48	17.03	114	40.43	120	42.55
Diapositivas	63	22.03	134	46.85	89	31.12
Fotografías	13	4.85	76	28.36	179	66.79
Maquetas	11	4.07	54	20.00	205	75.93
Realidad contextual	45	17.17	124	47.33	93	35.50
Mapas	62	23.05	111	41.26	96	35.69
Separatas	164	53.07	110	35.60	35	11.33
Libros	135	45.45	131	44.11	31	10.44
Internet	35	13.01	109	40.52	125	46.47
Videos	18	6.62	101	37.13	153	56.25
Software	16	5.95	72	26.77	181	64.28
Disquete	14	5.32	85	32.32	164	62.28
Cassette	34	12.36	88	32.00	153	55.64
Transparencias	94	33.33	131	46.46	57	20.21
Rotafolio	43	16.41	75	28.63	144	54.96
Carteles	90	33.58	105	39.18	73	27.24
Pizarrón	163	65.73	72	29.03	13	5.24

Fuente Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre de 2003

Tales informaciones ponen en evidencia que los profesores utilizan una gama de recursos didácticos, estando en primer lugar el uso del pizarrón, en segundo lugar el uso de las separatas, en tercer lugar los libros y en cuarto lugar el uso de las transparencias; así sucesivamente. Por otro lado hay docentes que utilizan algunos recursos en forma esporádica, entre ellos tenemos los mapas, utilizados por el (41.26%) de los docentes, el (40.52%) usa el Internet, el (39.8%) los carteles y el (40.43%) los murales.

#### **4.2.4. Dimensión IV: Evaluación de los aprendizajes.**

Esta dimensión recoge información sobre los agentes que participan en el proceso de evaluación, los diversos contenidos que se evalúan en la práctica pedagógica, las clases de evaluación según el propósito, los diversos instrumentos que utiliza el docente para recoger información sobre los contenidos, y si el docente entrega y discute las pruebas e instrumentos de evaluación.

En lo que concierne a los agentes que participan en el proceso de evaluación, el (51.54%) opinó que los docentes siempre utilizan la heteroevaluación, el (37.29%) dice que los profesores utilizan la autoevaluación y el (28.54%) opinó que los docentes siempre utilizan la coevaluación.

Vistos los resultados, se afirma que los tres agentes están en el proceso de evaluación, pero la heteroevaluación está en primer lugar, seguido de la autoevaluación y en tercer lugar la coevaluación. (Ver cuadro No. 33, página 155).

Según la pregunta qué tipo de contenido evalúan los profesores con mayor frecuencia, el 84.79% de los estudiantes contestó que evalúan contenidos conceptuales, el (80.91%) de los estudiantes respondió que contenidos procedimentales y un (77.76%) respondió que contenidos actitudinales. (Ver cuadro No. 34, página 155).

CUADRO No. 33  
DE ACUERDO A LOS AGENTES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE  
EVALUACIÓN ¿QUÉ MODALIDADES UTILIZA MÁS?

AGENTES	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Autoevaluación	66	37.29	91	51.41	20	11.30
Coevaluación	65	27.54	134	56.78	37	15.68
Heteroevaluación	101	51.54	71	36.22	24	12.24

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

CUADRO No. 34  
CONTENIDOS QUE EVALÚA

CONTENIDOS	V.R.	V.P.
Conceptuales	262	84.79
Procedimentales	250	80.91
Actitudinales	231	77.76

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

Se precisa así, que los profesores evalúan en primer lugar contenidos conceptuales, en segundo lugar contenidos procedimentales y en último lugar contenidos actitudinales.

Respecto a la pregunta qué tipo de evaluación según el propósito o función utilizan siempre los profesores, el (89.56%) respondió que la sumativa, (45.70%) respondió que la diagnóstica y el (36.82%) la formativa, sin embargo, un (47.70%) de

los estudiantes opinó que los profesores utilizan ocasionalmente la evaluación formativa y un (44.53%) considera que utilizan la evaluación diagnóstica esporádicamente. (Ver cuadro No. 35).

CUADRO No. 35  
TIPO DE EVALUACIONES QUE UTILIZA SEGÚN EL PROPÓSITO

AGENTES	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Diagnóstica	117	45.70	114	44.53	25	9.77
Formativa	88	36.82	114	47.70	37	15.48
Sumativa	266	89.56	27	9.09	4	1.35

Fuente Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre de 2003

Respecto a la información de los estudiantes, la evaluación formativa no es permanentemente la de mayor prioridad para los profesores, es la sumativa y segundo lugar la diagnóstica, pero lo fundamental es que sí se toman en cuenta en el proceso evaluativo de los estudiantes.

En lo que concierne a la pregunta sobre los diversos instrumentos para recoger información de los contenidos desarrollados por el profesor el (73.70%) de los estudiantes encuestados opinó que los profesores utilizan siempre el ítem de Ensayo o Desarrollo; el (43.22%) contestó que los docentes utilizan permanentemente los ítem de Falso-Verdadero, el (42.18%) respondió que utilizan frecuentemente el trabajo

monográfico o investigativo, el (35.82%) considera que la aplicación, el (35.50%) opinó que utilizan siempre el cuestionario, el (35%) contestó que el ítem de respuestas cortas o llenar espacio. (Ver cuadro No. 36).

CUADRO No. 36  
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN QUE UTILIZA PARA  
RECOGER INFORMACIÓN

RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS					
	SIEMPRE		A VECES		NUNCA	
	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.	V.R.	V.P.
Ítems de Falso, Verdadero	144	4.22	120	44.45	36	13.33
Ítems apareamiento	71	26.69	126	47.37	69	25.94
Ítems de respuestas cortas o llenar espacios	91	35.00	125	48.08	44	16.92
Ítems de selección múltiple	82	30.04	145	53.11	46	16.85
Ítems de Ensayo (desarrollo)	213	73.70	64	22.15	12	4.15
Cuestionario	98	35.50	115	41.67	63	22.83
Mapa conceptual	89	31.78	134	47.86	57	20.36
Aplicación	96	35.82	128	47.76	44	16.42
Trabajo monográfico (investigaciones)	118	42.14	141	50.36	21	7.50

Fuente. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

Con la presente información recabada de los estudiantes se evidencia que los docentes utilizan diversos instrumentos para recoger información sobre los contenidos que enseñan a los alumnos, sobresaliendo en primer lugar el uso de los ítems de ensayo, en segundo lugar, los de cierto y falso, en tercer lugar las investigaciones, en cuarto lugar, los ítems de aplicación y así sucesivamente, siendo significativo que los docentes no sólo se valen de uno o dos instrumentos para recoger evidencia o información, sino

que utilizan frecuentemente variados instrumentos y técnicas de evaluación.

Respecto a la pregunta que si los profesores discuten la evaluación con los estudiantes, el (67.43%) contestó que sí lo hace siempre, el (30.62%) contestó que algunas veces lo hace, y (1.95%) opinó que nunca lo hace. (Ver cuadro No. 37).

**CUADRO No. 37**  
**DISCUTE EL PROFESOR EL RESULTADO DE LA EVALUACIÓN**  
**CON LOS ESTUDIANTES**

CRITERIOS	V.R.	V.P.
Siempre lo hace	207	67.43
A veces lo hace	94	30.62
Nunca lo hace	6	1.95
<b>TOTAL</b>	<b>307</b>	<b>100.00</b>

Fuente. Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación Centro Regional Universitario de Veraguas Noviembre de 2003

Se colige entonces que la gran mayoría de los docentes sí discuten los resultados de las pruebas con los estudiantes.

Atendiendo el ítem, si los profesores le devuelven las pruebas, la información obtenida de los estudiantes encuestados es que el (57.14%) a veces lo hace y el (33.77%) contestó que siempre lo hace. (Ver cuadro No. 38, página 159). Se constata que los docentes no devuelven siempre las pruebas a los alumnos, sin embargo, la mayoría sí discuten los exámenes con los estudiantes.

**CUADRO No. 38**  
**DEVUELVE EL PROFESOR LAS PRUEBAS A LOS ESTUDIANTES**

CONTENIDOS	V.R.	V.P.
Siempre lo hace	<b>104</b>	<b>33.77</b>
A veces lo hace	176	57.14
Nunca lo hace	28	9.09
<b>TOTAL</b>	<b>308</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Centro Regional Universitario de Veraguas. Noviembre de 2003

#### **4.3. Observaciones no participantes.**

Las observaciones no participantes se registraron en notas de campo, las mismas se analizan e interpretan a partir de unas categorías de análisis que permiten despejar comportamientos e interacciones relacionadas con las variables objeto de estudio.

En esta dirección se determinan las siguientes:

- ↳ E.E.: Estrategias de enseñanza.
- ↳ E.A.: Estrategias de aprendizaje.
- ↳ URD: Uso de recursos didácticos.
- ↳ EVA: Estrategias de evaluación.

Concretamente se hace el análisis e interpretación de cada nota de campo.

#### **4.3.1. Nota de campo No. 1.**

Los impulsos didácticos que caracterizan los procesos de negociación e intercambio en el aula de clases, dan cuenta de un predominio de la estrategia de enseñanza (EE), sobre las de aprendizaje.

Se advierte un protagonismo significativo de parte del profesor, sustentando en la explicación del contenido académico, la ejemplificación, el repaso, el uso de tablas y la realimentación al final. Resalta el empleo de recursos didácticos como el retroproyector.

Por su parte los estudiantes se implicaron en estrategias de aprendizaje (EA) de bajo nivel como fue leer, de nivel medio como hacer planteamientos de principios y explicar. (Ver cuadro No 39, Nota de campo No. 1, página 161).

#### **4.3.2. Nota de campo No. 2.**

El proceso de interacción, según los impulsos didácticos revelan, un mayor compromiso de los estudiantes en la construcción del aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje (EA), las estimulan a organizar al entorno de aprendizaje y al uso del pensamiento de alto nivel: hacer planteamientos, sustentar, razonar, resolución de problemas, entre otros.

CUADRO No. 39  
NOTA DE CAMPO No. 1

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
Estrategia de enseñar (E.E)	Explicó este principio; habló o dice que por cada 35 profesores debe...
E.E.	Explicó cuando ha realizado supervisión y puso ejemplos.
Estrategia de aprendizaje (E.A.)	Leyó el principio de coordinación.
E.A.	Hizo preguntas.
E.E.	Pidió que continuara en grupos de estudiantes con trabajo.
E.A.	Hubo interpretación de los alumnos.
E.E.	La profesora respondió preguntas.
E.A.	Un alumno planteó los principios que llevó escrito.
Uso de recursos didácticos (U.R.D)	Llevó un retroproyector.
E.E.	Inició haciendo un repaso.
E.E.	Luego hizo una dinámica.
E.E.	La profesora escribió en el tablero.
E.E.	Continuó explicando otro principio, el nivel de apoyo.
E.E.	Habló sobre el nivel operativo, el nivel de apoyo.
E.E.	Puso ejemplos de asesoría externa.
E.A.	Una alumna leyó y explicó.
E.E.	La profesora retroalimentó, puso ejemplos.

Fuente: Observación no participante.

Por su parte las estrategias de enseñanza (EE) refuerzan el papel mediador del profesor: Habla del contexto, del compromiso de sustentación, hacer comentarios, críticas, fija y puntualiza observaciones finales. (Ver cuadro No. 40, Nota de campo No. 2, página 162).

CUADRO No. 40  
NOTA DE CAMPO No. 2

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
E.A.	Los estudiantes conversan sobre temas diversos.
U.R. Didáctico	El grupo pegó carteles, papelógrafos con planeamientos
E.A.	Un subgrupo inició a sustentar una clase.
E.E.	El docente habló que hubo un contrato, compromiso de sustentación.
U.R.D.	Los carteles tenían trabalenguas.
E.A.	Un alumno inició una clase modelo.
E.E.	El docente hizo preguntas.
E.A.	El estudiante leyó el trabalenguas.
U.R.D.	Se utilizó los carteles para fijar los conocimientos.
E.A.	Los estudiantes seguían las instrucciones verbales y escritas en los carteles.
E.A.	Los estudiantes iniciaron las clases, hizo preguntas, cantó, etc.
E.A.	Los alumnos armaban letras, palabras.
E.A.	Después se leían en coro y voz alta.
E.A.	El profesor hizo comentarios, críticas, realimentó la clase realizada por los alumnos.

Fuente Observación no participante.

#### 4.3.3. Nota de campo No. 3.

Los impulsos didácticos que caracterizan el proceso de interacción en el aula de clases, refleja primacía o énfasis en las estrategias de enseñanza (E.E.) sobre las estrategias de aprendizaje (E.A.) y las estrategias de evaluación (E. Eval.).

Muestra de lo señalado es el uso frecuente de la exposición por el docente para explicar conceptos, principios, ideas sobre la planificación, los objetivos, métodos y experiencias didácticas, además el relato de historias y experiencias; también usa recursos didácticos (filminas) y entregó y comentó una prueba.

Los estudiantes participaron en estrategias de aprendizajes del nivel medio cuando respondieron las preguntas formuladas por el docente (Ver Cuadro No. 41, Nota de campo No. 3).

CUADRO No. 41  
NOTA DE CAMPO No. 3

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
Est. Enseñanza	El profesor inició haciendo comentarios.
E E	Inició explicando exposición sobre la planificación y replanificación didáctica.
E.E.	Habló de los momentos de la planificación.
E E	El docente teorizó sobre estrategias de aprendizaje estilos pedagógicos
U R.D.	El docente usó filmina
E.E.	Hizo preguntas
E A.	El grupo respondió.
E.E	Relató historia y experiencia cuando ejercía la supervisión
E E	Insistió en el significado de la experiencia de aprendizaje
E.E	Luego explicó el concepto de métodos, técnicas, medios y estrategias de aprendizaje.
E.E.	Explicó el papel de los objetivos.
E.E.	Siguió explicando el contenido como elementos del planeamiento.
E.E.	El profesor entregó y comentó una prueba.
E.E	Finalmente puntualizó que los alumnos con las herramientas proporcionadas. .

Fuente: Observación no participante.

#### **4.3.4. Nota de campo No. 4.**

El proceso de negociación e interacción dado en el aula de clases, según los impulsos didácticos, demuestran que los estudiantes juegan un papel protagónico en la construcción y reconstrucción de su conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje (E.A.) conllevan a hacer uso de pensamientos de alto nivel como es la emisión de juicios, hacer relaciones y a realizar acciones que conducen al desarrollo del pensamiento del medio nivel, como relatar experiencias, dirigir un canto, usar recursos didácticos adecuados.

Por otro lado, las experiencias de aprendizaje, contemplan el papel del docente como guía y mediador de los aprendizajes. Además hizo preguntas, realimentó, orientó los talleres. (Ver Cuadro No. 42, Nota de campo No. 4, página 165).

#### **4.3.5. Nota de campo No. 5.**

Los impulsos didácticos de la presente nota reflejan que en el proceso interactivo-comunicacional, docente-estudiante, la preponderancia se da en el rol del docente. Las estrategias de enseñanza (E.E.) como preguntar, escribir en el tablero, emitir opiniones, explicar y resumir, desarrollan el pensamiento de bajo y medio nivel en los estudiantes.

Sin embargo, las estrategias de aprendizaje (E.A.) planteadas desarrollan pensamientos complejos y semicomplejos a través del intercambio de ideas, saber responder, preguntar y opinar. (Ver cuadro No. 43, Nota de campo No. 5, página 166).

CUADRO No. 42  
NOTA DE CAMPO No. 4

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
E.A.	Una de las estudiantes leyó una pregunta formulada con anterioridad por la profesora.
E.A.	La estudiante explicó.
E.A.	La estudiante emitió criterios, opiniones.
U.R.D.	Otro alumno con ayuda del papelógrafo
E.A.	Un alumno expresó experiencias de un campo donde trabajó.
U.R.D.	Un alumno leyó el papelógrafo.
E.E.	La profesora preguntó ¿qué importancia tiene relacionarse.
E.E.	La profesora volvió a preguntar.
E.A.	Los alumnos contestaron a medias.
E.A.	Una alumna dirigió el canto Las Mariposas, el grupo cantó.
E.A.	El grupo siguió analizando el programa de VI grado (Asignaturas Expresiones Artísticas).
E.E.	La profesora preguntó: ¿Cómo es la actuación del desarrollo psicosocial del alumno?
E.A.	Los alumnos contestaron y el grupo ayudó a esclarecer
E.E.	La profesora realimentó.
E.E.	La profesora inició un taller.
E.A.	El grupo inició a buscar flores, tijeras, etc.

Fuente: Observación no participante.

CUADRO No. 43  
NOTA DE CAMPO No. 5

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
E.E.	Preguntó sobre una tarea.
E.E.	Escribió en el tablero.
E.E.	Emitió opiniones en torno a la...
E.E.	Habló de la microplaneación, dosificación.
E.E.	Preguntó qué es la dosificación.
E.A.	Los estudiantes opinaron sobre...
E.E.	Inició explicando los objetivos específicos con ejemplos...
E.E.	Preguntó que significa el verbo en los objetivos.
E.A.	Respondieron con sus ideas de lo que es para ellos el objetivo.
E.A.	Luego siguió con los pasos del acto docente.
E.E.	Resumió el acto docente.
E.A.	Hubo intercambio de ideas, ya que varios estudiantes son maestros en ejercicio.
E.A.	Los estudiantes preguntaron que hay confusión en la situación de aprendizaje.
E.E.	La docente explicó y respondió las inquietudes de los estudiantes.

Fuente: Observación no participante.

#### 4.3.6. Nota de campo No. 6.

En la presente nota los impulsos didácticos reflejan que el proceso de comunicación (estudiantes y profesor) realmente fue dinámico, balanceado y de compromiso.

Las estrategias de enseñanza (E.E) como explicar magistralmente, responder

preguntas, aclarar dudas y realimentar los temas van dirigidas a desarrollar el pensamiento medio y un poco del alto nivel o complejo.

Las estrategias de aprendizaje (E.A.) en gran medida potencian o desarrollan el pensamiento complejo o de alto nivel con la exposición en plenaria, explicar e interpelar al docente con ayudas o recursos como el uso de retroproyector y filminas.

Se demuestra así, el uso de recursos didácticos para la fijación e internalización de los conocimientos. (Ver cuadro No. 44, Nota de campo No. 6).

CUADRO No. 44  
NOTA DE CAMPO No. 6

CATEGORÍAS	IMPULSOS DIDÁCTICOS
U.R.D.	Utilizó retroproyector, filminas, etc.
E.E	Expuso y explicó magistralmente la filmina "El Motivo de la Educación Diversificada".
E.A	El grupo interpeló y el docente respondió.
E.A.	Un grupo pasó al frente a exponer.
U.R.D.	Los alumnos expusieron con ayuda de filmina el tema.
E.E.	El profesor ampliaba con información actualizada.
E.A.	Un grupo de alumnos expuso con ayuda de filmina el tema: "El Subsistema no Regular".
E.A.	Un alumno leyó su charla.
E.E.	Preguntó a los alumnos sobre las filminas.
E.E.	Aclaró dudas, conceptos.
E.E.	Siempre realimentó los temas.

Fuente: Observación no participante.

#### **4.4. Análisis de las programaciones elaboradas por los docentes.**

Las programaciones se interpretan en base a sus componentes: Objetivos generales, específicos, estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

El análisis de los objetivos (generales y específicos) se interpretan a la luz del planteamiento de Álvarez y otros (2002) quienes plantean una taxonomía de capacidades “*como una clasificación de los diversos tipos de acciones intelectuales, psicomotoras y afectivas*”. Sobre la base de elLo, hace una clasificación de las capacidades de naturaleza cognitiva orientadas a estimular contenidos conceptuales y procedimentales, las capacidades psicomotoras o contenidos procedimentales y las capacidades afectivas para contenidos actitudinales. Cada capacidad dispone luego de una serie de destrezas que la desarrollan.

Esta plataforma conceptual, debe, según los autores servir de base para redactar buenos objetivos generales (capacidades) y los objetivos de aprendizaje o de aula (destrezas).

Las estrategias de aprendizaje, se interpretan según la sustentación de Olga González (1999, pág. 75) quien considera una estrategia como: “*Las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren en el aprendizaje*”

Según ello, se puede hablar de estrategias que estimulan el pensamiento de alto nivel orientadas a que los estudiantes:

*“Manipulen la información de manera que transformen sus significados e implicaciones para sintetizar, generalizar, explicar, hipotetizar, llegar a conclusiones e interpretaciones. . . propiciar que los alumnos resuelvan problemas, descubran significados y usen sus experiencias para aplicar el conocimiento”.* (Olga González, 1999, págs. 76-77).

Igualmente afirma Olga González (1999, págs. 76-77) “que existen las que estimulan el bajo nivel del pensamiento que son aquellas que *“piden memorizar o recibir información, que generan poco diálogo sustantivo”*”

#### **4.4.1. Curso Filosofía de la Educación.**

A nivel de los objetivos generales, se observa una comprensión en el uso de las capacidades, pues en un solo objetivo se advierte la presencia de la capacidad de analizar (cognitiva-procedimental), en tanto el resto de los objetivos tal como se plantea, implican una mezcolanza de diversas destrezas.

A nivel actitudinal se expresa una capacidad (mantener el interés...).

En su conjunto, en los objetivos generales se plantean con claridad las

capacidades fundamentales que pretenden desarrollar el curso.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje o específico, parece haber una mayor y menor concreción de destrezas, correspondientes en su mayoría a estimular el desarrollo de las capacidades de analizar (interpretar, establecer, inferir), de comprender (explicar) y de aplicar (elaborar).

Otras resultan inclasificables según la taxonomía de análisis, porque se expresan en términos de capacidades.

Las estrategias de aprendizaje están mayoritariamente orientadas a estimular el pensamiento de alto nivel tal como lo plantean los impulsos didácticos: Investigar, elaborar conclusiones, debatir y hacer interpretaciones, entre otras.

En cuanto a la evaluación, predomina el énfasis en la evaluación de los aprendizajes procedimentales (cognitivos) mediante estrategias que exigen. Redacciones, elaborar cuadros, mapas conceptuales y conclusiones.

Los instrumentos, igualmente, responden a esa visión constructiva de la evaluación: Texto escrito, debate y exámenes escritos.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
EDUC. 307

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
<p>1. Explicar las transformaciones recurridas por la Filosofía y la Filosofía de la Educación en los últimos años identificando la posición de la educación en relación con la Filosofía y la teoría y práctica educativa.</p> <p>1.1. Discutir la naturaleza del conocimiento y su relación con el currículum, describiendo las indicaciones curriculares del utilitarismo, de las formas del conocimiento y del punto de vista de la herencia.</p> <p>1.2. Examinar las distinciones entre enseñar, educar y adoctrinar, así como las aproximaciones progresivas de la enseñanza.</p> <p>1.3. Analizar la relación entre la Religión y la Ética, con la educación con énfasis en la enseñanza de la moral en las escuelas.</p> <p>1.4. Bosquejar el entorno social de la educación, en base al problema de la igualdad, la libertad y la democracia en la educación realizando distinciones conceptuales y explorando las complicaciones de la libertad en la educación.</p> <p>2. Detectar el papel que la Filosofía desempeña como forjadora de la personalidad, como rectora de la conducta humana y como clasificadora de los objetivos y el sentido de la existencia humana.</p> <p>3. Mostrar el interés de fundamentar la pedagogía sobre bases filosóficas sólidas en la que la reflexión filosófica acentúa la vocación por la problemática educativa y la formación humana.</p>	<p>☞ Explicar.</p> <p>☞ Analizar.</p>

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No. 1	1. Interpretar algunos conceptos de Filosofía y Educación.	Interpretar Establecer Elaborar Inferir
	2. Establecer la relación entre Filosofía y Educación.	
	3. Elaborar un concepto propio de Filosofía de la Educación.	
	4. Inferir las relaciones y diferencias de las distintas formas de saber.	
	5. Entender la diferencia entre la Filosofía y la teoría educativa	
	6. Entender que toda tarea es educativa.	
MÓDULO No. 2	1. Analizar las tareas, problemas y funciones de la Filosofía de la Educación.	Inferir Explicar Despertar
	2. Conocer la necesidad e importancia de una clara concepción del hombre, para entender la filosofía educativa de un sistema determinado.	
	3. Inferir qué modelo o visión antropológica inspira al hombre y al sistema educativo actual	
	4. Explicar los valores éticos, morales que transmite la educación a las generaciones.	
	5. Analizar las funciones fundamentales del sistema educativo.	
	6. Despertar interés en el estudiante por investigar y conocer los factores que generan la crisis educativa.	
MÓDULO No. 3	1. Interpretar el sentido y significado del concepto educación como teleología.	Interpretar Explicar
	2. Analizar las concepciones pedagógicas esencialistas y existencialistas.	
	3. Conocer las diferentes antropológicas filosóficas que fundamentan los modelos educativos.	
	4. Explicar los elementos básicos de cada modelo educativo y su evidencia en el sistema educativo panameño.	
	5. Entender qué corrientes filosóficas sustentan la educación nacional.	
MÓDULO No. 4	1. Analizar las bases del sistema educativo nacional según la propuesta del Ministerio de Educación.	Analizar Interpretar Explicar
	2. Interpretar el nivel de correspondencia de las bases filosóficas con respecto a las necesidades individuales y sociales del hombre panameño.	
	3. Analizar las disposiciones legales que dan forma a la filosofía de la educación nacional	
	4. Explicar cómo se reflejan los fines, objetivos de los programas y niveles educativos dentro de las concepciones filosóficas contemporáneas	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No 1	☞ Análisis en grupo de sendas separatas sobre el concepto de Filosofía.		✓
	☞ Investigación (Diccionario, Enciclopedias e Internet), los problemas conceptuales de la Filosofía		✓
	☞ Elaboración de conclusiones y esquemas, mapas conceptuales sobre los conceptos (Filo-Educ) y clases de saberes y teorías educativas, etc.		✓
	☞ Presentación y sustentación de las conclusiones grupales en plenaria.	✓	
	☞ Discusiones en torno a las diversas conceptualizaciones filosóficas que orientan el sistema educativo (Panamá).		✓
MÓDULO No. 2	☞ Presentación y discusión del módulo.		✓
	☞ Investigación en forma individual y grupal sobre los problemas socioculturales y antropológicos del hombre panameño.		✓
	☞ Análisis en grupo de sendos documentos sobre las funciones y tareas de la Filosofía de la Educación (Panorama Antropogénico) de Octavio Fullat.		✓
	☞ Elaboración de cuadros sinópticos y síntesis de la lectura.		✓
	☞ Discusión intergrupala de los aportes de cada grupo y los libros consultados.		✓
	☞ Promoción de un debate con expertos y funcionarios del Ministerio de Educación, para analizar la realidad (crisis) de la educación vocacional		✓
MÓDULO No. 3	☞ Presentación del módulo.	✓	
	☞ Analizar críticamente sendos documentos referentes a las corrientes antropológicas, filosóficas que fundamentan el sistema educativo.		✓
	☞ Investigación (Enciclopedia, Internet, etc.) de los fundamentos filosóficos de la educación.		✓
	☞ Elaboración de esquemas, síntesis de las ideas fuerzas del tema.		✓
	☞ Discusión y análisis intergrupala y en plenaria de las conclusiones.		✓
	☞ Realimentación y profundización por el facilitador.	✓	
	☞ Investigar los aportes de algunos filósofos.		✓

Continuación.....

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No. 4	☞ Presentación del módulo.		
	☞ Investiga las raíces históricas y filosóficas de la educación panameña.		
	☞ Análisis de documentos y separatas sobre pilares, perfiles, principios de la educación nacional.		✓
	☞ Analizarán críticamente la importancia que tienen las corrientes filosóficas en el sistema educativo panameño.		✓
	☞ Harán un taller donde precisen y resalten elementos, ideas planteadas en los objetivos, fines, etc. que guarden relación con los pilares educativos (aprender a ser, conocer, hacer y convivir).		✓

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL  
CURSO FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Preguntas exploratorias.		✓		Preguntas	✓		
Análisis de separatas.		✓		Separatas		✓	
Redacción presentación de conclusiones.		✓		Texto escrito		✓	
Elaborar cuadros, esquemas o mapas conceptuales.		✓		Texto y cuadros			✓
Participación en debates reflexivos.			✓	Debate		✓	
Análisis y lectura de periódicos, Internet.		✓		Texto y periódico		✓	
Prueba escrita.	✓			Examen			✓

#### **4.4.2. Curso Metodología de la Investigación Cualitativa.**

En los dos objetivos generales, tal cual están estructurados, se observa la presencia de las capacidades comprender y reconocer de naturaleza cognoscitiva-conceptual, reflejando así, la comprensión incluso de las capacidades.

Sin embargo, no se observa en los objetivos generales la presencia de capacidades cognoscitiva-procedimental y de naturaleza valorativa-actitudinal.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, se establece una mayor y buena concreción de las destrezas y habilidades y que pertenecen y/o conllevan a promover el desarrollo de las capacidades complejas como: analizar (diferenciar, interpretar); comprender (identificar, explicar); aplicar (elaborar, resolver); sintetizar (producir, diseñar).

Otros objetivos son difíciles de clasificar según la taxonomía de análisis porque se expresan en términos de capacidades.

Las estrategias de aprendizaje en su mayoría están orientadas a estimular el pensamiento complejo o de alto nivel como se ve en los impulsos didácticos: resumir cuadros sinópticos, discusión en pequeños grupos, elaborar cuadros sinópticos, debate en grupo, síntesis de material, elaboración de instrumentos, aplicación de instrumentos,

presentación de escritos, reflexión grupal, etc. Otras estimulan el conocimiento de bajo nivel como lo reflejan los impulsos didácticos: Exposición dialogada, preguntas sobre las dudas, confección de listados.

Referente a la evaluación, hay un marcado énfasis en la evaluación de los aprendizajes de naturaleza procedimental (cognitivo), mediante algunas estrategias que exigen: Cuestionario, exposición en plenaria, laboratorios de problemas, ejercicios cortos, cuadro sinóptico, diseño de instrumentos.

Los instrumentos utilizados corresponden al enfoque constructivista de la evaluación: Texto escrito, laboratorio, talleres, esquemas, pruebas escritas.

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA  
EDUC. 204**

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
1. Apropriarse de la metodología de la investigación cualitativa como un medio eficaz para aproximarse y comprender los fenómenos y realidades socio-humanísticas.  2. Reconocer la importancia de la investigación educacional en el quehacer profesional y personal.	Apropiar Comprender Reconocer

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO DE  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No. 1	1 Señalar la importancia de la investigación social y educativa.	Señalar Reconocer Establecer Explicar Diferenciar
	2 Reconocer aspectos esenciales del conocimiento científico	
	3. Establecer la relación entre teoría e investigación	
	4 Explicar las características de la investigación educacional	
	5. Diferenciar los tipos de investigación educativa según clasificaciones comunes.	
MÓDULO No. 2	1. Interpretar el desarrollo, concepto y características de la investigación cualitativa.	Interpretar Señalar Analizar Identificar
	2 Señalar las principales diferencias entre la investigación cualitativa y la cuantitativa.	
	3. Analizar los aspectos metodológicos de la investigación cualitativa	
	4 Identificar los tipos de investigaciones cualitativas y sus características.	
MÓDULO No. 3	1. Identificar las principales técnicas e instrumentos de recolección de información aplicada a la investigación cualitativa.	Identificar Diseñar
	2. Diseñar instrumentos de recolección de información en la investigación cualitativa.	
MÓDULO No. 4	1 Analizar las fases de la investigación cualitativa.	Analizar Elaborar
	2. Elaborar un proyecto de investigación cualitativa	
MÓDULO No. 5	1. Romper el hielo del primer encuentro.	Romper Iniciar Resolver Identificar Producir Entrenar Establecer Ubicar
	2 Iniciar la integración colectiva.	
	3. Enfrentar y resolver problemas juntos	
	4. Identificar ventajas y limitaciones del trabajo en grupo.	
	5 Producir colectivamente.	
	6 Entrenar la forma en que la habilidad para establecer relaciones	
	7 Establecer la forma en que la habilidad para establecer relaciones es necesaria en la docencia	
	8 Ubicar la importancia del entrenamiento en la capacidad de pensar en el proceso educativo y la acción docente	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No. 1	☞ Intercambio de ideas acerca de la importancia de la investigación.		✓
	☞ Resumen cuadro sinóptico acerca de las características de la investigación educacional		✓
	☞ Exposición dialogada sobre distintos aspectos del método científico.	✓	
	☞ Discusión en pequeños grupos de lo expuesto por diferentes autores.		✓
	☞ Aportes a la exposición de la facilitadora sobre teoría e investigación.	✓	
	☞ Elaboración de un cuadro sinóptico o mapa conceptual sobre la clasificación de las investigaciones en educación según materiales de apoyo.		✓
	☞ Revisión de investigaciones diversas e identificación de fortalezas y debilidades en los diseños		✓
MÓDULO No. 2	☞ Lectura analítica de los materiales de apoyo		✓
	☞ Debate en grupos sobre el origen histórico de la investigación cualitativa.		✓
	☞ Exposición dialogada del contenido facilitado.	✓	
	☞ Distinción de características cualitativas de ejemplos dados		✓
	☞ Observación de situaciones educativas que aportan problemas para la investigación cualitativa	✓	
	☞ Análisis y síntesis del material de apoyo en pequeños grupos		✓
	☞ Relatoria de grupos de las características principales de los tipos de investigación estudiados		✓

Continuación. ...

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No. 3	Exposiciones dialogadas	✓	
	Debate dirigido acerca de las principales características de las técnicas e instrumentos de recolección de información cualitativa.		✓
	Elaboración grupal de instrumentos para la recolección de datos.		✓
	Corrección de los instrumentos para mejorarlos		✓
	Aplicación en el aula de los instrumentos elaborados en grupo.		✓
MÓDULO No. 4	Trabajo en pequeños grupos sobre el documento base de las fases.		✓
	Prácticas de elaboración de problemas de investigación cualitativa.		✓
	Preguntas acerca de las dudas surgidas de cada fase de investigación.	✓	
	Preparación del proyecto según las pautas señaladas en grupos de cuatro estudiantes.		✓
	Presentación por escrito y en forma oral del proyecto terminado		✓
MÓDULO No 5	Presentación en base a pautas estipuladas por la docente.		✓
	Ejecución de la técnica "Clasificando valores Las 10 cosas que me gustaría hacer como docente", según las instrucciones.	✓	
	En grupos de seis estudiantes, confección de listado de lo que se indique en el tiempo límite	✓	
	Reflexión grupal sobre las características del trabajo en grupo		✓
	Aportes en la retroalimentación propiciada por el docente.		✓
	Ejecución de las actividades programadas para reforzar ciertas habilidades requeridas en la docencia		✓

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO  
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Cuestionario o rol	✓			Preguntas	✓		
Exposición en plenaria de lo trabajado en grupo.		✓		Texto escrito		✓	
Laboratorio de problemas de investigación.		✓		Laboratorio		✓	
Participación activa en clases.			✓	Interacción		✓	
Retroalimentación diaria.		✓		Diálogo	✓		
Trabajo individual: Diseño de instrumentos.		✓		Taller		✓	
Ejercicios cortos.		✓		Prueba escrita			✓
Cuadro sinóptico y/o mapa conceptual		✓		Esquemas			✓

#### 4.4.3. Curso Crecimiento y Desarrollo.

Referente a los objetivos generales, se observa la presencia en un solo objetivo de la capacidad cognitiva-procedimental (analizar), en los objetivos restantes se nota una combinación de destrezas tal cual se encuentran estructurados.

A nivel actitudinal se plantean las capacidades (fomentar el interés y apreciar las características).

La totalidad de los objetivos generales plantea con claridad las capacidades básicas que el curso pretende desarrollar, como se aprecia e insiste en las capacidades valorativas-actitudinales y cognitiva-procedimentales.

En cuanto a los objetivos específicos o de aprendizaje, hay una correcta concreción de las destrezas que se pretenden desarrollar; las mismas responden y estimulan el desarrollo de las capacidades: comprender (identificar), de analizar (distinguir), la capacidad de reconocer (definir), un objetivo resulta difícil porque está expresado en términos de capacidad (valorar), según la taxonomía de análisis.

Las estrategias de aprendizajes en un porcentaje considerable están orientadas a estimular el pensamiento de alto nivel como lo plantean los impulsos didácticos: realizar trabajos de análisis, investigar en grupo, fomentar utilizando técnicas, taller de

sustentación, entre otras.

También sobresalen algunas estrategias de aprendizaje que estimulan el desarrollo del pensamiento de bajo nivel como lo plantean los impulsos didácticos. observar un vídeo, comentar un vídeo, lectura general del módulo, etc.

En cuanto a la evaluación, se hace hincapié en la evaluación de aprendizaje procedimental (cognitivo) utilizando estrategias que exigen: trabajo grupal, talleres, realizar investigaciones, presentar escritos, entre otras.

Igualmente, los instrumentos de evaluación utilizados responden al enfoque constructivista como son: talleres, investigaciones, control de lectura, participación

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO DE CREDIMIENTO Y DESARROLLO  
EDUC. 201

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar la relación que se da entre la pedagogía y la psicología evolutiva.</li> <li>2. Apreciar las características y conductas básicas específicas del desarrollo humano en la adolescencia.</li> <li>3. Distinguir las características psicológicas más importantes del adolescente.</li> <li>4. Puntualizar las condiciones favorables y no favorables que afectan el desarrollo físico, mental e intelectual del adolescente.</li> <li>5. Fomentar el interés por el conocimiento y el desarrollo de la autoestima del niño(a), del joven y la joven adolescente.</li> </ol>	<p style="text-align: center;">                     Analizar                      Apreciar                      Distinguir                      Puntualizar                      Fomentar                 </p>

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO DE  
CRECIMIENTO Y DESARROLLO**

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No 1	1 Identificar las teorías e investigaciones más importantes que explican el desarrollo de la personalidad en la adolescencia.	Identificar Distinguir Identificar
	2. Distinguir los aspectos que influyen en el desarrollo de la personalidad en la adolescencia	
	3 Identificar los problemas que más afectan a los adolescentes.	
MÓDULO No 2	1 Definir los conceptos básicos	Definir Determinar Destacar
	2 Determinar los cambios físicos que experimentan los adolescentes.	
	3. Destacar aspectos importantes del desarrollo intelectual del adolescente.	
MÓDULO No 3	1. Valorar la importancia de orientar a los adolescentes en materia de Educación Sexual.	Valorar
MÓDULO No 4	1 Identificar la importancia de desarrollar la autoestima del adolescente.	Identificar

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO DE  
CRECIMIENTO Y DESARROLLO

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No 1	1.1. Revisar la programación analítica	✓	
	1.2. Comentar los objetivos del módulo.		✓
	1.3 Leer el material impreso del módulo	✓	
	1.4 Organizar y realizar trabajos de análisis grupal.		✓
	1 5 Presentación de informe final.	✓	
	1 6. Investigar, en grupos de cinco, los aspectos que influyen en la personalidad del adolescente y los problemas que más los afectan		✓
MÓDULO No. 2	2.1. Investigar teorías del desarrollo de la personalidad.		✓
	2.2. Comentar mediante la técnica de rijas lo investigado.		✓
	2.3. Confeccionar en grupo, un resumen del tema tratado		✓
MÓDULO No. 3	3.1. Análisis del módulo		✓
	3.2. Presentación de guía escrita para estudio.	✓	
	3.3. Realizar lecturas previas del material impreso	✓	
	3.4 Mediante la técnica de discusión guiada, analiza y comenta el desarrollo conductual del adolescente		✓
	3.5. Exposición de ideas, fuerzas por la cátedra	✓	
	3.6 Realizar lectura individual del documento		✓
	3 7. Expresar experiencias sobre el tema	✓	
	3 8 Presentar en grupos de cinco, la síntesis escrita del tema tratado	✓	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DEL CURSO CRECIMIENTO Y DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	TIPOS DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULAN	
	BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
1. Desarrollar el tema en forma magistral.	✓	
2. Presentación de las ideas fuerza para el profesor.	✓	
3. Desarrollo del módulo mediante exposición dialogada.		✓
4. Formación de grupos para el desarrollo del tema.	✓	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO DE  
CRECIMIENTO Y DESARROLLO

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No 2	2 1 Análisis grupal del documento, el desarrollo físico del adolescente.		✓
	2 2. Presentación oral y escrita del trabajo grupal		✓
	2.3. Observación de vídeo.	✓	
	3 1 Investiga en forma individual sobre teorías del desarrollo cognoscitivo.		✓
	3.2 En torbellinos de ideas comenta lo investigado		✓
	3.3 Elabora en grupo cuadro sinóptico de los aspectos del desarrollo intelectual		✓
MÓDULO No. 3	1.1. Observa un video	✓	
	1 2. Comenta el vídeo	✓	
	1.3. Lee y analiza en grupo, el material impreso		✓
	1 4 Presenta en forma oral y escrita, una síntesis del tema desarrollado, con recomendaciones de cómo mejorar la orientación sexual de los adolescentes en el hogar y la escuela.		✓
MÓDULO No 4	1.1 Lectura general del módulo.	✓	
	1 2 Presentación de la dinámica "Escudo de Armas".	✓	
	1 3 Taller sustentación de trabajos grupales		✓

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO DE  
CRECIMIENTO Y DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Sondeo general.	✓			Preguntas	✓		
Sustentar talleres, trabajo grupal.		✓		Talleres		✓	
Realizar investigaciones.		✓		Investigaciones		✓	
Leer documentos, etc.		✓		Control de lectura		✓	
Presentar trabajo escrito.		✓		Redacción de conclusiones			✓
Hacer apuntes sobre la clase.		✓		Participación		✓	

#### **4.4.4. Curso Administración y Organización de Centros Educativos.**

En la estructuración de los objetivos generales se observa cierta comprensión en el uso de las capacidades, se aprecia la presencia de la capacidad de comprender (cognoscitiva conceptual) se aprecia la capacidad aplicar y analizar (cognitiva-procedimental). Los otros objetivos reflejan mezcla de destrezas.

No se observan objetivos generales que expresen capacidades de naturaleza psicomotriz y de valores (actitudinal).

Referente a los objetivos de aprendizaje o específicos, en cierto sentido concretizan algunas destrezas o habilidades que corresponden en su mayoría al estímulo de la capacidad reconocer (describir), de comprender (identificar).

Otros objetivos no se pueden clasificar atendiendo la taxonomía de análisis porque están expresados en función de capacidades.

Las estrategias de aprendizaje en su mayoría están redactadas en términos que estimulan el pensamiento de alto nivel o complejo, tal como lo indican los impulsos didácticos: Analizarán documentos, cuadros, harán talleres, debates, elaborarán proyectos, interpretarán un organigrama, realizarán demostraciones, sustentarán con

papelógrafo (ayudas didácticas). Algunas estrategias van orientadas a estimular el conocimiento de bajo nivel tal como lo expresan los impulsos didácticos: Dialogarán sobre los niveles de la administración, observarán videos, etc.

El enfoque evaluativo que predomina enfatiza en la evaluación de los aprendizajes procedimentales (cognoscitivistas) mediante estrategias que exigen. Análisis de documentos, taller de análisis, redacción de síntesis, sustentar resultados investigativos, entre otros.

Los instrumentos también responden a la concepción constructivista de la evaluación: Trabajo grupal, taller, análisis de casos, investigación.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO DE ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS. EDUC. 546

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar los conceptos y principios fundamentales de la administración en los diferentes estamentos del sistema educativo.</li> <li>2. Conocer teórica y prácticamente la estructura y administración del Sistema Educativo Panameño.</li> <li>3. Comprender el grado de funcionalidad y eficiencia de los diversos niveles del sistema educativo.</li> <li>4. Analizar las necesidades, logros y limitaciones del sistema educativo.</li> <li>5. Conocer y aplicar los diversos mecanismos de comunicación, de control y de evaluación que se utilizan dentro del sistema educativo.</li> <li>6. Mejorar alguna práctica de gestión administrativa dentro del centro escolar del nivel medio.</li> <li>7. Lograr mayor calidad en la educación a través de una administración participativa.</li> </ol>	<p>Conocer Comprender Analizar Mejorar Lograr</p>

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO DE  
ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No. 1	1. Analizar reflexivamente el concepto del hombre y de la mujer y su educación en el ambiente administrativo.	Capacitar Identificar Describir
	2. Analizar críticamente diversas definiciones conceptuales sobre la administración general y otros términos afines.	
	3. Capacitar en administración escolar para que pueda ejecutar con éxito las funciones del director.	
	4. Identificar las características y principios fundamentales de la administración de la educación en función de la realidad panameña, principalmente los centros escolares secundarios	
	5. Identificarán los niveles administrativos y sus respectivas tareas y funciones dentro de la estructura del sistema educativo panameño.	
MÓDULO No. 2	1. Describir las características y etapas del desarrollo del proceso en la elaboración de un proyecto educativo institucional.	Capacitar Identificar Describir
	2. Destacarán la importancia de lograr una administración de calidad dentro de las instituciones escolares.	
	3. Analizarán los factores de producción en el marco de una administración escolar eficiente de los centros escolares.	
MÓDULO No. 3	1. Analizar todas las características, funciones y virtudes que posee y realiza el Director de colegios en función de una administración eficiente.	Capacitar Identificar Describir
	2. Identificarán los niveles de autoridad y responsabilidad de los directores dentro del marco general de la institución escolar.	
	3. Analizar el complejo problema de las organizaciones escolares como herramientas fundamentales dentro de la gestión institucional.	
	4. Identificar el proceso de síntesis al aula	

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO DE  
ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS**

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No. 1	☞ Analizarán documentos relativos a las diversas opiniones de la administración.		✓
	☞ Harán debate sobre posiciones y opiniones teóricas de la administración y otros conceptos afines.		✓
	☞ Dialogarán sobre la administración escolar y su evolución histórica.	✓	
	☞ Analizarán las teorías de la administración escolar.		✓
	☞ Interpretarán en forma reflexiva sobre la administración escolar y sus teorías		✓
	☞ Realizarán talleres grupales para abordar los temas tratados		✓
	☞ Sustentarán en plenaria los resultados de aprendizaje.		✓
	☞ Dialogarán sobre las características y principios de la administración de la educación.	✓	
	☞ Analizarán la situación educativa panameña las características de la administración de la educación		✓
	☞ Interpretarán en forma crítica los principios de la administración educativa y funcionalidad en nuestros centros escolares.		✓
	☞ Harán una síntesis escrita para discutir en plenaria.		✓
	☞ Presentarán sugerencia para mejorar la aplicabilidad del nivel Ministerio de Educación		✓
MÓDULO No 2	☞ Dialogarán sobre los niveles de la administración del nivel Ministerio de Educación	✓	
	☞ Observarán videos y películas sobre el desenvolvimiento de las instituciones escolares	✓	
	☞ Harán talleres para identificar las funciones que competen a cada nivel.		✓
	☞ Realizarán un cuadro comparativo de las funciones y tareas específicas de cada nivel.		✓
	☞ Sustentarán con ayuda del papelógrafo, etc., ante el grupo, los cuadros y conclusiones.		✓

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No. 2	☞ Contestarán preguntas exploratorias.	✓	
	☞ Dialogarán sobre las funciones, etapas del proceso administrativo.	✓	
	☞ Analizarán cuadros, documentos sobre el proceso administrativo.		✓
	☞ Harán investigaciones sobre la funcionalidad real de las etapas y funciones del proceso administrativo dentro de una institución escolar.		✓
	☞ Presentarán por escrito y ante el grupo las conclusiones y sugerencias que tengan a bien hacer.		✓
	☞ Presentarán un proyecto debidamente planificado y organizado		✓
	☞ Observarán un vídeo sobre la administración de calidad	✓	
	☞ Realizarán lecturas críticas sobre las ventajas de calidad, dentro de la administración.		✓
	☞ Analizarán en grupo los elementos de la comunicación y su funcionalidad de dicho proceso rol de las relaciones humanas en la administración.		✓
	☞ Presentarán por escrito una síntesis de los temas discutidos.		✓
MÓDULO No 3	☞ Analizarán en forma individual y colectiva documentos y separatas presentadas.		✓
	☞ Investigarán en direcciones de colegios la funcionalidad, fallas y limitaciones del ejercicio del director y la administración general		✓
	☞ Presentarán por escrito y en plenaria las conclusiones realizadas.		✓
	☞ Harán dramatizaciones sobre los estilos y roles de los directores de colegio.		✓
	☞ Presentación de cuadro resumen al grupo en forma oral.		✓
	☞ Elaborarán un proyecto basado en un problema concreto de un centro escolar		✓
	☞ Discutirán en plenaria los puntos esenciales del proyecto		✓
	☞ Investigarán los planes y programas de un colegio secundario		✓
	☞ Analizarán los planes y programas de un colegio secundario.		✓
	☞ Interpretarán el organigrama del Ministerio de Educación y la Regional de Veraguas.		✓
☞ Harán un taller para confeccionar un plan de trabajo funcional		✓	
☞ Harán práctica de confección y aplicación de cuadros, modelos, etc.		✓	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO DE  
ADMINISTRACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Análisis de documentos sobre administración escolar.		✓		Trabajo grupal		✓	
Taller de análisis de los principios de la administración.		✓		Taller.		✓	
Redacción de síntesis.		✓		Análisis de casos.		✓	
Sustentar los resultados de las investigaciones en plenaria.		✓		Investigación. Sustentación.			✓
Observar un vídeo sobre administración de calidad.		✓		Vídeo		✓	
Verificar los temas aprendidos	✓			Prueba escrita.			✓

#### **4.4.5. Curso Planeamiento del Currículum.**

Respecto a los objetivos generales, se observa una comprensión básica en el uso de las capacidades. Se aprecia que cuatro objetivos poseen las capacidades de analizar, aplicar, valorar, de naturaleza (cognitiva procedimental) y una mezcla en la capacidad de destrezas, como es el caso de diseñar.

Los objetivos generales no establecen capacidades a nivel actitudinal; sin embargo, sí expresan en forma clara, las diferentes capacidades que el curso pretende desarrollar y/o lograr en el estudiante.

Los objetivos específicos tienen bien concretadas las destrezas y en su mayoría comprenden a las capacidades de comprender (identificar) y la de aplicar (elaborar).

Varios objetivos de aprendizaje planteados expresan capacidad, como es el caso (analizar).

Las estrategias de aprendizaje según la matriz de análisis, están en su mayoría orientadas a estimular el pensamiento de alto nivel como lo demuestran los impulsos didácticos: Analizar en grupo documentos, elaborar muestras, investigar principios, sintetizar textos.

Referente a la evaluación, predomina el énfasis en la evaluación de aprendizaje de procedimiento (cognitivo), utilizando estrategias que exigen: Taller de análisis, análisis de propuestas, elaboración de planes, etc.

Los instrumentos utilizados están en consonancia con la óptica constructiva de la evaluación: Texto escrito, lectura, prueba escrita.

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO PLANEAMIENTO CURRICULAR

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar los enfoques curriculares y los modelos teóricos de planificación curricular.</li> <li>2. Aplicar los principios que orientan la planificación del currículum.</li> <li>3. Diseñar propuestas de planes anuales, bimestrales y semanales utilizables en el nivel medio.</li> <li>4. Valorar la importancia de la comunicación didáctica en la conducción del currículum.</li> <li>5. Analizar la propuesta curricular nueva para la formación pedagógica.</li> </ol>	<p>Analizar Aplicar Valorar</p>

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO PLANEAMIENTO DEL CURRÍCULUM

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No 1	1. Analizar el concepto y las características del planeamiento curricular.	Analizar Identificar
	2. Identificar el enfoque curricular que orienta la propuesta de currículum para la formación docente actual.	
	3. Analizar las funciones de los niveles del sistema educativo en el planeamiento curricular	
	4. Analizar los modelos de planificación curricular.	
MÓDULO No 2	1. Analizar las características de los elementos del currículum.	Identificar
	2. Identificar la presencia de los principios en los planeamientos curriculares.	
MÓDULO No 3	1. Identificar las etapas básicas del planeamiento didáctico.	Identificar Elaborar
	2. Analizar la estructura actual de los programas de formación docente.	
	3. Elaborar un plan anual, bimestral y semanal siguiendo las recomendaciones técnicas	
MÓDULO No. 4	1. Analizar la relación educativa como elemento esencial en el desarrollo del currículum	Analizar Comparar
	2. Comparar los distintos modelos de clases en la conducción del currículum	
	3. Analizar las corrientes de la didáctica	
	4. Analizar la importancia de la evaluación del currículum.	
	5. Analizar la nueva propuesta curricular para la premedia	

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO PLANEAMIENTO CURRICULAR

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No 1	↳ Instrucciones generales y negociación sobre el curso.	✓	
	↳ Desarrollarán prueba diagnóstica.		✓
	↳ Analizarán en grupo documentos sobre las características del planeamiento curricular teoría-realidad.		✓
	↳ Harán análisis sobre los enfoques que inciden en el planeamiento curricular actual.		✓
	↳ Dialogarán sobre los niveles del planeamiento.	✓	
	↳ Harán análisis de esquemas sobre los modelos de planificación curricular.		✓
MÓDULO No 2	↳ Leerán y discutirán un documento sobre la selección y organización de los elementos.		✓
	↳ Elaborarán muestras de elementos del currículum considerando sus características.		✓
	↳ Investigarán y analizarán la presencia de los principios en los planeamientos curriculares.		✓
MÓDULO No 3	↳ Discutirán utilizando un documento, las etapas básicas del planeamiento.		✓
	↳ Revisarán en grupos la estructura de los programas de formación docente.	✓	
	↳ Elaborarán un plan anual a partir de los programas vigentes.		✓
	↳ Elaborarán un plan bimestral a partir del plan anual.		✓
	↳ Elaborarán un plan semanal a partir del plan bimestral.		✓
MÓDULO No 4	↳ Harán un análisis de documentos.		✓
	↳ Harán muestras prácticas de los distintos modelos de clase utilizando el plan semanal		✓
	↳ Harán análisis sobre la comunicación didáctica		✓
	↳ Harán un panel sobre las corrientes de la didáctica.		✓
	↳ Sintetización de documentos.		✓
	↳ Harán una mesa redonda sobre la nueva propuesta curricular para la premedia		✓

**MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO PLANEAMIENTO CURRICULAR**

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Análisis de las dimensiones del currículum.		✓		Prueba escrita		✓	
Taller de análisis de las fuentes y fundamentos del programa.		✓		Lectura		✓	
Análisis de la propuesta de planeamiento curricular al nivel de premedia.		✓		Texto escrito			✓
Elaborar planeamiento anual, bimestral y semanal		✓		Preguntas exploratorias	✓		

#### **4.4.6. Curso Metodología de la Asignatura Técnica del Programa de Primaria.**

En lo que concierne a los objetivos generales, se observa el uso de ciertas capacidades, sobre todo la capacidad reconocer (cognitiva-conceptual), otros objetivos no se pueden clasificar según la taxonomía porque no encajan en las capacidades. El resto de los objetivos son una mezcla que implican varias destrezas o habilidades; sin embargo, se connota la destreza contribuir dentro de la capacidad solidaridad de naturaleza actitudinal como es: Contribuir al desarrollo armónico del conocimiento.

En lo que respecta a los objetivos específicos o de aprendizaje, se especifican el desarrollo de destrezas que estimulan diversas capacidades. Las destrezas: Destacar, conocer, promueven el desarrollo de las capacidades (reconocer-comprender); la destreza distinguir estimula la capacidad analizar; y la destreza practicar promueve el desarrollo de la capacidad aplicar.

En el objetivo específico: “Encontrar la relación entre los objetivos de la Escuela Primaria y los objetivos del área práctica”, es difícil ubicar la destreza que se desarrolla y qué capacidad estimula, porque no encaja en la taxonomía de análisis que se utiliza como base del estudio.

Las estrategias de aprendizaje, en su mayor porcentaje intentan desarrollar el

pensamiento de alto nivel o complejo tal como se deduce de los impulsos didácticos: Analizar (la introducción, los fines, los programas), investigarán y discutirán los contenidos, programas y recursos, aplicarán encuestas, presentarán informes, etc.

En cuanto a la evaluación, se nota el marcado énfasis en la evaluación de aprendizaje procedimental (cognitivo) utilizando estrategias como: Elaborar conclusiones, hacer demostraciones, realizar micro clase y realizar investigaciones.

En lo que concierne a los instrumentos para evaluar también responden al enfoque constructivista de la evaluación: Investigación, texto escrito, demostraciones y debates.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LAS  
ASIGNATURAS TÉCNICAS DEL PROGRAMA DE PRIMARIA  
EDUC. 522 A

OBJETIVOS GENERALES	CAPACIDAD
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer la importancia y necesidad de la enseñanza de las asignaturas de carácter práctico dentro del currículum de la escuela primaria.</li> <li>2. Contribuir al conocimiento, dominio y aplicación de métodos y técnicas pedagógicas adecuadas a la enseñanza de las asignaturas del área práctica para su aplicación en los distintos grados de la escuela primaria.</li> <li>3. Conocer el alcance y secuencia del contenido de los programas de Educación para el Hogar, Artes Recreativas, Agricultura y Actividades Manuales.</li> <li>4. Evaluar con eficiencia los métodos y técnicas aprendidas a través de experiencias prácticas en esta área en las microclases.</li> <li>5. Contribuir al desarrollo de la formación armónica e integral del futuro maestro de enseñanza primaria.</li> </ol>	<p>Reconocer Contribuir Conocer Evaluar</p>

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CURSO DE METODOLOGÍA  
DE LAS ASIGNATURAS TÉCNICAS DEL PROGRAMA DE PRIMARIA  
EDUC. 522 A

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESTREZAS
MÓDULO No. 1	1. Destacar la importancia de las asignaturas de carácter práctico en la enseñanza primaria.	Destacar Conocer
	2. Conocer el valor pedagógico y la necesidad de estas asignaturas en la formación integral del educando	
	3. Conocer y diferenciar el significado pedagógico de algunos conceptos relacionados con la enseñanza de las asignaturas prácticas y que son comunes a todas las asignaturas.	
MÓDULO No. 2	1. Encontrar la relación entre los objetivos de la escuela panameña y los objetivos del área práctica.	Encontrar Distinguir
	2. Analizar la estructura de los programas de cada una de las asignaturas del área práctica de la escuela primaria	
	3. Distinguir la relación que existe entre las cuatro asignaturas prácticas del Programa de Primaria.	
MÓDULO No. 3	1. Investigar métodos y técnicas educativas apropiadas para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo	Investigar Analizar
	2. Analizar críticamente métodos y técnicas adecuadas para la enseñanza de las asignaturas prácticas	
MODULO No 4	1. Practicar en el aula de clases los métodos y técnicas aprendidas	Practicar

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL CURSO METODOLOGÍA DE LAS ASIGNATURAS TÉCNICAS DEL PROGRAMA DE PRIMARIA

MÓDULO	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE ESTIMULA	
		BAJO NIVEL	ALTO NIVEL
MÓDULO No 1	Discutirán el programa del curso para plantearse expectativas.		✓
	Analizarán la introducción de cada una de las asignaturas del área práctica para conocer su importancia		✓
	Investigarán en los programas, los objetivos generales y los contenidos de cada asignatura práctica.		✓
	Investigarán y comentarán los principios psicológicos que fundamentan el área práctica.		✓
	Discutirán los conceptos relacionados con el área práctica.		✓
	Analizarán material impreso en grupo para elaborar reportes de lectura		✓
MÓDULO No. 2	Analizarán los fines del sistema educativo panameño.		✓
	Harán un estudio de los objetivos de las asignaturas.		✓
	Prácticas para determinar si éstos permiten lograr los fines de la educación panameña.		✓
	Analizarán de los programas del área práctica.		✓
	Investigarán los contenidos de las asignaturas prácticas de I, II y III grado.		✓
	Presentarán un cuadro comparativo de los objetivos y áreas básicas de conocimiento de las asignaturas prácticas de I, II y III grado		✓
MÓDULO No 3	Participación en una exposición dialogada para definir los conceptos metodológicos utilizados en el curso	✓	
	Discutirán en grupo, material bibliográfico para conocer los diferentes métodos y técnicas apropiadas a las asignaturas prácticas		✓
	Participarán en demostraciones de métodos y técnicas apropiadas para las asignaturas del área práctica		✓
MÓDULO No 4	Aplicarán encuestas en las escuelas primarias a los maestros de asignaturas del área práctica para detectar situaciones problemáticas o positivas		✓
	Discutirán los resultados de las encuestas		✓
	Presentarán un informe por grupo con sugerencias para mejorar las dificultades detectadas		✓
	Organizarán clases demostrativas con las asignaturas prácticas de I, II y III grados.		✓

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL CURSO METODOLOGÍA  
DE LA ASIGNATURA TÉCNICA DEL PROGRAMA DE PRIMARIA

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	¿QUÉ?			¿CÓMO?	¿CUÁNDO?		
	C	PROC	AC	INSTRUMENTOS	I	PROC	FINAL
Elaborar conclusiones grupales.				Redacción de informe.			✓
Realizar investigaciones		✓		Investigación.		✓	
Discusión grupal.		✓		Debate.		✓	
Hacer demostraciones.		✓		Demostraciones.		✓	
Presentación oral.	✓			Exposición.		✓	
Realiza una microclases.		✓		Microclases.			✓
Presentar trabajo escrito			✓	Texto escrito			✓

#### 4.5. Prueba de hipótesis.

En base a los resultados obtenidos se prueban las siguientes hipótesis:

Primera:

Ho: El 60% de los profesores o menos utilizan siempre la exposición dialogada como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal.

Ha: Más del 60% de los profesores utilizan siempre la exposición dialogada como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal.

Segunda:

Ho: El 60% de los profesores o menos utilizan siempre las guías de estudio y aprendizaje como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal

Ha: Más del 60% de los profesores utilizan siempre las guías de estudio y aprendizaje como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal

Tercera:

Ho: El 60% de los profesores o menos utilizan siempre el pizarrón como recursos didáctico.

Ha: Más del 60% de los profesores utilizan siempre el pizarrón como recursos didáctico.

Cuarta:

Ho: El 60% de los profesores o menos utilizan las pruebas sumativas como tipo de evaluación.

Ha: Más del 60% de los profesores utilizan las pruebas sumativas como tipo de evaluación.

Prueba de Hipótesis No. 1

Ho:  $P = 0.60$

Ha:  $P > 0.60$

Zt: 1.645

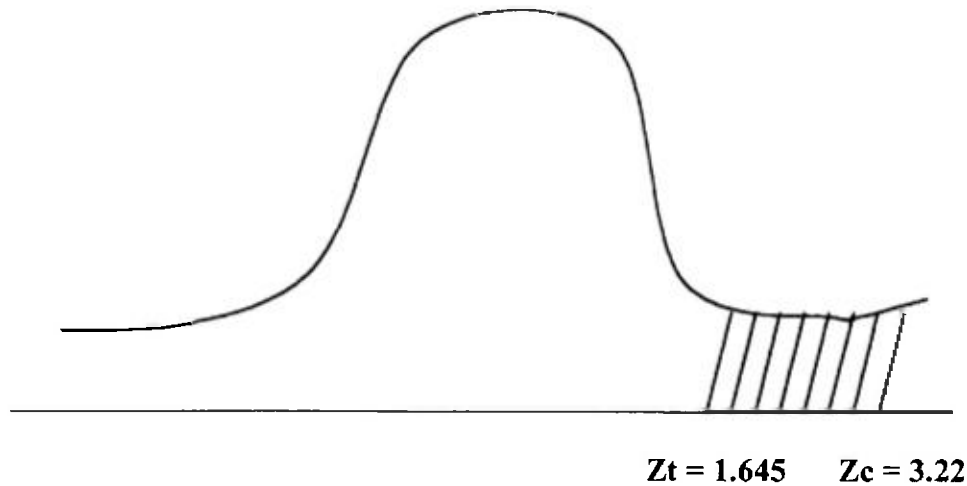
Zc:  $\frac{P - P_0}{\sigma P}$

$$\sigma P = \sqrt{pq}$$

$$\sigma P = \frac{P_0 \cdot T_0}{n} = \frac{(0.60) \cdot (0.40)}{309} = 0.00077699$$

$$\sigma P = \sqrt{0.00077699} = 0.027869$$

$$Z_c = \frac{0.6898 - 0.60}{0.027869} = 3.22$$



Según estos resultados, efectivamente más del 60% de los profesores utilizan siempre la exposición dialogada como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal. Esto es así con un nivel de significancia del 5%.

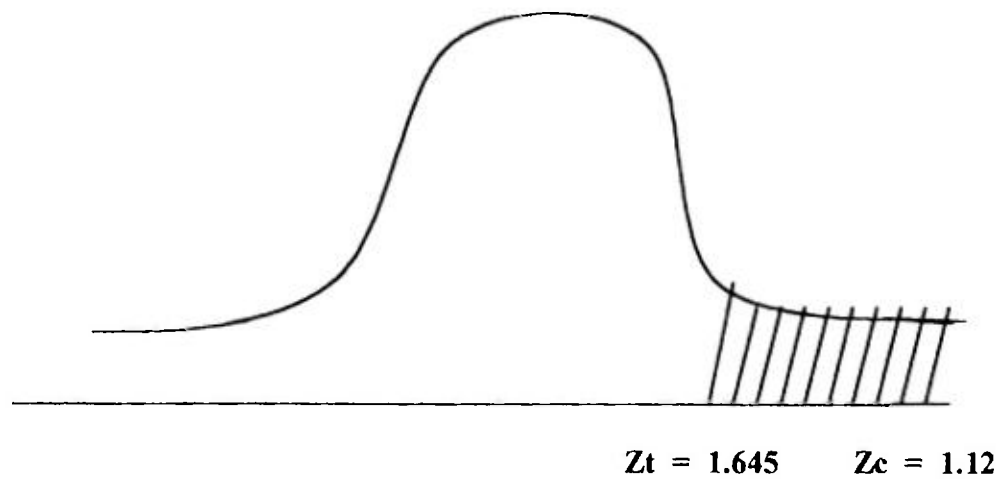
## Prueba de Hipótesis No. 2

$$H_0: P = 0.60$$

$$H_a: P > 0.60$$

$$Z_c: 1.645$$

$$Z_t = \frac{0.6314 - 0.60}{0.027869} = 1.12669$$



De acuerdo con estos resultados no se puede probar estadísticamente que más del 60% de los profesores utilizan siempre las guías de estudios-aprendizaje como estrategia de enseñanza basada en los medios.

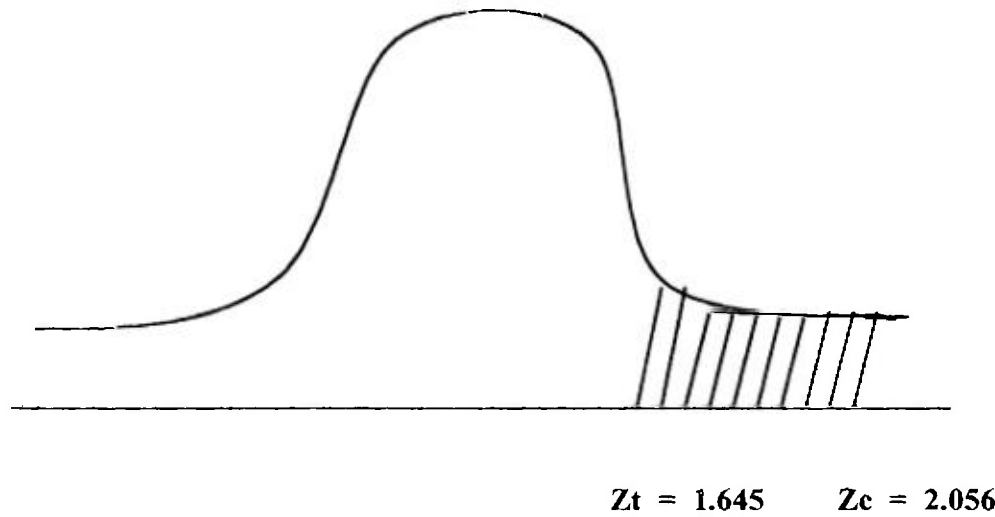
## Prueba de Hipótesis No. 3

Hoy:  $P = 0.60$

Ha:  $P > 0.60$

$Z_c: 1.645$

$$Z_c = \frac{0.6573 - 0.60}{0.027869} = 2.056$$



Con un nivel de significancia del 5%, se pudo probar estadísticamente que más del 60% de los profesores utilizan siempre el pizarrón como recurso didáctico.

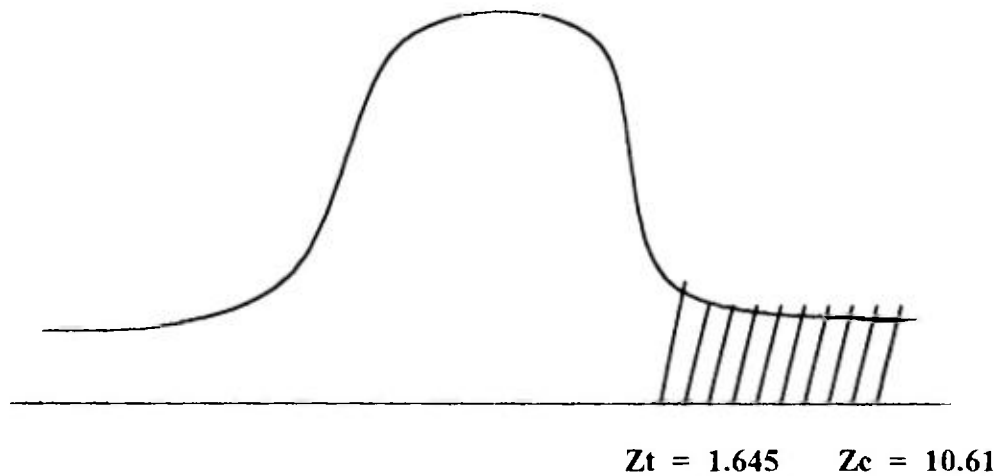
## Prueba de Hipótesis No. 4

$$H_0: P = 0.60$$

$$H_a: P > 0.60$$

$$Z_c: 1.645$$

$$Z_t = \frac{0.8956 - 0.60}{0.027869} = 10.61$$



Según estos resultados, con un nivel de significancia de 0.05, se puede afirmar que más del 60% de los profesores utilizan siempre las pruebas sumativas como tipo de evaluación.

A juzgar por los resultados obtenidos, en donde tres de las hipótesis fueron probadas, se puede afirmar que las estrategias didácticas que utilizan con mayor

frecuencia los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas se circunscriben más al método tradicional que al modelo constructivista.

## **CONCLUSIONES**

1. En cuanto al planeamiento didáctico, los profesores aseguran en un 90.6% que la fuente principal para tomar decisiones sobre este proceso la constituyen los estudiantes y sus conocimientos previos, que los objetivos en un (90.9%) son el elemento sustantivo al que le dan más importancia y las capacidades que más consideran son las que estimulan el pensamiento complejo (67%), mientras que entre las estrategias didácticas que diseñan, se valoran las de naturaleza constructiva, y las de evaluación las orientan a favorecer las de aprendizaje relacionadas con la interpretación, el análisis y su aplicación. En su conjunto, según el sentir de los profesores, el enfoque que caracteriza el planeamiento didáctico es el de naturaleza constructiva.
  
2. Referente a la estrategia de enseñanza, profesores y estudiantes coinciden en sus percepciones. Los profesores plantean que centran la enseñanza en la comunicación verbal, sobresaliendo en un 82%; la exposición a partir de los conocimientos previos del estudiantado; y un 63.6% aseguran que utilizan los talleres instructivos; dentro de las estrategias centradas en los medios educativos, un 76.6% tiene como secuencia didáctica principal la exposición - trabajo individual- discusión final.  
  
Por su parte, los estudiantes afirman en un 68.9% que los profesores utilizan en forma permanente la exposición dialogada, como estrategia de enseñanza basada en la comunicación verbal, y el uso de guías de estudio y aprendizaje como estrategias de enseñanza centradas en los medios educativos.

En su conjunto, las observaciones en el aula, ponen de manifiesto que hay predominio significativo de las estrategias de enseñanza. Es decir, el protagonismo de los profesores sigue presente en la práctica pedagógica. Prevalcen estrategias orientadas a explicar, hacer preguntas, dinámicas, dar ejemplos, relatar experiencias, realimentar las clases, aclarar dudas y emitir opiniones.

Como se observa, la práctica pedagógica según profesores y estudiantes se centra primordialmente en el uso de estrategias de comunicación verbal y en los diversos medios educativos, la primera reafirmada según observaciones en el aula.

3. En cuanto a las estrategias de aprender que potencia los profesores en los estudiantes, sobresale la lectura crítica y comprensiva en un 71.8% como la de mayor aplicación entre estudiantes para el desarrollo de contenidos de naturaleza conceptual, mientras que el 67.8% aseguró que utiliza la investigación bibliográfica para el desarrollo de los aprendizajes procedimentales.  
Según los estudiantes, los profesores los implican más en estrategias de aprendizaje relacionadas con la construcción de resúmenes y síntesis (45.6%) y con las de apuntes (44.8%). Las programaciones de los profesores enfatizan en plantear estrategias de aprender que involucran a los estudiantes en la construcción de pensamientos de alto nivel, como: resumir textos, elaborar cuadros, proyectos y realizar investigaciones.

Los resultados de las observaciones, evidencian acciones y procedimientos que facilitan la construcción y pensamiento de alto nivel como la solución de problemas, formular preguntas, otros.

4. Referente al uso de recursos didácticos, según el criterio de los profesores, el 90.9% utilizan el pizarrón, el 81.2% las separatas y otros recursos didácticos en el desarrollo de las clases y la construcción de conocimientos.

Estos contrastes son confirmados por los estudiantes cuando el 65.7% aseguró que los profesores utilizan el pizarrón y el 53.4% consideran las separatas en segundo lugar.

Las observaciones en el aula constataron que los docentes utilizan el tablero, algunas veces, filminas y separatas con frecuencia, igualmente los alumnos utilizan filminas y papelógrafos para las charlas o exposiciones. Las programaciones analíticas de los profesores enfatizan en el uso de las separatas, módulos, papelógrafos, vídeos, esquemas, otros.

5. En lo que concierne a la evaluación de los aprendizajes, el 78.3% de los profesores la consideran como un proceso de recolección de información en base a objetivos propuestos, el 84.8% utiliza la heteroevaluación, como proceso evaluativo unidireccional o unilateral; seguido por la autoevaluación con un 44.8%.

Evalúan los tres tipos de contenidos, pero el 80.0% le da primacía a los

contenidos actitudinales, para ello se valen de diversos instrumentos, el 78.1% usa los ítems de ensayo para los contenidos de naturaleza conceptual y el 71.4% utiliza la elaboración de resúmenes, para los contenidos de índole procedimental y el 73.1% elabora su propio instrumento o mecanismos para evaluar los contenidos de naturaleza actitudinal.

El sentir de los profesores en un 91.6% confirma que la finalidad de la evaluación es sumativa, sin embargo, el 75.7% opina que la utiliza para revisar las estrategias de aprendizaje y el 72.1% para revisar las estrategias de enseñanza.

Los estudiantes por su parte, manifiestan en un 51.5% que los profesores prefieren los procesos de heteroevaluación, el 84.7% dice que se inclinan por evaluar los contenidos de naturaleza conceptual y para el 89.5% predomina la evaluación sumativa con el énfasis de las pruebas de lápiz y papel tipo ensayo, el 73.7%, de trabajo monográfico o pequeñas investigaciones, el 42.1%, asegura también que los docentes discuten los resultados de las pruebas y las entregan (67.4% y 57.1%, respectivamente).

Las programaciones analíticas revelan que los docentes poseen mayor énfasis en la heteroevaluación, seguido de la autoevaluación, poco o nada se aplican los procesos de coevaluación.

Las observaciones no participantes reflejan muy poco los procedimientos e instrumentos que utilizan los docentes para evaluar los diversos aprendizajes.

Según los profesores, las programaciones analíticas que predominan en los procesos de evaluación son las de carácter cognoscitivista, sin embargo, según el criterio de los estudiantes y en cierto sentido, según las observaciones, enfatizan en la evaluación de carácter sumativa.

6. La práctica pedagógica universitaria según el 72.2% de los profesores se mantiene entre el conductismo y el constructivismo, igualmente las estrategias didácticas que utilizan se identifican sustancialmente, en un 64.6% con el enfoque constructivista y el proceso didáctico que lo caracteriza es el de la socio-estructuración (45.9%) seguido de la autoestructuración (37.0%). El profesorado es consciente que los procesos de enseñar y de aprender se encuentran en un proceso de transición, respecto al cambio de modelo. Resulta de interés destacar que los procesos de aprender se estimulan desde la socio-estructuración, para luego llegar a la construcción o reconstrucción individual del conocimiento. En su conjunto, la práctica pedagógica universitaria se desarrolla a través de varios procesos didácticos que de una forma u otra emplean técnicas y estrategias del paradigma conductista y constructivista.
7. La formación académica de los profesores universitarios se considera como buena, el 67.5% tiene título de Maestría y una experiencia considerable, 40 5% tiene de 7 a 20 años de servicios en el Centro Regional Universitario de

Veraguas.

8. Estadísticamente la hipótesis de investigación planteada confirma la presencia significativa y el arraigo con que todavía se utilizan las estrategias didácticas provenientes del modelo tradicional o clásico, en detrimento de los de orientación constructivista; que aún cuando se emplean, continúan manteniendo un perfil bajo de uso en el aula de clases.

## **RECOMENDACIONES**

1. Es necesario, generar a lo interno del colectivo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, una mayor reflexión sobre la práctica pedagógica y sobre el rol como formadores de formadores. Con ello, se potencia el enriquecimiento didáctico y la cultura de la mejora y de la innovación.
2. Aún cuando hay un avance en la diversificación de las estrategias de enseñanza, hay el predominio de la enseñanza basada en la comunicación verbal y la exposición; se requiere continuar reforzando didácticamente a los profesores tanto a nivel teórico y conceptual, por sus efectos en el enriquecimiento epistemológico, como a nivel procedimental en el mejoramiento de las habilidades y destrezas de enseñanza. Igual procede a nivel de la estrategia de aprendizaje, pues es necesario ampliar y diversificar sus conocimientos y procedimientos de empleo entre los estudiantes.
3. Hay que continuar implicando más al estudiante en los procesos de construcción y reconstrucción del aprendizaje. Para ello, hay que diversificar el uso de estrategias de aprendizaje, es decir, facilitar y ejercitar entre los estudiantes diversas técnicas que les permitan construir y acceder el aprendizaje de manera mucho más significativa.
4. El conocimiento y uso de diversos recursos didácticos en el aula, merece especial atención de parte de la administración del currículo. En primer lugar

hay que continuar dotando de tecnologías de comunicación y de información a la Facultad y paralelamente actualizando al profesorado en el conocimiento y uso de las mismas en los procesos de enseñar y aprender.

5. El tema de la evaluación de los aprendizajes necesita ser reforzado entre el profesorado, dadas las prácticas que prevalecen. Dicho reforzamiento debe hacerse integralmente, es decir, desde la perspectiva del nuevo paradigma de la evaluación tanto a nivel conceptual como a nivel de las propias estrategias de evaluación de los aprendizajes.
6. A nivel de la propia Facultad, es necesario cultivar la cultura de la evaluación, como estrategia que permita al profesorado detectar con claridad tanto las fortalezas como las debilidades, única vía para crear un proyecto de Facultad con objetivos bien definidos y con claridad suficiente sobre el perfil del docente que se quiere formar y de los temas que tiene que asumir el profesorado en la construcción de la educación.

## **CAPÍTULO QUINTO**

**PROPUESTA**

**DIPLOMADO**

**“EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL  
NIVEL SUPERIOR”**

**GENERALIDADES DEL PROGRAMA.****1. NOMBRE DEL DIPLOMADO.**

- Evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.

**2. NATURALEZA DEL DIPLOMADO.**

- Perfeccionamiento con énfasis en la actualización.

**3. TIEMPO Y DURACIÓN DEL DIPLOMADO.**

**DURACIÓN:** 15 semanas a desarrollarse en 240 horas de estudio, 175 horas de trabajo presencial y 65 horas a distancia.

**NÚMERO DEL MÓDULO:** 5

**NÚMERO DEL CRÉDITO:** 6

**PERÍODO:** Cuatro Períodos diarios de 60 minutos.

**DÍAS:** Viernes y sábado.

**HORARIO:** 6.00 - 9:00 p.m.

**4. MODALIDAD DIDÁCTICA.**

- Semipresencial.

**5. UNIDAD RESPONSABLE Y COORDINADOR DEL DIPLOMADO.**

- Centro Regional Universitario de Veraguas.

- Facultad de Ciencias de la Educación.

## 6. FACILITADORES.

Los facilitadores deben tener el siguiente perfil

- Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativa.
- Experiencia en Docencia Universitaria. Por lo menos con cinco años de ejercicio docente.

## 7. FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Hoy día las políticas y procesos de naturaleza evaluativa que se desarrollan e implementan en las aulas universitarias, en cierto sentido han sido cuestionadas por los sujetos a quienes van dirigidas, los estudiantes. Se les ha dado preponderancia a la heteroevaluación e igualmente a o tras prácticas de evaluación no realmente científicas, surgiendo así la necesidad de reflexionar y hasta de repensar el desempeño, construcción de los aprendizajes y la evaluación de los estudiantes.

La evaluación educativa como elemento consubstancial a otros procesos, como el de la enseñanza y el aprendizaje, ha evolucionado producto de la investigación curricular, psicológica y didáctica, etc., generando así nuevas concepciones y enfoques de la evaluación. Surgen también nuevas técnicas, procedimientos e instrumentos para verificar el complejo proceso de los aprendizajes en el nivel superior.

La evaluación de una forma u otra es el proceso que permite comprender si la enseñanza es de calidad y los aprendizajes son permanentes y significativos. Igualmente es garante del producto formado, egresados de los claustros universitarios.

Vista la evaluación de tal manera, es un factor importantísimo en la formación e instrucción de los estudiantes, haciéndose obligante que la educación en el nivel superior, el personal docente tenga y desarrolle las habilidades y capacidades cognoscitivas y procedimentales para el correcto y adecuado uso, manejo y elaboración de todo lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes.

Tales condiciones y panoramas en general, justifican la necesidad de incorporar un diplomado dirigido a los docentes universitarios y profesores del nivel medio de manera que los procesos de evaluación se rijan por criterios y procedimientos realmente académicos, científicos, es decir, objetivos y confiables

## **8. OBJETIVOS GENERALES.**

- ↳ Analizar los fundamentos teórico-prácticos de la evaluación educativa y sus implicaciones, y problemas como consecuencia en la praxis educativa.
- ↳ Conocer las características, implicaciones, fortalezas y debilidades del enfoque tradicional y moderno de la evaluación educativa.
- ↳ Analizar las técnicas e instrumentos representativos del paradigma cuantitativo y

cualitativo como alternativa de la evaluación educativa en el nivel superior.

- ↳ Desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales en lo que respecta a la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación en el desarrollo de los diversos contenidos en el nivel superior.
- ↳ Promover una cultura evaluativa de carácter científica, a fin de que el proceso de evaluación en el nivel superior sea la mejor herramienta y estrategia para lograr una verdadera construcción del aprendizaje significativo.

#### **9. PERFIL DE INGRESO DE LOS PARTICIPANTES.**

Poseer título de licenciatura en cualquier especialidad (profesionales de la educación, sociólogos, abogados, trabajadores sociales, planificadores, psicólogos, etc ). Preferiblemente los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, como profesores que ejercen en el nivel medio o secundario.

#### **10. ESTRUCTURA MODULAR DEL DIPLOMADO.**

- ↳ **Módulo No. 1.** Fundamentos teóricos de la nueva evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.
- ↳ **Módulo No. 2.** Modalidades y tipología de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.
- ↳ **Módulo No. 3.** Técnicas y procedimientos de la evaluación de los aprendizajes según el enfoque cuantitativo y cualitativo.
- ↳ **Módulo No. 4.** Elaboración de instrumentos para evaluar contenidos de naturaleza

conceptual, procedimental y actitudinal en el nivel superior

↳ **Módulo No. 5.** El problema de la calidad de la evaluación de los aprendizajes.

PLAN DE ESTUDIO DEL DIPLOMADO

NOMBRE DEL MÓDULO	HORAS PRESENCIALES		HORAS SEMI- PRESENCIALES	TOTAL DE HORAS	CRÉDITOS
	TEÓRICAS	PRÁCTICAS			
Fundamentos teóricos de la nueva evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.....	20	10	10	40	1
Modalidades y tipología de la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.....	20	10	10	40	1
Técnicas y procedimientos de evaluación de los aprendizajes según el enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.....	15	15	10	40	1
Elaboración de instrumentos para evaluar contenidos de naturaleza conceptual procedimental y actitudinal en el nivel superior...	25	30	25	80	2
El problema de la calidad de la educación.....	20	10	10	40	1
TOTALES.....	100	75	65	240	6

## **11. PROGRAMACIÓN ANALÍTICA DE LOS MÓDULOS TEMÁTICOS.**

El Programa de Capacitación y Actualización se sustenta sobre la base de una amplia temática relacionada con la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior, tomando en cuenta las concepciones y paradigmas que sustentan la evaluación, igualmente las técnicas e instrumentos y sus respectivos usos en forma adecuada. Los diversos contenidos se estructuran de la siguiente manera:

**MÓDULO No. 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA NUEVA  
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL  
SUPERIOR.**

**TIEMPO DE REALIZACIÓN:** 2 de enero al 1 de febrero de 2005.

**CANTIDAD DE HORAS:** Teóricas: 20           Prácticas: 10  
Semipresencial: 10

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

- ↳ Analizar críticamente los diferentes conceptos y evolución de la evaluación.
- ↳ Distinguir con claridad las diferencias y semejanzas conceptuales entre los términos de medición, evaluación, calificación y acreditación dentro del proceso evaluativo.
- ↳ Interpretar las bondades y limitaciones de la evaluación desarrollada en base a normas o criterios.
- ↳ Examinar las diversas fortalezas y debilidades del enfoque cuantitativo y cualitativo de la evaluación.
- ↳ Analizar críticamente la naturaleza y alcance del enfoque y paradigma de la evaluación, estableciendo las semejanzas y divergencias entre sí.
- ↳ Generar un marco propicio de reflexión crítica, a fin de apreciar e implementar un verdadero proceso de evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.

PROGRAMACIÓN ANALÍTICA

MÓDULO No. 1

TEMA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN  
DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL SUPERIOR

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<p>I. Concepto de evaluación.</p> <p>II. Conceptos relacionados con la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Proceso de evaluación.</li> <li>➤ Medición y calificación.</li> <li>➤ Acreditación.</li> </ul> <p>III. Evolución del concepto de evaluación.</p> <p>IV. Funciones y principios de la evaluación.</p> <p>V. La evaluación según los modelos pedagógicos.</p> <p>VI. Algunas perspectivas paradigmáticas al evaluar los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Enfoque cuantitativo de la evaluación.</li> <li>➤ Enfoque cualitativo de la evaluación.</li> </ul> <p>VII. La evaluación alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conceptos y modelos.</li> <li>➤ Técnicas de evaluación alternativa.</li> <li>➤ Técnicas de evaluación del desempeño.</li> <li>➤ Técnicas de observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Presentación y discusión general del módulo por el facilitador y participantes.</li> <li>↳ Exposición dialogada con ayuda didáctica (facilitador-participantes).</li> <li>↳ Análisis de documentos (módulo) en forma individual y colectiva.</li> <li>↳ Redacción de informes, conclusiones en pequeños grupos.</li> <li>↳ Presentación y sustentación de informes por relatorias en plenaria.</li> <li>↳ Debate y retroalimentación de los informes presentados entre facilitador y participante.</li> <li>↳ Balance crítico sobre el desarrollo de los contenidos del módulo.</li> <li>↳ Presentación de una propuesta o recomendaciones específicamente para la evaluación de los aprendizajes en el nivel superior.</li> </ul>	<p><b>Diagnóstica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Dinámica grupal.</li> <li>↳ Preguntas exploratorias.</li> </ul> <p><b>Formativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Interrogatorios orales.</li> <li>↳ Participación individual y grupal en los talleres.</li> <li>↳ Análisis de documentos, separatas, módulos, etc.</li> <li>↳ Redacción y sustentación de conclusiones por relatorias de grupos.</li> <li>↳ Elaboración de propuestas.</li> <li>↳ Control de lecturas.</li> </ul> <p><b>Sumativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Presentación de trabajo en forma individual y grupal.</li> <li>↳ Prueba escrita.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA.

- FLORES, Emilia Luz e Irma REYES (1997). *Estrategias para la Evaluación Interpretativa de Aprendizajes*. Costa Rica: Editorial EUNA.
- FLORES, Mirna de y Luzmila de SÁNCHEZ (1999). *Evaluación del Aprendizaje Módulo No. 5. Primer Curso de Didáctica del Nivel Superior*. Universidad de Panamá.
- FLORES OCHOA, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición* Panamá: Editorial McGraw-Hill.
- GONZÁLEZ CAPTELILLO, Olga y Fahara Manuel FLORES (2000). *El Trabajo Docente. Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso*. Editorial Trillas Universidad Virtual de México.
- LÓPEZ F., Blanca Silvia y Elsa María HIJONOZA D. (2000). *Evaluación del Aprendizaje Alternativas y Nuevos Desarrollos*. México: Editorial Trillas. Universidad Virtual.
- MARTINIANO P., Román y Eloisa DÍAZ LÓPEZ. *Curriculum y Enseñanza. Una didáctica centrada en Procesos*. Madrid: Editorial EOJ.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1999). *La Evaluación de los Aprendizajes en el Aula*. Módulo No. 4. Panamá.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1996). *Evaluación Educativa*. Tomo I y II. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río De la Plata.

**MÓDULO No. 2. MODALIDADES Y TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN  
DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL SUPERIOR.**

**TIEMPO DE REALIZACIÓN:** 6 de febrero al 6 de marzo de 2005.

**CANTIDAD DE HORAS:** Teóricas: 20 Prácticas: 10  
Semipresencial: 10

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

- ↳ Analizar los tipos de evaluación según su temporalización, funcionalidad, normotipo y agentes.
- ↳ Identificar los elementos que caracterizan la evaluación inicial, procesual y final dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ↳ Examinar las bondades y limitaciones de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en lo que respecta a la construcción y acceso de aprendizajes significativos
- ↳ Analizar las fortalezas y debilidades de la evaluación normativa y criterial, a fin de implementar el tipo de evaluación que facilite la construcción de los aprendizajes.
- ↳ Interpretar algunas bondades, ventajas y limitaciones que se generan al aplicar la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación durante el proceso de enseñanza.-aprendizaje.

PROGRAMACIÓN ANALÍTICA  
MÓDULO No 2  
TEMA: MODALIDADES Y TIPOLOGÍAS DE LA EVALUACIÓN  
DE LOS APRENDIZAJES EN EL NIVEL SUPERIOR

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<p>Criterios para su clasificación:</p> <p>I La evaluación según su temporalización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evaluación inicial.</li> <li>➤ Evaluación procesual.</li> <li>➤ Evaluación final</li> </ul> <p>II. Evaluación según su funcionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Función diagnóstica.</li> <li>➤ Función formativa.</li> <li>➤ Función de desarrollo.</li> <li>➤ Función sumativa</li> <li>➤ Función de control</li> </ul> <p>III Evaluación según su normotipo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evaluación nomotética</li> <li>➤ Evaluación normativa</li> <li>➤ Evaluación criterial o dominio</li> </ul> <p>IV La evaluación según sus agentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Heteroevaluación</li> <li>➤ Autoevaluación</li> <li>➤ Coevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Presentación y discusión del módulo</li> <li>☞ Análisis de documentos en pequeños grupos sobre evaluación según su temporalidad, funcionalidad, agentes y normotipo.</li> <li>☞ Aplicar encuestas a los profesores y estudiantes sobre los tipos de evaluación que se llevan a cabo en el aula.</li> <li>☞ Realizar visitas y observaciones a salones de clases para comprobar los tipos de evaluaciones que aplican los profesores.</li> <li>☞ Elaboración de síntesis, cuadros, mapas conceptuales sobre los tipos de evaluación</li> <li>☞ Sustentación de conclusiones con ayudas didácticas (filminas, papelógrafo, etc) en plenaria</li> <li>☞ Realimentación del facilitador sobre los temas analizados en los talleres</li> </ul>	<p><b>Diagnóstica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Dinámica grupal.</li> </ul> <p><b>Formativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Análisis de documentos, en pequeños grupos.</li> <li>☞ Rendición de informes por relatoria.</li> <li>☞ Participación activa en forma individual y grupal.</li> </ul> <p><b>Sumativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Informe conjunto de conclusiones, cuadros de los talleres grupales.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA.

- BERTAN DE TENA, Rosario y José Luis RODRÍGUEZ (1999). *Evaluación del Currículum*. Madrid: Universidad de Salamanca.
- BLANCO, Felip y Luis ÁNGEL (1996). *La Evaluación Educativa más Proceso que Producto*. Ediciones Universidad de Lleyda.
- FLORES, Mirna de y Luzmila de SÁNCHEZ (1999). *Evaluación del Aprendizaje*. Módulo no. 5. Primer Curso de Didáctica del Nivel Superior. Universidad de Panamá.
- GARCÍA RAMOS, José Manuel (2000). *Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía Práctica para Educadores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- JORBE, Jaime y Esther CASELLAS (1997). *La Regulación y la Autorregulación de los Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LÓPEZ F., Blanca Silvia y Elsa María HIJONOZA K. (2000). *Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Desarrollos*. México: Editorial Trillas. Universidad Virtual.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio (1997). *La Docencia como Actividad Profesional*. México: Ediciones Gernika, S.A.

**MÓDULO No. 3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN  
SEGÚN EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y EL ENFOQUE  
CUALITATIVO.**

**TIEMPO DE REALIZACIÓN:** 6 de marzo al 9 de abril de 2005.

**CANTIDAD DE HORAS:** Teóricas: 15 Prácticas: 15

Semipresencial: 10

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

- ↳ Identificar las principales técnicas y procedimientos que se utilizan según el enfoque cuantitativo y cualitativo de la evaluación.
- ↳ Analizar las ventajas y desventajas que ofrecen la aplicación de técnicas y procedimientos del enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.
- ↳ Examinar la importancia de cada técnica, procedimiento y su relación conceptual con los instrumentos propios de cada enfoque.
- ↳ Comparar las ventajas y desventajas de las técnicas y procedimientos de evaluación según los enfoques cuantitativos y cualitativos.

PROGRAMACIÓN ANALÍTICA  
MÓDULO No. 3  
TEMA: TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN SEGÚN  
EL ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<p>I. Técnicas y procedimientos de evaluación según el enfoque cuantitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Medición.</li> <li>➤ Observación.</li> <li>➤ Recolección y análisis</li> <li>➤ Emplazamiento</li> <li>➤ Análisis.</li> </ul> <p>II. Técnica y procedimientos de evaluación según el enfoque cualitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observación participativa</li> <li>➤ Entrevista. <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Conversación informal</li> <li>☆ Entrevista guiada</li> </ul> </li> <li>➤ Síntesis.</li> <li>➤ Análisis.</li> <li>➤ Triangulación</li> <li>➤ Mapas conceptuales</li> <li>➤ El portafolio.</li> <li>➤ Lista de cotejo</li> <li>➤ Métodos de casos</li> <li>➤ Escala.</li> <li>➤ Proyectos.</li> <li>➤ Diario</li> <li>➤ Otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Comentarios generales del módulo (objetivos, temática, etc.).</li> <li>⊕ Análisis y discusión de documentos (temas) en pequeños grupos (talleres).</li> <li>⊕ Investigar la naturaleza y alcance de las principales técnicas y procedimientos de evaluación</li> <li>⊕ Realizar visitas al aula y aplicar encuestas, a fin de conocer las clases de técnicas y procedimientos más empleados por los profesores.</li> <li>⊕ Redacción de conclusiones, cuadros, mapas conceptuales, en forma colectiva.</li> <li>⊕ Sustentar con ayuda didáctica las conclusiones e informe de los talleres e investigaciones realizadas en plenarios.</li> <li>⊕ Entrega de informe a los facilitadores.</li> <li>⊕ Realimentación del facilitador</li> </ul>	<p><b>Formativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Participación individual.</li> <li>⊕ Talleres (trabajo en grupo).</li> <li>⊕ Sustentación en plenaria de conclusiones.</li> <li>⊕ Elaboración y aplicación de encuestas</li> </ul> <p><b>Sumativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⊕ Presentación de trabajo escrito.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA.

- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. (1983). *Principios y Procedimientos de Evaluación Educativa*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- ALLEN, David. (2000). *La Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. Una Herramienta para el Desarrollo de los Docentes*.
- BERTAN DE TENA, Rosario y José Luis RODRÍGUEZ. (1999). *Evaluación del Currículum en Didáctica General de Oscar Sáenz* Madrid.
- BLANCO, Felip y Luis ÁNGEL. (1996). *La Evaluación Educativa más Proceso que Producto*. Ediciones Universidad de Lleyda.
- FLORES, Luz Emilia e Irma REYES. (1997). *Estrategia para la evaluación Interpretativa de Aprendizaje*. Costa Rica: Editorial EUNA.
- LÓPEZ F., Blanca Silvia y Elsa María HIJONOZA K. (2000). *Evaluación del Aprendizaje Alternativas y Nuevos Desarrollos*. México: Editorial Trillas. Universidad Virtual.
- SANTOS M., A. (1995). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejoras* Málaga: Alijibe (Capítulo I. Patología General de la Evaluación Educativa).

**MÓDULO No. 4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR  
CONTENIDOS DE NATURALEZA CONCEPTUAL,  
PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL EN EL NIVEL  
SUPERIOR.**

**TIEMPO DE REALIZACIÓN:** 10 de abril al 28 de mayo de 2005.

**CANTIDAD DE HORAS:** Teóricas: 25 Prácticas 30  
Semipresencial: 25

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

- ↳ Clasificar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes según la naturaleza de los contenidos, atendiendo sus características técnicas y funcionales.
- ↳ Elaborar diferentes tipos o clases de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, atendiendo a los contenidos específicos por asignatura.
- ↳ Diseñar estrategias de evaluación aplicando criterios pertinentes y acordes con las técnicas e instrumentos.
- ↳ Examinar comparativamente los diversos tipos de instrumentos de evaluación pertenecientes al enfoque cuantitativo-cualitativo y alternativo.
- ↳ Planificar pruebas utilizando la tabla de especificaciones.

PROGRAMACIÓN ANALÍTICA  
MÓDULO No. 4

TEMA: ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR CONTENIDOS DE NATURALEZA CONCEPTUAL,  
PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL EN EL NIVEL SUPERIOR

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<p>I. Procedimientos para elaborar instrumentos de evaluación de contenidos de carácter conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ítems de falso o verdadero</li> <li>➤ Ítems de analogía o apareamiento</li> <li>➤ Ítems de respuestas cortas o completación.</li> <li>➤ Ítems de opción múltiple o escoger la mejor respuesta.</li> <li>➤ Ítems de ensayo o desarrollo</li> <li>➤ Mapas conceptuales.</li> <li>➤ Cuestionarios.</li> </ul> <p>Formas de aplicar estos tipos de instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pruebas orales</li> <li>➤ Pruebas escritas.</li> <li>➤ Pruebas representativas               <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Mapas</li> <li>☆ Esquemas.</li> <li>☆ Dibujos.</li> <li>☆ Otros.</li> </ul> </li> </ul> <p>II Procedimientos para elaborar instrumentos de evaluación de contenidos de carácter procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Comentarios del módulo (objetivos, talleres, etc.).</li> <li>↳ Análisis en pequeños grupos de documentos (módulos).</li> <li>↳ Realización de talleres de elaboración de pruebas de aprovechamiento con ítems de falso-verdadero, llenar espacios, opción múltiple, analogías, desarrollo, etc</li> <li>↳ Desarrollar prácticas de elaboración de diversos tipos de pruebas, atendiendo la tabla de especificaciones.</li> <li>↳ Estructuración de talleres de elaboración de escalas de evaluación y listas de cotejos</li> <li>↳ Hacer prácticas de elaboración de mapas conceptuales.</li> <li>↳ Ejecución de talleres de planificación y diseño de prueba para los procesos de aprender en forma autónoma.</li> <li>↳ Diseñar y aplicar pruebas a una muestra de estudiantes universitarios para su respectivo análisis.</li> </ul>	<p><b>Formativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Participación individual y colectiva de talleres.</li> <li>↳ Trabajos individuales de elaboración de instrumentos de evaluación</li> </ul> <p><b>Sumativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Entrega de modelos de prueba (parcial y semestral) en forma individual</li> </ul>

Continuación Módulo No. 4...

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigación.</li> <li>➤ Resolución de problemas.</li> <li>➤ Elaboración de síntesis y resúmenes.</li> <li>➤ Escalas gráficas interpretativas</li> <li>➤ Escalas gráficas numéricas</li> <li>➤ Escalas gráficas descriptivas</li> <li>➤ Lista de cotejo</li> <li>➤ Portafolio</li> <li>➤ Entrevistas</li> <li>➤ Mapas conceptuales</li> <li>➤ Construcción de textos.</li> <li>➤ Notas de campo</li> <li>➤ Diseño de experimentos.</li> <li>➤ Cuadros sinópticos.</li> <li>➤ Otros.</li> </ul> <p>III Procedimientos para diseñar instrumentos para evaluar contenidos de naturaleza actitudinal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Registros anecdóticos.</li> <li>➤ Hoja de cotejo</li> <li>➤ Diario de experiencias</li> <li>➤ La observación</li> <li>➤ Escala de actitudes.</li> <li>➤ Diseño propio o personal</li> <li>➤ Otros</li> </ul>		

## BIBLIOGRAFÍA.

- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.
- FLORES, Mirna de y Luzmila de SÁNCHEZ. (1999). *Evaluación del Aprendizaje. Módulo No. 5. Primer Curso de Didáctica del Nivel Superior*. Universidad de Panamá.
- GROUNLUND, Norman E. (1973). *Medición y Evaluación en la Enseñanza*. México. Ediciones Pax. Librería Carlos Césarman, S.A.
- LÓPEZ F., Blanca Silvia y Elsa María HIJONOZA K. (2000). *Evaluación del Aprendizaje Alternativas y Nuevos Desarrollos* México: Editorial Trillas Universidad Virtual.
- MEHRENS, Williams y Lehmann. (19982). *Medición y Evaluación en la Educación y la Psicología*. México: CECSA.
- VARGAS, Argelis Campos de. (1998). *Técnicas e Instrumentos de Evaluación de los Aprendizajes* Universidad de Panamá.

**MÓDULO No. 5. EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN  
DE LOS APRENDIZAJES.**

**TIEMPO DE REALIZACIÓN:** 1 de junio al 3 de julio de 2005.

**CANTIDAD DE HORAS:** Teóricas: 20 Prácticas: 10  
Semipresencial: 10

**OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:**

- ↳ Identificar algunos criterios y elementos funcionales que permiten mejorar los instrumentos de evaluación.
- ↳ Interpretar correctamente el alcance y necesidad de la confiabilidad y validez (cognitivo y contenido) de las pruebas al elaborar los instrumentos de evaluación.
- ↳ Explicar con ejemplos concretos cuándo hay o se da la validez de contenidos y validez cognitivas en el proceso de evaluación.
- ↳ Analizar la necesidad y ventajas de los docentes que se forman como evaluador cualitativo.
- ↳ Realizar intentos o ensayos de evaluación cognitiva a los profesores, a fin de mejorar sus capacidades cognitivas al evaluar
- ↳ Identificar los aspectos positivos de los rasgos éticos de la evaluación.
- ↳ Explicar en qué consiste la metaevaluación y la necesidad de evaluar los procesos evaluativos.

PROGRAMACIÓN ANALÍTICA  
MÓDULO No. 5

TEMA: EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN
<p>I Criterios para mejorar los instrumentos de evaluación cuantitativa o cualitativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La confiabilidad de la prueba</li> <li>➤ La validez del contenido</li> <li>➤ La validez cognitiva de               <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ Elaboración de preguntas.</li> <li>☆ Formular situaciones problemáticas</li> <li>☆ Interrogatorio clínico</li> <li>☆ Técnica de observación</li> </ul> </li> <li>➤ La evaluación cognitiva del profesor.</li> <li>➤ La formación del profesor como evaluador cualitativo</li> <li>➤ La ética en la evaluación</li> <li>➤ La metaevaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Presentación y discusión general de los objetivos del módulo</li> <li>↻ Exposición dialogada con ayuda didáctica (expositor-participantes) sobre los tópicos del módulo.</li> <li>↻ Confiabilidad-validez de contenidos y validez de contenidos, validez cognitiva en el marco de la evaluación.</li> <li>↻ Elaboración de conclusiones y su respectiva sustentación.</li> <li>↻ Elaboración de instrumentos para confirmar la validez del contenido y sobre todo, la validez cognitiva.</li> <li>↻ Trabajo grupal sobre la evaluación cognitiva del docente y su formación cualitativa</li> <li>↻ Taller sobre estrategias metaevaluativas</li> <li>↻ Realizar un trabajo de investigación documental</li> </ul>	<p><b>Diagnóstica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Conversatorios</li> </ul> <p><b>Formativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↻ talleres grupales para analizar y estructurar conclusiones</li> <li>↻ Sustentación de talleres</li> <li>↻ Presentación de investigaciones y trabajo documental (Monografía)</li> </ul> <p><b>Sumativa.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↻ Entrega de instrumentos y monografía o ensayo.</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA.

AHUMADA ACEVEDO, Pedro. (1983). *Principios y Procedimientos de Evaluación Educativa*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

CELMAN, Susana y Otros. (1998). *La Evaluación en el Debate Didáctico Contemporáneo*: Argentina: Editorial Paidós.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. (1968). *Evaluación y Cambio Educativo*. Madrid. Ediciones Morata.

FLORES OCHOA, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición* Panamá: Editorial McGraw-Hill.

LÓPEZ F., Blanca Silvia y Elsa María HIJONOZA K. (2000). *Evaluación del Aprendizaje Alternativas y Nuevos Desarrollos* México: Editorial Trillas. Universidad Virtual.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (1996). *Evaluación Educativa*. Tomo I y II Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

## 12. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL DIPLOMADO.

Para la evaluación de los participantes, en cada uno de los módulos se utilizarán los siguientes criterios y escalas de evaluación ponderada:

SOBRESALIENTE(S):	100 - 91
NOTABLE:	90 – 81
APROBADO BIEN (A.B ).	81 – 71
APROBADO SUFICIENTE (A.S.):	70 – 60
REPROBADO (R):	-60
INCOMPLETO (INC.):	---
NO ASISTIÓ (N/A):	---

## 13. PERFIL DE SALIDA DEL PARTICIPANTE.

Al concluir el diplomado, el participante estará en condiciones de.

- ↳ Tener claridad en el uso y manejo de términos utilizados durante los procesos evaluativos (medición, evaluación, calificación, acreditación).
- ↳ Comprender la naturaleza epistemológica de los enfoques cuantitativos y cualitativos en el marco orientador de los procesos de evaluación de los

aprendizajes.

- ↳ Discriminar con profundidad los tipos de evaluación según la temporalización, funcionalidad y agentes.
- ↳ Distinguir correctamente cuáles técnicas e instrumentos de evaluación responden a los enfoques tradicionales, modernos y alternativos de la evaluación de los aprendizajes.
- ↳ Demostrar habilidades y destrezas cognitivas y procedimentales en la elaboración y aplicación de pruebas evaluativas.
- ↳ Diseñar correctamente ítems de diversos tipos atendiendo contenidos de naturaleza conceptual.
- ↳ Confeccionar y aplicar en forma correcta, instrumentos de evaluación para evaluar los contenidos de naturaleza procedimental y actitudinal.
- ↳ Tener conciencia de la importancia de aplicar los procesos de evaluación en forma científica y profesional, a fin de garantizar una verdadera construcción de conocimientos.

#### **14. COSTO APROXIMADO DEL DIPLOMADO.**

##### **INGRESOS:**

40 participantes aproximados.

Ingresos estimados: 5,600.00

**EGRESOS:**

CANTIDAD	DESCRIPCIÓN	COSTO (B/.)	
		UNITARIO	TOTAL
1	Convocatoria y sensibilización a especialistas para la confección de cinco (5) módulos.....	---	300.00
2	Elaboración de cuatro (4) módulos de 40 horas cada uno.....	100.00	400.00
3	Elaboración de un (1) módulo de 80 horas...	200.00	200.00
4	Impresión de cuatro (4) módulos (50 unidades).....	10.00	500.00
5	Impresión de un (1) módulo (50 unidades)...	15 00	750.00
6	Desarrollo de cuatro (4) módulos por especialistas....	300.00	1,200.00
7	Desarrollo de un (1) módulo por el especialista.....	600.00	600.00
8	Otros gastos administrativos.....	300.00	300.00
9	Costo del Diploma.....	100.00	100.00
TOTAL		1,425.00	4,350.00

**UTILIDADES:**

Administración central (Imprevistos)	B/. 435.00
Vicerrectoría de Extensión	B/. 435.00
Unidad Ejecutora	B/. 870.00
Gastos Generales por la actividad (pago a facilitadores, organización, etc.)	<u>B/.2,610.00</u>
TOTAL	B/.4,320.00

**15. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO.**

ASPECTOS	PUNTUACIÓN (1 A 5)
<b>Facilitador</b>	
☞ Claridad al exponer	_____
☞ Dominio del tema	_____
☞ Relaciones con los participantes	_____
☞ Actualización	_____
☞ Motivación	_____
<b>Administración</b>	
☞ Condiciones del local (silla, aire, etc.).	_____
☞ Apoyo administrativo	_____
<b>Material Didáctico</b>	
☞ Calidad y cantidad	_____
<b>Tecnología Educativa</b>	
☞ Disponibilidad	_____
<b>Temática</b>	
☞ Grado de actualización	_____
☞ Grado de utilidad	_____

OBSERVACIONES:

---



---



---



---



---

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1994). *Didáctica, Currículum y Evaluación: Ensayos sobre Cuestiones Didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ALMENGOR, T.E. (1998). *El Desarrollo del Alumno, Características y Estilos de Aprendizaje*. México: Editorial Trillas. 128 páginas.
- ARANCIBIA, C.V. y OTROS. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Editorial Universidad de Chile. 275 páginas.
- ARROCHA, Xiomara y Otros. (1999). *El Planeamiento Didáctico a Nivel Superior*. Módulo No. 4. Curso de Didáctica. Panamá: Universidad de Panamá. 142 páginas.
- BATISTA M., Ángel. (1999). *Método, Técnicas y Estrategias Didácticas para Mejorar la Docencia en el Nivel Superior*. Módulo No. 2. Curso en Didáctica del Nivel Superior. Panamá: Universidad de Panamá. 134 páginas.
- BATISTA, M.A. (2000). *Textos, Modulares de Aprendizaje (2 y 3). Teorías de Enseñanza y Aprendizaje*. Panamá: Universidad de Panamá. 111 páginas.
- (2000). *Textos, Modulares de Aprendizaje (4 y 5). Procesos, Medios, Métodos y Técnicas Didácticas*. Panamá: Universidad de Panamá.
- (2000). *Textos, Modulares de Aprendizaje (6 y 7). Estrategias Didácticas de Enseñanza y Aprendizaje*. Panamá: Universidad de Panamá.
- BRIONES, Guillermo. (1996). *Formación de Docentes en Investigación Educativa*. Módulo No. 1, 2, 3 y 4. Curso a Distancia. Convenio Andrés Bello, Bogotá, Colombia.
- BOLAÑOS, Guillermo. (1997). *Introducción al Currículum*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- CASTILLERO, Antonio. (1999). *Fundamento de la Enseñanza Superior*. Módulo No. 1. Curso de Didáctica del Nivel Superior. Panamá: Universidad de Panamá. 164 páginas.
- COLL, C. y OTROS. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Compilación. Barcelona: Editorial Alianza Psicológica. 508 páginas.
- CONTRERAS, Domingo José. *Enseñanza-Currículum y Profesorado*. A. Kal Universitaria.

- CHANG, Abril de. (2002). *Recursos Didácticos para una Docencia Superior de Calidad*. Módulo No. 3. Seminarios de Perfeccionamiento Docente. Panamá: Universidad de Panamá. 96 páginas.
- DE LA TORRE, Saturnino y Otros. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- DÍAZ, B.F. y G. HERNÁNDEZ. (1998). *Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana. 232 páginas.
- ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN. (1999). Tomos I, II y III. España: Editorial Grupo Océano. 1,508 páginas.
- ENCICLOPEDIA PSICOPEDAGÓGICA. (1984). *Pedagogía y Psicología*. España. Editorial Grupo Océano. 948 páginas.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan M. (1981). *Modelos Didácticos. Planificación Sistemática*. Autogestión Educativa. Serie Didáctica. Barcelona, España: Editorial Oikos Tau, S.A.
- ESPINO CEDEÑO, Maximino. (1996). *Para Pensar y Hacer*. Educación. Chitré 92 Página.
- FLORES OCHOA, Rafael. (1998). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá McGraw Hill. 311 páginas.
- (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe, Bogotá: Editorial McGraw Hill. 226 páginas.
- GARZA R.M. y S. LEVENTHAL. (1999). *Aprender cómo Aprender*. México: Editorial Trillas. 144 páginas
- GAGNÉ B. y L. BRIDGES. (1987). *La Planificación de la Enseñanza*. México: Editorial Trillas. 287 páginas.
- GAGO HUGUET, Antonio. (1991). *Modelos de Sistematización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Curso Básico. México: Editorial Trillas.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1992). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. España: Editorial Amaya / 2. 220 páginas.
- (1992). *La Pedagogía por Objetivos, Una Obsesión por la*

*Eficiencia*. 10ma. ed.; Madrid: Editorial Morata.

GONZÁLEZ CAPELO, Olga. (1990). *Trabajo Docente*. México: Editorial Trillas. 131 páginas.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros. (1994). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill. 501 páginas.

[http //www dirdocuy clippuidcs](http://www.dirdocuy.clippuidcs). (2001). Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

LÓPEZ FRÍAS, Blanca Silvia y Elsa María HIJONOSA. (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. México: Editorial Trillas Universidad Virtual de México. 176 páginas.

LÓPEZ ARTACHO, Rafael. (1998). *Un Modelo de Programación Didáctica basado en el Constructivismo*. Seminario Taller para Profesores. Santiago: Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena.

MÉNDEZ, Z. (1998). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 156 páginas.

MÉNDEZ, Antonio. (1996). *La Enseñanza y la Interacción Social en el Aula*. Cincel. Kapelusz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1998). *Guía de Evaluación Continua de los Aprendizajes y Normas de evaluación*. Versión II. Preliminar Panamá. 35 páginas.

MOLERO M., Francisca. (1999). *La Didáctica ante el Tercer Milenio*. España: Ediciones Síntesis. 287 páginas.

MOLINA, Z. (1998). *Planeamiento Didáctico. Fundamentos, Principios, Estrategias y Procedimientos para su Desarrollo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. 289 páginas.

NARANJO M.; M. LALALEO. (1999). *Estrategia y Técnicas Constructivistas de Aprendizaje*. Serie Ayuda Pedagógica I. Quito, Ecuador.

PÉREZ CABANIS, M.L. y OTROS. (1997). *Cuadernos para el Análisis. La Enseñanza y el Aprendizaje de Estrategias desde el Currículum*. Universidad de Girona. Barcelona: Editorial Horsori S.L.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. y J. GIMENO SACRISTÁN. (1996). *Comprender y*

- Transformar la Enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.
- PICADO GODÍNEZ, FLOR M. (2000). *Didáctica General. Una Perspectiva Integradora.* Costa Rica: EUNED. 245 páginas.
- PICÓN, C. (1998). *Hacia una Educación Panameña en el Siglo XXI.* Panamá: UNESCO. 253 páginas.
- PORLAN, R. *Cambiar la Escuela.* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata. 77 páginas.
- POZO, J.I. (1995). *El Conductismo como Propuesta de Investigación en Teorías Cognitivas del Aprendizaje.* Madrid: Editorial Alianza, S.A. 383 páginas.
- (1996). *Aprendices y Maestros.* Madrid: Editorial Alianza, S.A. 383 páginas.
- RODRÍGUEZ, Eduviges Yasmín. (2000). *Uso Adecuado de las Estrategias de Trabajo Grupal Colaborativo en la Docencia Media Diversificada en el Centro Regional Universitario de Veraguas.* Santiago: Universidad Latina. Tesis.
- SÁNCHEZ, Luzmila de. (1995). *Metodología de la Investigación Educativa.* Panamá: Editorial Universitaria. 163 páginas.
- SÁENS, Oscar y OTROS. (1990). *Didáctica General.* España: Ediciones Anaya, S.A. 605 páginas.
- SARRAMONA, Jaime y OTROS. (1980). *Tecnología Didáctica Teoría y Práctica de la Programación Escolar.* Barcelona: Edición CEAC. 350 páginas.
- SCHUCK, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje.* México: Editorial Prentice Hall Interamericana, S.A. 451 páginas.
- SHUCKSMITH, J. y J. NISBET. (1992). *Estrategias de Aprendizaje.* México: Editorial Santillana, S.A. 173 páginas.
- TAMAYO VALENCIA, Alfonso. (1999). *Cómo Identificar Formas de Enseñanza.* Mesa Redonda. Santa Fe, Bogotá: Magisterio.
- TORRES, Víctor Manuel. (2000). *Necesidad de Evaluación Cooperativa de los Aprendizajes en la Educación Superior. Aspectos Formales y Funcionales de la Auto y Coevaluación.* Santiago, Panamá: Universidad Latina. Tesis.

- TORRES A., Alcides. (2000). *El Trabajo en Grupo como Estrategias de Aprendizaje y Evaluación en la Educación Superior*. Santiago, Panamá: Universidad Latina. Tesis.
- TRIANES M.V. y OTROS. (1996). *Psicología de la Educación para Profesores*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A. 315 páginas.
- UNIVERSIDAD DE PANAMÁ. (2003). *Matrícula en el Centro Regional Universitario de Veraguas*. Año Académico en la Facultad de Ciencias de la Educación.
- VARGAS, Argelis C. de (1999). *Evaluación del Aprendizaje del Adulto. Problemas y Estrategias Correctivas*. Panamá.

**ANEXOS**

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTIMADOS COLEGAS: Con la finalidad de recabar información necesaria para sustentar el trabajo de grado que se realiza sobre los procesos, estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los profesores y su relación con los modelos didácticos conductistas y constructivistas en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Veraguas, le remitimos el siguiente cuestionario para que conteste. La información que nos proporcione será manejada en forma confidencial y profesional. Le agradecemos su amable cooperación.

Atentamente,

Fernando Villarreal

**INSTRUCCIONES GENERALES:** Lea cuidadosamente y marque con una cruz (x) en la casilla correspondiente y/o encierre en un círculo la elección de su preferencia.

**DIMENSIÓN I. PLANEAMIENTO DIDÁCTICO.**

1. A la hora de realizar su programación ¿cuáles fuentes considera más importante para la toma de decisiones? Encierre en un círculo: uno (1) para menor importancia, dos (2) para mediana importancia, tres (3) mayor importancia.

☆ El contexto sociocultural	1	2	3
☆ El contenido sistematizado	1	2	3
☆ Características del alumno y sus conocimientos previos	1	2	3

2. El planeamiento didáctico que realiza para los cursos que dicta ¿con qué enfoque se identifica más?

Academicista

- Conductista   
 Constructivista   
 Cognitivo-conductista   
 Cognitivo-ecológico

3. ¿A qué componentes del planeamiento didáctico le da usted más importancia a la hora de hacer la programación? Encierre en un círculo: uno (1) para menor importancia, dos (2) para mediana importancia, tres (3) mayor importancia.

☆ Objetivos	1	2	3
☆ Contenidos	1	2	3
☆ Estrategias didácticas	1	2	3
☆ Recursos	1	2	3
☆ Evaluación	1	2	3

Justifique su respuesta: \_\_\_\_\_

4. ¿Qué tipo de capacidades toman en cuenta a la hora de elaborar los objetivos de aprendizaje o intenciones educativas?

- Las que estimulan el pensamiento complejo   
 Las que estimulan el pensamiento superficial   
 Ambas a la vez

5. ¿Qué tipo de orientaciones tienen las estrategias didácticas que elabora en el planeamiento didáctico?

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Conductista                                       | <input type="checkbox"/> |
| Constructivista                                   | <input type="checkbox"/> |
| Cognitivo conductista                             | <input type="checkbox"/> |
| Cognitivo ecológico                               | <input type="checkbox"/> |
| Mezcla de todas según la naturaleza del contenido | <input type="checkbox"/> |

6. Las estrategias de evaluación que planifica favorecen:

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| Los aprendizajes memorísticos      | <input type="checkbox"/> |
| Los aprendizajes de interpretación | <input type="checkbox"/> |
| Los aprendizajes de análisis       | <input type="checkbox"/> |
| Los aprendizajes de aplicación     | <input type="checkbox"/> |

## **DIMENSIÓN II. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR QUE UTILIZAN EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

7. De las siguientes estrategias de enseñanza centradas en la comunicación verbal del profesor ¿cuál utiliza más en la práctica pedagógica? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la hizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| ☆ Exposición magistral                           | 1 | 2 | 3 |
| ☆ Exposición con apoyo de recursos audiovisuales | 1 | 2 | 3 |

☆ Exposición dialogada	1	2	3
☆ Exposición dialogada a partir de conocimientos previos	1	2	3
☆ Exposición problémica a base de problemas que se presentan	1	2	3
☆ Conversatorios heurísticos (interrogatorios)	1	2	3

8. ¿Cuáles de las estrategias de enseñanza centradas en los medios educativos utilizó más en su práctica pedagógica. Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Guía de estudios y aprendizaje	1	2	3
☆ Textos instruccionales	1	2	3
☆ Módulos de aprendizajes y autoinstrucción	1	2	3
☆ Organizadores previos (esquemas, dibujos)	1	2	3
☆ Lectura crítica y comprensiva de texto	1	2	3
☆ Demostraciones	1	2	3
☆ Talleres instructivos	1	2	3
☆ Pistas o claves tipográficas	1	2	3
☆ Estudios de casos	1	2	3
☆ Resúmenes y síntesis de contenidos	1	2	3
☆ C.D. Rum	1	2	3

9. Generalmente la secuencia didáctica que emplea en su práctica pedagógica ¿qué momentos incluye? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Exposición trabajo individual-trabajo en grupo – debate en grupo grande	1	2	3
☆ Exposición trabajo individual con el contenido-integración grupal-discusión final	1	2	3
☆ Docente presenta situación problema-trabajo grupal para encontrar respuestas-elaboración de conclusiones	1	2	3
☆ Individualmente-profesor replantea principios o reglas	1	2	3
☆ Profesor presenta un tema –diálogo profesor alumno-para provocar dudas y cuestionar-discusión en grupo-profesor establece relaciones, principios conceptos	1	2	3
☆ Profesor expone estudio individual en el texto o material fotocopiado –discusión en grupo grande.	1	2	3

### DIMENSIÓN III. ESTRATEGIAS DE APRENDER QUE POTENCIA EN LOS ALUMNOS.

10. De las estrategias de aprender ¿cuáles implican al alumnado? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Pistas tipográficas y discursivas	1	2	3
☆ Lectura crítica y comprensiva	1	2	3
☆ Lectura y subrayado	1	2	3

☆ Resúmenes o síntesis	1	2	3
☆ Toma de apuntes	1	2	3
☆ Discusión o debate dirigido	1	2	3
☆ Conversatorio académico	1	2	3
☆ Conversatorio heurístico	1	2	3
☆ Mapas conceptuales	1	2	3
☆ Esquemas	1	2	3
☆ Analogías	1	2	3
☆ Comprensión de textos académicos	1	2	3
☆ Otros	1	2	3

Explique: \_\_\_\_\_

11. Cuando trabajo con contenidos de naturaleza conceptual ¿qué estrategias de aprendizaje utiliza más? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Lectura crítica y comprensiva	1	2	3
☆ Lectura y subrayado	1	2	3
☆ Resúmenes o síntesis	1	2	3
☆ Mapas conceptuales	1	2	3
☆ Toma de apuntes	1	2	3
☆ Clasificación de la información	1	2	3
☆ Cuestionario	1	2	3

☆ Memorización de contenidos.	1	2	3
☆ Elaboración conceptual	1	2	3

12. Cuando trabaja con contenidos de orden procedimental ¿qué estrategias de aprendizaje utiliza más? Encierre en un círculo uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Laboratorio	1	2	3
☆ Investigación bibliográfica	1	2	3
☆ Estudio de casos	1	2	3
☆ Resolución de problemas	1	2	3
☆ Construcción de textos	1	2	3
☆ Investigación de campo	1	2	3
☆ Elaborar procedimiento	1	2	3
☆ Otros	1	2	3

Explique: \_\_\_\_\_

**DIMENSIÓN IV. USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS.**

13. De los siguientes recursos ¿cuáles utiliza en el desarrollo de sus clases?

Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Murales	1	2	3
☆ Diapositivas	1	2	3
☆ Fotografías	1	2	3
☆ Maquetas	1	2	3
☆ Realidad contextual	1	2	3
☆ Mapas	1	2	3
☆ Separatas	1	2	3
☆ Libros	1	2	3
☆ Internet	1	2	3
☆ Vídeos	1	2	3
☆ Software	1	2	3
☆ Disquetes	1	2	3
☆ Cassette	1	2	3
☆ Transparencias	1	2	3
☆ Rotafolio	1	2	3
☆ Carteles	1	2	3



16. ¿Qué tipo de contenidos evalúa con mayor frecuencia en la práctica pedagógica?

Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Conceptuales	1	2	3
☆ Procedimentales	1	2	3
☆ Actitudinales	1	2	3

17. ¿Cuáles de las siguientes tipologías de acuerdo a los agentes utiliza en la

evaluación de los alumnos y en qué grado? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Heteroevaluación	1	2	3
☆ Autoevaluación	1	2	3
☆ Coevaluación	1	2	3

18. De los siguientes tipos de evaluaciones de acuerdo al propósito o función

¿cuáles y en qué grado los utiliza? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Diagnóstica	1	2	3
☆ Formativa	1	2	3
☆ Sumativa	1	2	3

19. ¿Cuáles y en qué grado utiliza los siguientes instrumentos para recoger

información sobre los propósitos conceptuales? Encierre en un círculo: uno (1)

si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Ítems falso o verdadero o respuesta con alternativa	1	2	3
☆ Ítems de apareamiento o correspondencia	1	2	3
☆ Ítems de respuestas cortas o llenar espacios	1	2	3
☆ Ítems de escoger la mejor respuesta o selección múltiple	1	2	3
☆ Ítems de ensayo	1	2	3
☆ Cuestionario	1	2	3
☆ Mapa conceptual	1	2	3

20. ¿Cuáles y en qué grado utiliza las siguientes técnicas evaluativas para recoger

información sobre los aprendizajes procedimentales? Encierre en un círculo:

uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Observación	1	2	3
☆ Notas de campo	1	2	3
☆ Resolución de problemas	1	2	3
☆ Portafolio	1	2	3
☆ Cuadro sinóptico	1	2	3
☆ Mapas conceptuales	1	2	3
☆ Diseño de experimentos	1	2	3
☆ Entrevistas	1	2	3

☆ Investigaciones	1	2	3
☆ Prácticas de ejecución con lista de cotejo	1	2	3
☆ Ejecución con escala gráfica interpretativa	1	2	3
☆ Ejecución con escala descriptiva	1	2	3
☆ Construcción de texto (académico, holístico)	1	2	3
☆ Elaboración de resúmenes	1	2	3

21. ¿Cuáles de los siguientes instrumentos utiliza para recoger información sobre los aprendizajes actitudinales? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo, dos (2) a veces la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Observación	1	2	3
☆ Escala de actividades	1	2	3
☆ Hoja de cotejo	1	2	3
☆ Registro anecdótico	1	2	3
☆ Diario de experiencias	1	2	3
☆ Diseño propio	1	2	3

22. ¿Qué usos le da a los resultados obtenidos a través de las técnicas e instrumentos aplicados a sus estudiantes? Encierre en un círculo uno (1) a la razón para que menos la utilizo; dos (2) para que medianamente lo utilizo; tres (3) a la razón que más utilizo.

☆ Asignación de notas	1	2	3
☆ Retroinformar el aprendizaje	1	2	3
☆ Ofrecer atención individualizada	1	2	3
☆ Revisar las estrategias de aprendizaje	1	2	3
☆ Revisar las estrategias de enseñanza	1	2	3
☆ Revisar y replantear los propios	1	2	3
☆ Instrumentos y técnicas de información	1	2	3

23. De las concepciones de evaluación expresadas ¿con cuál se identifica y aplica?

(1) para nada, (2) algunas veces, (3) siempre.

☆ Un proceso de verificación del logro de objetivos	1	2	3
☆ Un proceso de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa y de su valoración para la toma de decisiones	1	2	3
☆ Un proceso de recolección de información para la asignación de calificaciones	1	2	3

**DIMENSIÓN VI. VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
UNIVERSITARIA.**

24. La práctica pedagógica del nivel superior ¿qué evoluciones considera usted está experimentando?

☆ Del panorama clásico al conductual	1	2	3
☆ Del conductista al constructivista	1	2	3
☆ Se mantiene entre el clásico y el conductista	1	2	3
☆ Se mantiene entre el conductista y el constructivista	1	2	3

25. Como docente que ejerce ¿considera que las estrategias didácticas que utiliza en la práctica pedagógica se identifican con una concepción?

- Puramente conductista
- Puramente constructivista
- Conductista y constructivista
- Clásico constructivista
- Otro

Explique: \_\_\_\_\_

26. Como profesor que ejerce ¿con qué proceso didáctico identifica su práctica pedagógica? Encierre en un círculo: uno (1) si nunca la utilizo; dos (2) a veces

la utilizo; tres (3) siempre la utilizo.

☆ Autoestructuración	1	2	3
☆ Heteroestructuración	1	2	3
☆ Interestructuración	1	2	3
☆ Socioestructuración	1	2	3
☆ Heteroestructuración y Autoestructuración	1	2	3
☆ Heteroestructuración y Socioestructuración	1	2	3
☆ Heteroestructuración e Interestructuración	1	2	3

#### **DIMENSIÓN VII. FORMACIÓN ACADÉMICA Y EXPERIENCIA DOCENTE.**

27. ¿Cuál es el título más alto obtenido a la fecha?

Doctorado

Maestría

Postgrado

Licenciatura

Otra área

Especifique: \_\_\_\_\_

28. Experiencia profesional o dedicación docente en la Universidad de Panamá  
(Centro Regional Universitario de Veraguas).

1 – 3 años

4 – 6 años

7 – 10 años

10 y más

Especifique: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTIMADOS ESTUDIANTES:** Con la finalidad de recabar información sobre las estrategias didácticas y evaluativas que utilizan los profesores en el desarrollo del proceso de enseñar y aprender, le remito el siguiente cuestionario. Esta información será utilizada en forma confidencial y profesional. Les agradezco su colaboración.

Atentamente,

Fernando Villarreal

**INSTRUCCIONES GENERALES:**

Lea cuidadosamente y marque con una (x) en la casilla correspondiente y/o encierre en un círculo la elección de su preferencia.

**DIMENSIÓN I. ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR.**

1. De las siguientes estrategias de enseñanza, basadas en la comunicación verbal ¿cuáles utilizan más los profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Estrategias de enseñanza	Siempre	A veces las usa	Nunca las usa
Exposición magistral			
Exposición con apoyo de recursos audiovisuales			
Exposición dialogada			
Exposición dialogada a partir de conocimientos previos			
Exposición problémica a base de problemas que se presentan			
Interrogatorio			

2. ¿Cuáles de las estrategias de enseñanza centradas en los medios educativos utilizan más los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces las usa</b>	<b>Nunca las usa</b>
Guía de estudios y aprendizaje			
Textos instruccionales			
Módulos de aprendizajes y autoinstrucción			
Organizadores previos (esquemas, dibujos)			
Lectura crítica y comprensiva de texto			
Demostraciones			
Talleres instructivos			
Pistas o claves tipográficas			
Estudios de casos			
Resúmenes y síntesis de contenidos			
CD Rum			

#### **DIMENSIÓN II. ESTRATEGIAS DE APRENDER.**

3. De las siguientes estrategias de aprender ¿cuáles utiliza más el profesor(a) en estimular el aprendizaje?

<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces las usa</b>	<b>Nunca las usa</b>
Pistas tipográficas y discursivas			
Lectura crítica y comprensiva			
Lectura y subrayado			
Resúmenes o síntesis			
Toma de apuntes			
Discusión o debate dirigido			
Conversatorio académico			
Conversatorio heurístico			
Mapas conceptuales			
Esquemas			
Analogías			
Comprensión de textos académicos			
Otros			

Explique: \_\_\_\_\_

**DIMENSIÓN III. USO DE RECURSOS DIDÁCTICOS.**

4. De los siguientes recursos ¿cuáles utiliza más el profesor(a) en el desarrollo de las clases?

Recursos	Siempre	A veces las usa	Nunca las usa
Murales			
Diapositivas			
Fotografías			
Maquetas			
Realidad contextual			
Mapas			
Separatas			
Libros			
Internet			
Videos			
Software			
Disquetes			
Cassette			
Transparencias			
Rotafolio			
Carteles			
Pizarrón			
Otros			

Explique \_\_\_\_\_

**DIMENSIÓN IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.**

5. De acuerdo a los agentes que participan en el proceso de evaluación ¿qué modalidades utiliza más?

Modalidades	Siempre	A veces	Nunca
Autoevaluación			
Coevaluación			
Heteroevaluación			

6. ¿Qué contenidos evalúa con mayor frecuencia en la práctica pedagógica?

Coloque uno (1) para el que más evalúa y así sucesivamente 2 y 3.

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

7. De los siguientes tipos de evaluaciones de acuerdo al propósito o función

¿cuáles y en qué grado las utiliza?

Evaluaciones	Siempre	A veces	Nunca
Diagnóstica			
Formativa			
Sumativa			

8. ¿Cuáles y en qué grado utiliza el docente los siguientes instrumentos para recoger información sobre los diversos contenidos.

Instrumentos	Siempre	A veces las usa	Nunca las usa
Ítems de falso – verdadero			
Ítems de apareamiento			
Ítems de respuesta corta o llenar espacios			
Ítems de selección múltiple			
Ítems de ensayo (desarrollo)			
Cuestionario			
Mapa conceptual			
Aplicación			
Trabajos monográficos (investigaciones)			
Otros			

9. Discute con los estudiantes los resultados de la evaluación.

Frecuencia

<b>Siempre lo hace</b>	<b>A veces lo hace</b>	<b>Nunca lo hace</b>

10. Devuelve a los estudiantes las pruebas e instrumentos de evaluación

Frecuencia

<b>Siempre lo hace</b>	<b>A veces lo hace</b>	<b>Nunca lo hace</b>

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS  
TESIS DE MAESTRÍA

DTO \_\_\_\_\_

**OBSERVACIÓN DE AULA (DOCENTE)**

**A. ESCENARIO**

---

---

---

---

---

---

---

**B. PROCESO DE NEGOCIACIÓN E INTERACCIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS  
TESIS DE MAESTRÍA

MATRIZ DE ANÁLISIS DE PLANEAMIENTO DIDÁCTICO

TEMA: MÓDULO

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	DESTREZA QUE POTENCIA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
		DE ENSEÑANZA	DE APRENDIZAJE	

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PLAN SEMESTRAL

I. DATOS GENERALES.

1.1. Nombre de la asignatura.

Metodología de las Asignaturas Técnicas del Programa de Primaria.

1.2. Denominación.

Educación 522 A

1.3. Semestre.

Primero – 1997

1.4. Grupo

Profesorado de Educación.

1.5. Profesor responsable.

Leyda Villasanta

II. JUSTIFICACIÓN.

La preparación que debe dar la Facultad de Ciencias de la Educación a los

estudiantes del Profesorado en Educación, requiere de programas que proporcione los conocimientos, métodos y técnicas para un mejor desenvolvimiento en la labor del docente que deseamos formar.

El área técnica que comprende las asignaturas de Educación para el Hogar, Agricultura, Actividades Artísticas Recreativas y Actividades Manuales, se han visto muchas veces relegadas a un segundo plano, desconociendo la importancia y el valor que tienen en la formación integral del educando.

Consideramos que estas dificultades se deben en parte a la formación del docente, a los métodos pedagógicos, a las técnicas educativas y los recursos didácticos adecuados al proceso de enseñanza-aprendizaje en esta área y en todos los niveles de la educación primaria.

Por todo lo antes expuesto, consideramos de vital importancia la implementación de un programa que ayude a mejorar este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que el estudiante egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación pueda obtener los elementos necesarios para impartir una enseñanza más completa y funcional en el aspecto práctico de la educación básica.

### III. DESCRIPCIÓN DEL CURSO.

Los temas del programa del curso de Educación 522 A, tratan de proporcionar al estudiante elementos claros y precisos sobre la importancia, necesidad y el valor educativo del área práctica de la enseñanza primaria.

A través de este curso, el estudiante conocerá diferentes métodos de enseñanza, nuevas técnicas pedagógicas y formas de evaluación aplicables a esta área.

Se estudiarán los programas de estudio vigentes de educación primaria, se analizarán en su contenido, a fin de planificar microclases, aplicando los nuevos métodos y técnicas pedagógicas aprendidas en el curso.

Se emplearán proceso de observación en los distintos centros de enseñanza primaria para recoger informaciones de la labor que realizan los docentes en ejercicio, haciendo énfasis en los procedimientos metodológicos, técnicas pedagógicas y recursos didácticos, para hacer un análisis crítico que permita corregir y mejorar los aspectos observados.

#### IV. MÓDULOS

##### MÓDULO No. 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
1. Destacar la importancia de las asignaturas de carácter práctico en la enseñanza primaria.	1.1. ¿En qué consiste el área práctica? ↳ Objetivos. ↳ Contenido de las asignaturas que la conforman: Educación para el Hogar, Artes Manuales, Artística Recreativa y Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discutirán el programa del curso para plantearse expectativas.</li> <li>➤ Analizarán la introducción de cada una de las asignaturas del área práctica para conocer su importancia.</li> <li>➤ Investigarán en los programas, los objetivos generales y los contenidos de cada asignatura.</li> </ul>	<p>DIAGNÓSTICA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expectativas del curso.</li> </ul> <p>FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conclusiones de trabajos grupales.</li> </ul> <p>SUMATIVA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Informe de trabajos grupales</li> <li>➤ Investigaciones.</li> </ul>
2. Conocer el valor pedagógico y la necesidad de estas asignaturas en la formación integral del educando	2.1. Importancia y valor educativo de estas asignaturas 2.2. Principios psicológicos en los cuales se fundamenta su enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investigarán y comentarán los principios psicológicos que fundamentan el área práctica.</li> </ul>	
3. Conocer y diferenciar el significado pedagógico de algunos conceptos relacionados con la enseñanza de las asignaturas prácticas y que son comunes a todas las asignaturas.	3.1. Definir conceptos ↳ Currículo ↳ Programa ↳ Plan de estudio. ↳ Objetivos generales y específicos. ↳ Áreas básicas de conocimiento ↳ Esenciales mínimos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discutirán los conceptos relacionados con el área práctica</li> <li>➤ Analizarán material impreso en grupos para elaborar reportes de lectura.</li> </ul>	

MÓDULO No. 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
<p>1 Encontrar la relación entre los objetivos de la escuela panameña y los objetivos del área práctica</p>	<p>1 1 Conocimiento de los objetivos de la educación panameña 1 2 Encontrar que estos objetivos se cumplan en las asignaturas prácticas</p>	<p>➤ Analizarán los fines del sistema educativo panameño ➤ Harán un estudio de los objetivos de las asignaturas. ➤ Prácticas para determinar si éstos permiten lograr los fines de la educación panameña</p>	<p>DIAGNÓSTICA ➤ Preguntas orales  FORMATIVA ➤ Presentación oral  SUMATIVA ➤ Trabajos escritos</p>
<p>2 Analizar la estructura de los programas de cada una de las asignaturas del área práctica de la escuela primaria</p>	<p>2 1 Estructura de los programas ↳ Objetivos generales ↳ Objetivos específicos ↳ Áreas básicas de conocimientos ↳ Actividades sugeridas ↳ Fuentes de información</p>	<p>➤ Analizarán la estructura de los programas del área práctica ➤ Investigarán los contenidos de las asignaturas prácticas de I, II y III grado</p>	
<p>3 Distinguir la relación que existe entre las cuatro asignaturas prácticas del programa de primaria</p>	<p>3 1 Comparar objetivos ↳ Áreas básicas de conocimientos ↳ Actividades de estas asignaturas</p>	<p>➤ Presentarán un cuadro comparativo de los objetivos y áreas básicas de conocimiento de las asignaturas prácticas de I, II y III grado</p>	

MÓDULO No. 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
<p>1. Investigar métodos y técnicas educativas apropiadas para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.</p>	<p>1.1. Definición de conceptos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Metodología.</li> <li>↳ Métodos didácticos.</li> <li>↳ Técnicas educativas.</li> <li>↳ Recursos didácticos.</li> </ul>	<p>➤ Participación en una exposición dialogada para definir los conceptos metodológicos utilizados en el curso.</p>	<p>FORMATIVA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conclusiones de trabajos grupales.</li> </ul> <p>SUMATIVA.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demostraciones.</li> <li>➤ Reportes de lecturas.</li> </ul>
<p>2. Analizar críticamente métodos y técnicas adecuadas para la enseñanza de las asignaturas prácticas.</p>	<p>2.1 Métodos y técnicas apropiadas para enseñar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Educación para el Hogar.</li> <li>↳ Artes Recreativas.</li> <li>↳ Actividades Manuales.</li> <li>↳ Agricultura</li> </ul>	<p>➤ Discutirán en grupo, material bibliográfico para conocer los diferentes métodos y técnicas apropiadas a las asignaturas del área práctica.</p>	

MÓDULO No. 4

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
<p>I Practicar en el aula de clases los métodos y técnicas aprendidas</p>	<p>I 1 Criterios básicos para la observación del trabajo en el aula</p> <p>I 2 Microclases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Metodología</li> <li>↳ Métodos didácticos</li> <li>↳ Técnicas educativas</li> <li>↳ Recursos didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aplicarán encuestas en las escuelas primarias a los maestros de asignaturas del área práctica para detectar situaciones problemáticas o positivas</li> <li>➤ Discutirán los resultados de las encuestas.</li> <li>➤ Presentarán un informe por grupo con sugerencias para mejorar las dificultades detectadas</li> <li>➤ Organizarán clases demostrativas con las asignaturas prácticas de I, II y III grados</li> </ul>	<p>FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discusión grupal de encuestas</li> </ul> <p>SUMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo escrito</li> <li>➤ Microclases</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA.

- ANSAY, Terwagne. (1964). *La Nueva Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- CENCI, Louis y Gilbert G. WEAVER. (1971). *Enseñanza Técnica y Práctica de Artes y Oficios*. Editorial Limusa, Willey, S.A.
- COMBETTA, Oscar Carlos. (1972). *Didáctica Especial*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DOTTRENS, Robert y OTROS. (1975). *Didáctica para la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial EUDE BA/UNESCO.
- GLOTON R., y Cleio. (1977). *La Creatividad en el Niño*. Madrid.
- GRAMS, Juan y OTROS. (1976). *Moderna Metodología Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Pleamar.
- LARREA, Julio. (1967). *Didáctica General*. México: Editorial Pleamar.
- LEY 34 ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (1995). Panamá.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1984). *Programas de Educación Primaria*. Panamá.
- NÉRECI, Imideo G. (1985). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.

CONCLUSIONES – PROGRAMACIÓN ANALÍTICA

PROGRAMAS (ASIGNATURAS) ASPECTOS	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	CRECIMIENTO Y DESARROLLO	ADMINISTRACIÓN DE CENTRO	PLANEAMIENTO CURRICULAR	METODOLOGÍA ÁREA TÉCNICA
OBJETIVO GENERAL	Capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales	Presencia de capacidad conceptual	No hay claridad sobre las capacidades.	Presencia de capacidades (cognitivas-conceptual y cognitiva-procedimental)	Presencia de capacidades cognitivas procedimentales	Presencia de capacidades cognitivas conceptuales.
OBJETIVO ESPECÍFICO	Desarrollan destrezas de alto nivel	Capacidades complejas o de alto nivel.	Capacidades de bajo nivel	Desarrollar destrezas complejas	Capacidades de alto nivel.	Capacidades y destrezas complejas.
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	Estimulan el pensamiento de alto nivel	Estimulan pensamientos de alto nivel: resumir, elaborar cuadros	Estimulan el pensamiento de alto nivel investigar.	Estimulan el pensamiento de alto nivel: analizar cuadro, elaborar proyecto.	Estimulan el pensamiento de alto nivel: analizar, analizar, elaborar, sintetizar.	Estimulan el pensamiento de alto nivel: analizar, investigar, aplicar.
ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN	Responden a procedimientos cognitivos	Aprendizaje procedimental cognitivo.	Aprendizaje cognitivo procedimental	Aprendizaje cognitivo procedimental	Aprendizaje cognitivo procedimental.	Aprendizaje cognitivo procedimental
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Constructivista, texto escrito, debate	Constructivista, texto escrito, esquemas	Constructivista, talleres, investigación	Constructivista, taller grupal, investigación	Constructivista, texto escrito, prueba escrita	Constructivista, investigación, demostraciones