

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES**  
**VICERRECTORADO**  
**CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN**  
**EDUCACION SUPERIOR**



**EFFECTO DE LOS CURSOS DE PSICOPEGADOGIA EN LA  
SATISFACCION DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DEL  
ESTUDIANTE. CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD  
NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE:  
MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACION SUPERIOR.**

**POSTULANTE: Lic. SANDRA ELIA GUTIERREZ SUGENO**

**TUTOR: Dr. ALBERTO L. FIGUEROA, Ph. D.**

**LA PAZ – BOLIVIA**

**2004**

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES  
VICERRECTORADO  
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN  
EDUCACION SUPERIOR

La presente tesis titula:

“EFECTO DE LOS CURSOS DE PSICOPEGADOGIA EN LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE. CARRERA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD NUESTRA SEÑORA DE LA PAZ”

Para optar al Título y Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior del postulante:

Lic. Sandra Elia Gutierrez Sugeno

Ha sido.....Según  
Reglamento de Tesis vigente en el Centro Psicopedagógico y de investigación en Educación Superior CEPIES por el siguiente tribunal:

Presidente: .....  
Director CEPIES: .....  
Tribunal: .....  
Tribunal: .....  
Tutor: .....

La Paz, .....

La Paz – Bolivia

2004

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos de acuerdo a Reglamento de Postgrado de la Universidad Boliviana, la Universidad Mayor de San Andrés y del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES para la obtención del Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior, autorizo al CEPIES y/o la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés y del CEPIES, para que haga de la tesis un documento disponible para su consulta de acuerdo a las normas universitarias.

Sandra Elia Gutierrez Sugeno

C.I. 2299930 L.P.

La Paz, Noviembre de 2004

*A mi mamita que me acompaña  
en todos los momentos de mi vida.*

## *MI PROFUNDA GRATITUD*

*Al señor Rector de la Universidad Nuestra Señora de La Paz, Jorge Paz Navajas, por haber permitido la realización de la presente investigación.*

*A Alberto Figueroa por su incondicional disposición, apoyo y dedicación como tutor.*

*A Rossio Tirado, Ivon Usquiano y Silverio Chavez por las recomendaciones efectuadas.*

## INDICE DE CONTENIDO

### RESUMEN

### INTRODUCCION

Pág.

I.1. Antecedentes.	1
I.2. Análisis del problema.	2
I.2. Identificación y formulación del problema de investigación.	2
I.3. Planteamiento de la hipótesis.	2
I.3.1. Estructura de la hipótesis.	3
I.3.1.1. Determinación de las variables.	3
I.4. Objetivo general.	3
I.4.1. Objetivos específicos.	3
I.5. Conveniencia	4
I.6. Relevancia social	4
I.7. Implicación práctica	4
I.8. Aporte teórico de la investigación	4
I.9. Aporte práctico de la investigación	4
I.10. Contenido de la tesis	5

### CAPITULO I

7

### MARCO TEORICO

7

#### 1.1. CORRIENTES PSICOPEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

7

1.1.1. Pedagogía tradicional	7
1.1.2 Precusores de la escuela nueva	8
1.1.2.1. Juan Amós Comenio	8
1.1.2.2. Juan Jacobo Rousseau	8
1.1.2.3. Johann Heinrich Pestalozzi	9
1.1.2.4. Federico Froebel	10
1.1.2.5. Johann Friedrich Herbart	10
1.1.3. La escuela nueva	11
1.1.3.1 Jhon Dewey	12
1.1.3.2 Adolfo Ferrière	13
1.1.3.3. Maria Montessori	13
1.1.3.4.Ovide Delcroly	14
1.1.4. Movimiento antiautoritario en pedagogía	15
1.1.4.1. Leon Tolstoi	15
1.1.4.2.Paul Robin	16
1.1.4.3. Francisco Ferrer Guardia	16
1.1.4.4. Alexander Sutherland Nelly	17
1.1.4.5. Carl Rogers	18
1.1.5 Pedagogía institucional	20
1.1.5.1Célestin Freinet	20
1.1.6. Teoría personalista.	22
1.1.6.1. Emmanuel Mounier	22

1.1.6.2. Paulo Freire	23
1.1.7. El conductismo	24
1.1.7.1. Ivan Pavlov	24
1.1.7.2. John Watson	25
1.1.7.3. B. Frederic Skinner	26
1.1.8. Constructivismo	27
1.1.8.1. Jean Piaget	27
1.1.8.2 Lev. Vigotsky	28
1.1.8.3. David Ausubel	29
<b>1.2. PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA)</b>	<b>29</b>
1.2.1. Aprendizaje	33
1.2.1.1. Tipos de aprendizaje	34
1.2.1.2 Niveles o grados de complejidad del aprendizaje	35
1.2.1.3 Condiciones de aprendizaje	36
1.2.1.4. Estrategias de aprendizaje	38
1.2.2. Rol del docente en el proceso enseñanza aprendizaje	40
<b>1.3. EVALUACION EDUCATIVA.</b>	<b>41</b>
1.3.1 ¿Qué es evaluar?.	41
1.3.1.1 Principios de la evaluación	41
1.3.2. Funciones de la evaluación	42
1.3.3. Modalidades de evaluación	42
1.3.3.1. Según el objetivo	43
1.3.3.2. Según el agente evaluador	43
1.3.3.3. Según su naturaleza	44
1.3.4. Componentes del proceso de evaluación	45
1.3.5. Evaluación docente	45
1.3.5.1. Objetivos de la evaluación docente	45
1.3.5.2. Efectos de la evaluación docente	47
1.3.5.3. Condiciones para la evaluación docente	48
<b>CAPITULO II</b>	<b>50</b>
<b>MARCO METODOLOGICO</b>	<b>51</b>
2.1. Metodología de la investigación	51
2.1.1. Método de investigación.	51
2.1.2. Tipo de estudio.	51
2.1.3. Planteamiento de la hipótesis.	51
2.1.4. Diseño de la investigación.	51
2.2. Determinación del universo y de la muestra.	52
2.2.1. Población de estudio.	52
2.2.2. Tamaño de la muestra.	54
2.2.2.1. Confiabilidad del instrumento	54

2.3. Conceptualización y operacionalización de variables.	54
2.3.1. Conceptualización de variables.	54
2.3.1.1. Tendencias psicopedagógicas contemporáneas.	54
2.3.1.2. Proceso enseñanza aprendizaje.	54
2.3.1.3. Evaluación Educativa.	55
2.3.1.4. Operacionalización de las variables de la investigación.	55
2.4. Visión horizontal de la tesis.	57
2.5. Medios e instrumentos para la investigación de campo.	58
2.5.1. Fuentes primarias	58
2.5.2. Fuentes secundarias.	58
2.6. Relación entre los objetivos, instrumentos de investigación y verificación de la hipótesis.	58
<b>CAPITULO III</b>	<b>61</b>
	<b>61</b>
<b>MARCO PRACTICO</b>	
3.1. CARACTERIZACION DEL OBJETO DE ESTUDIO.	61
3.1.1. Filosofía, misión, visión y política de calidad de la Universidad Nuestra Señora de La Paz.	61
3.1.1.1. Filosofía.	61
3.1.1.2. Misión.	61
3.1.1.3. Visión	62
3.1.1.4. Política de calidad,	62
3.1.2. Estructura orgánica de la Universidad Nuestra Señora de La Paz.	62
3.1.3. Facultad de Medicina y Servicios de Salud.	63
3.1.3.1. Visión de la Facultad de Medicina y Servicios de Salud.	64
3.1.3.2. Objetivo general de la Facultad de Medicina y Servicios de Salud.	65
3.1.3.3. Perfil del profesional egresado de la carrera de Medicina.	67
3.1.3.4. Proceso enseñanza aprendizaje.	68
3.1.3.5. Organización curricular	69
<b>3.2. INVESTIGACION DE CAMPO.</b>	<b>69</b>
3.2.1. Fuente de información primaria.	69
3.2.1.1. Análisis estadístico de la fuente de información primaria.	94
3.2.2. Fuente de información secundaria.	103
3.2.2.1. Análisis de notas promedio semestrales.	103
3.2.2.2. Prueba de signo.	103
3.2.2.3. Tabla de contingencia	107
3.2.2.4. Diferencia de medias	109
3.2.2.5. Relación de varianzas.	110
3.2.3. Análisis de objetivos.	110
3.2.4. Docimasia de la hipótesis.	115
<b>3.3. PROPUESTA MODELO DE EVALUACION DOCENTE</b>	<b>118</b>



3.3.1. Objetivos del modelo de evaluación docente.	118
3.3.1.1. Objetivos específicos.	118
3.3.2. Requerimientos del modelo.	118
3.3.3. Modelo de evaluación.	118
3.3.4. Dimensiones e indicadores.	119
3.3.5. Bases para la ejecución del modelo.	123
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>124</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>125</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura No.1: Triada más importante del Proceso Docente Educativo	30
Figura No.2: Objetivo de la didáctica	31
Figura No.3: Niveles de integración del Proceso Docente Educativo	31
Figura No.4: Niveles de integración del Proceso Docente Educativo	32
Figura No.5: Clasificación de los métodos	32
Figura No.6: Niveles de aprendizaje	35
Figura No.7: Habilidad intelectual	37
Figura No.8: Funciones de la evaluación	42
Figura No.9: Evaluación según el objetivo	43
Figura No.10: Evaluación según el agente evaluador	44
Figura No. 11: Evaluación según su naturaleza	44
Figura No. 12: Efectos e la evaluación docente	48
Figura No.13: Estructura orgánica de la Universidad Nuestra Señora de La Paz	63
Figura No.14: Modelo de evaluación del desempeño docente	119
Figura No.15: Dimensiones de evaluación del Consejo Académico	120
Figura No.16: Dimensiones de la evaluación estudiantil	120
Figura No.17: Dimensiones de evaluación de los objetivos académicos	121

## INDICE DE CUADROS

	Pág.	
Cuadro No. 1:	Medicina: Número de docentes con capacitación docente	52
Cuadro No. 2:	Medicina: Alumnos por semestre	53
Cuadro No. 3:	Medicina: Número de alumnos encuestados por categoría docentes.	54
Cuadro No. 4:	Operacionalización de variables	56
Cuadro No. 5:	Visión horizontal de la tesis	57
Cuadro No. 6:	Relación entre los objetivos, instrumentos de investigación y la verificación de la hipótesis.	59
Cuadro No 7:	Valores de "Q" de Yule	94
Cuadro No. 8:	Grado de asociación en la actitud de docentes con y sin capacitación pedagógica	95
Cuadro No.9:	Análisis inferencial de diferencia de proporciones	99
Cuadro No.10:	Reprobados antes y después del curso de psicopedagogía.	103
Cuadro No.11:	Medicina: Promedio de notas antes y después del curso de psicopedagogía	105
Cuadro No.12:	Frecuencias observadas y esperadas de aprobación y reprobación.	108
Cuadro No.13:	Docentes sin curso de psicopedagogía grado de complejidad del aprendizaje	113
Cuadro No.14:	Docentes con curso de psicopedagogía grado de complejidad del aprendizaje.	113
Cuadro No.15:	Docentes sin curso de psicopedagogía niveles de profundidad del aprendizaje	114
Cuadro No.16:	Docentes con curso de psicopedagogía niveles de profundidad del aprendizaje	114
Cuadro No.17:	Docimasia de la hipótesis	115
Cuadro No.18:	Variable, dimensión e indicador de la evaluación docente.	121

## INDICE DE GRAFICOS

	Pág	
GRAFICO 1	Las clases son de transmisión de conocimientos y tu solo apuntas lo que transmite el docente	70
GRAFICO 2	El docente se molesta cuando indicas que no estas de acuerdo con lo que el expresa	70
GRAFICO 3	Si no comprendes la explicación pides que vuelva a explicar	71
GRAFICO 4	Si es si, el docente explica nuevamente sin molestarse	71
GRAFICO 5	El docente al iniciar la clase les entres el programa	72
GRAFICO 6	En el programa y el contenido de la materia se incluyen temas de interés que sean propuestos y consensuados por los alumnos	72
GRAFICO 7	El docente es autoritario	72
GRAFICO 8	El docente despierta el interés por la materia	73
GRAFICO 9	Realizas lecturas, trabajos o tareas de la materia de manera independiente sin que sea solicitado por el docente	74
GRAFICO 10	El docente te da trabajos de investigación, que te permitan obtener otros conocimientos	74
GRAFICO 11	Da trabajos de investigación, que permitan reforzar y adelantar los conocimientos de los alumnos	75
GRAFICO 12	Si el docente te da un trabajo realizan discusiones y aclaraciones sobre el trabajo encomendado	75
GRAFICO 13	O te devuelve con las observaciones correspondientes	75
GRAFICO 14	Luego de la presentación por parte del alumno, realiza discusiones y reflexiones sobre el trabajo encomendado	76
GRAFICO 15	En las clases se presenta dialogo, intercambio de conocimientos, sobre el tema avanzado	76
GRAFICO 16	En las clases se presenta el dialogo, intercambio de conocimientos, sobre el tema avanzado	77
GRAFICO 17	El docente establece premios y castigos	77
GRAFICO 18	Establece premios y castigos	77
GRAFICO 19	El docente da un gran numero de practicas y aprendes con ellas	77
GRAFICO 20	Da un gran da un gran numero de practicas para que el alumno aprenda con ellas	78
GRAFICO 21	En los exámenes el docente solicita que las respuestas sean iguales como el libro o texto de consulta o como el dicto en clases	78
GRAFICO 22	En los exámenes solicita que las respuestas sean iguales al libro de consulta	79
GRAFICO 23	Cuando en las clases respondes una pregunta hecha por el docente ganas puntos y si no lo haces los pierdes	79
GRAFICO 24	El docente estimula	79
GRAFICO 25	El docente fomenta los trabajos en equipo	80
GRAFICO 26	Da mas trabajos en equipo que trabajos individuales	81
GRAFICO 27	En cada tema de la clase el docente establece Qué hay que hacer, Cómo hay que hacer y por qué se hace?	81
GRAFICO 28	El docente fomenta la reflexión sobre cuando y por que es útil una técnica o un método	81
GRAFICO 29	En cada tema de la clase establece Qué hay que hacer,	

	Cómo hay que hacer y por qué se hace	82
GRAFICO 30	Fomenta la reflexión sobre cuando y por que es útil una técnica o un método	82
GRAFICO 31	La forma como enseña el docente exige que los nuevos conocimientos se relacionen con los conocimientos que tu ya posees	82
GRAFICO 32	Lo que aprendiste estaba relacionado con los conocimientos que ya tenias y dio mayor sentido a los que conocías?	82
GRAFICO 33	En la enseñanza de las materias se cerciora que los nuevos conocimientos se relacionen con los conocimientos que ya posee el	83
GRAFICO 34	Cuando da un trabajo establece una relación entre el estilo cognitivo del alumno y los requisitos que demanda la tarea asignada	83
GRAFICO 35	Identificas al docente	83
GRAFICO 36	En clases el docente toma en cuenta las diferencias de conocimientos de los alumnos y enseña de manera diferenciada	84
GRAFICO 37	toma en cuenta las diferencias de conocimientos de los alumnos y enseña de manera diferenciada	84
GRAFICO 38	Tu aprendizaje de la materia	85
GRAFICO 39	Solo te guías en tu estudio por lo que transmite el docente y la bibliografía que el solicita	85
GRAFICO 40	O investigas por tu parte para ampliar tu conocimiento	85
GRAFICO 41	El desarrollo de la materia se cumple	86
GRAFICO 42	El desarrollo de la materia se cumple	86
GRAFICO 43	Si tuvieras que cursar la materia volverías a cursarla con el mismo docente	87
GRAFICO 44	Las relaciones con los docentes son:	87
GRAFICO 45	Las relaciones con los alumnos son:	88
GRAFICO 46	Realiza una evaluación diagnostica al momento de iniciar la materia	88
GRAFICO 47	Los objetivos de la materia los establece en función de las posibilidades reales del alumno	89
GRAFICO 48	Realiza la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje de manera diaria	89
GRAFICO 49	Realiza evaluación sumativa o normativa	90
GRAFICO 50	Diseña guías para conducir al alumno para que descubra el concepto	90
GRAFICO 51	Realiza una evaluación de sus propias actividades como docente	91
GRAFICO 52	En el desarrollo de la materia en que porcentajes incluye: enseñanza – aprendizaje e investigación	91
GRAFICO 53	En el programa de la materia se incluyen actividades destinadas a fomentar al innovación	92
GRAFICO 54	Cual es el medio por el cual efectúa su clase	92
GRAFICO 55	Al concluir con el programa de la materia tus expectativas sobre su desarrollo fueron satisfechas	93

GRAFICO 56	Consideras que el aprendizaje de la materia seria mayor si el docente tuviera una mejor manera de enseñar	93
GRAFICO 57	Porcentaje de reprobados y aprobados antes y después del curso de psicopedagogía	103
GRAFICO 58	Grados de complejidad del aprendizaje Docentes que no efectuaron cursos de psicopedagogía	113
GRAFICO 59	Grados de complejidad del aprendizaje Docentes que si efectuaron cursos de psicopedagogía	113
GRAFICO 60	Niveles de profundidad del aprendizaje Docentes que no efectuaron cursos de psicopedagogía	114
GRAFICO 61	Niveles de profundidad del aprendizaje Docentes que si efectuaron cursos de psicopedagogía	115

## INDICE DE ESQUEMAS

Esquema No.1: Capítulo I  
Esquema No.2: Capítulo II  
Esquema No.3: Capítulo III

Pág.  
6  
50  
60

## INDICE DE ANEXOS

ANEXO No 1:	Encuesta alumnos
ANEXO No 2:	Encuesta docentes
ANEXO No 3:	Encuesta decano
ANEXO No 4:	Relación de docentes con curso de psicopedagogía
ANEXO No 5:	Relación de docentes sin curso de psicopedagogía
ANEXO No 6:	Muestra probabilística
ANEXO No 7:	Resumen vaciado de datos: Encuesta dirigida a alumnos de profesores sin curso de capacitación psicopedagógica
ANEXO No 8:	Resumen vaciado de datos: Encuesta dirigida a alumnos de profesores con curso de capacitación psicopedagógica
ANEXO No 9:	Resumen vaciado de datos: Encuesta dirigida a profesores sin curso de capacitación psicopedagógica
ANEXO No 10:	Resumen vaciado de datos: Encuesta dirigida a profesores con curso de capacitación psicopedagógica
ANEXO No 11:	Metodología del trabajo docente de la Facultad de Medicina y Servicios de Salud
ANEXO No 12:	Relación de notas promedio antes y después del curso de psicopedagogía
ANEXO No 13:	Media aritmética y desviaciones estándar de las notas antes y después de curso de psicopedagogía
ANEXO No 14:	Objetivos de las materias – docentes con curso de psicopedagogía
ANEXO No 15:	Objetivos de las materias – docentes sin curso de psicopedagogía
ANEXO No 16:	Prueba de hipótesis inferencial de diferencia de proporciones.
ANEXO No.17:	Cálculo del coeficiente de Cronbach.



## RESUMEN EN ESPAÑOL

Una de las preocupaciones de las instituciones de educación superior es el desempeño docente en aula, como aquella capacidad profesional para hacer del acto educativo un acto agradable que despierte interés, motivación por aprender e investigar, mediante el desempeño de diferentes prácticas educativas que estén relacionadas con el contenido de la asignatura y el grupo de alumnos. Con ese espíritu es que se llevaron a cabo y se establecieron, en algunos casos, como requisito de la docencia la aprobación de cursos de psicopedagogía a fin de fortalecer y enriquecer la docencia universitaria.

En la presente tesis se busco medir los resultados de la capacitación psicopedagógica en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiante, para lo cual se efectuó una evaluación del desempeño docente en dos grupos diferenciados: docentes con y sin capacitación pedagógica de la carrera de medicina de la Universidad Nuestra Señora de La Paz.

Para tal propósito en el primer capítulo se analizaron las corrientes pedagógicas contemporáneas, el proceso enseñanza aprendizaje y la evaluación educativa, para determinar los elementos que deberían caracterizar a la relación educativa. En el segundo capítulo se construyo el marco metodológico acorde con la hipótesis correlacional formulada, para luego delimitar el universo de estudio y la determinación de las variables de la investigación. Finalmente en el tercer y último capítulo se procedió a efectuar la investigación de campo, que se inicia con la descripción del sector de estudio, seguida de la recopilación de información primaria y análisis de la fuente de información secundaria, la primera obtenida de tres fuentes: alumnos, docentes y decano y la segunda mediante la revisión de los programas analíticos y actas de notas, para finalmente plantear un modelo de evaluación de desempeño docente en el que se pretende comprender y explicar la actividad educativa y profesional del docente, comprobar su actuación en aula, descubrir sus limitaciones y diseñar en colaboración con sus colegas una línea de superación permanente en beneficio de los alumnos, donde el resultado del proceso se utilice para la toma de decisiones con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos y lograr el perfil profesional planteado.

## RESUMEN EN INGLES

One of the issues of major concern of Higher education Institutions is quality of faculty performance in the classroom, as such as the teaching skills to make the educative process an amazing event that motivate the interest of the student, to investigate and learn, throughout the development of many educative techniques, that have to be related with the subject and the group of students. It is that in this context and spirit that in some cases were develop and put together as a requirement for teaching the approval of courses in psicopedagogy to improve a rich university teaching.

In the present work the aim was to measure the results of psicopedagogic training in order to satisfy the needs of learning by the student, for that reason an evaluation of performance of teaching was made in two different groups: teachers with training and non trained teachers of the Medical School of the University Nuestra Señora de La Paz.

For that purpose in the first chapter current pedagogic trends were analyzed, the teaching learning process and evaluation, to determine the elements that should characterize the educative relationship.

In the second chapter a methodological frame was built that will guide the field investigation under the light of theoretical contributions previously analyzed.

Finally in the third and last chapter the field investigation was perform and starts with the description of the area of study, followed by primary data collection and analysis of the sources of secondary information, the first was obtained by from three sources; students, teachers, and Dean and the second by the review of the programs and final grades reports, to finally propose a model for teaching evaluation in which the intention is to explain and understand the educational and professional activity, to evaluate its classroom performance, to discover their limitations and to design in cooperation with his colleagues a line of permanent improvement to benefit its students where the results of process will be use for decision making with the objective to satisfy the learning needs of the students and achieve the profile proposed.

## INTRODUCCION

### **I.1. Antecedentes.**

La preocupación por el desempeño de la docencia, no fue, en términos generales, una prioridad en el ámbito universitario. En un mercado poco competitivo y en expansión, como fue la década de los ochenta, la preocupación por la actividad docente podía quedar relegada a segundo plano, porque no era esencial para asegurar la supervivencia de la institución, actualmente la situación es diferente, al generalizarse el acceso a la universidad, la condición de licenciado pierde su valor distintivo, ya no se trata de obtener un título como de obtenerlo de una prestigiosa universidad.

Hoy en día el mercado universitario es un mercado maduro, caracterizado por una baja tasa de crecimiento y un alto número de competidores, especialmente por la apertura de nuevas universidades privadas y por la penetración de la oferta académica extranjera, en este contexto la diferencia y la imagen, en educación superior, cobran una importancia fundamental, donde el desempeño de la docencia se convierte en un elemento estratégico de primera magnitud.

La característica principal de las instituciones de educación superior, radica en que los docentes disponen de un elevado margen de autonomía en el desempeño de su actividad, la libertad de cátedra, bajo la cual se escuda la resistencia al cambio y el escaso control de la acción docente. La libertad de cátedra, permite que algunos profesionales hagan caso omiso de las necesidades de los estudiantes y estimula a un desentendimiento de las necesidades de la organización; sin embargo la universidad es una organización que presta servicios, y como toda entidad de servicios, depende del desempeño de las personas donde su actuación determina en última instancia la imagen de la institución.

La universidad como cualquier proveedor de servicios debe estar orientada a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. La presente tesis presta especial atención a una dimensión específica de la realidad universitaria: la actividad docente en el desempeño del proceso enseñanza aprendizaje mediante un

análisis del proceso interno reflejado en los objetivos de las asignaturas, el análisis externo que es la relación docente- alumno y los resultados de la actividad docente mediante el rendimiento expresado en las notas de las materias antes y después de los cursos de psicopedagogía.

## **I.2. Análisis del problema.**

El proceso docente educativo en educación superior se efectúa por profesionales de las diferentes especialidades, los cuales cuentan con un conocimiento específico de la rama de su profesión, pero no así de las diferentes corrientes y técnicas psicopedagógicas que enriquecerían el mencionado proceso, en este sentido es común escuchar expresiones como 'es un buen profesional pero no se le entiende'. Esta situación repercute en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiante y en el proceso enseñanza aprendizaje colocando en riesgo el logro de los objetivos establecidos en el currículo y consecuentemente la filosofía, misión y visión de las instituciones de educación superior.

Conscientes de esta situación las instituciones de educación superior llevaron a cabo procesos de capacitación en psicopedagogía para docentes universitarios, sin embargo a la fecha no se conoce si esta actividad esta contribuyendo de manera efectiva al mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje

### **I.2.1. Identificación y formulación del problema de investigación.**

¿Los distintos cursos de psicopedagogía dictados a los docentes universitarios estarán satisfaciendo las necesidades del aprendizaje de los estudiantes en cuanto al proceso docente educativo?

## **I.3. Planteamiento de la hipótesis.**

La capacitación psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior permitirá mejorar el proceso docente educativo, satisfaciendo las necesidades del aprendizaje del estudiante.

### **I.3.1. Estructura de la hipótesis.**

#### **I.3.1.1. Determinación de las variables**

##### **Variable**

La capacitación psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior

##### **Variable**

Proceso docente educativo, que satisface las necesidades del aprendizaje del estudiante

##### **Término de enlace o de relación**

Permitirá mejorar

##### **Unidad de análisis**

La investigación se realizará en la Carrera de Medicina de la Universidad Nuestra Señora de La Paz, con información obtenida de los decanos, docentes y alumnos.

### **I.4. Objetivo general.**

Determinar el grado de relación de la capacitación docente en psicopedagogía con la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes

#### **I.4.1. Objetivos específicos.**

- Analizar las tendencias y fundamentos teóricos y metodológicos de la psicopedagogía contemporánea.
- Comprender la dinámica del proceso (enseñanza aprendizaje) docente educativo.
- Analizar las características de la evaluación educativa.
- Diagnosticar los fundamentos y metodología psicopedagógica aplicada en aula.
- Investigar la estrategia utilizada en el proceso enseñanza aprendizaje por los docentes con y sin cursos de capacitación docente en esta área.

- Determinar el grado de complejidad y niveles de profundidad de los objetivos programáticos de la carrera de Medicina.
- Elaborar un modelo de evaluación docente en la satisfacción del aprendizaje del alumno.

### **I.5. Conveniencia**

En la actualidad la sociedad requiere de profesionales con conocimientos que solucionen los diferentes problemas de manera efectiva situación que puede ser lograda mediante eficientes procesos docentes educativos, que logren los objetivos planteados y que satisfagan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

### **I.6. Relevancia social**

El desarrollo del proceso docente educativo permitirá no solamente la armonía al interior de la comunidad universitaria por el logro de los objetivos planeados y la satisfacción de los estudiantes, sino que a su vez dará lugar a la formación de profesionales con conciencia social que satisfagan las necesidades de la sociedad.

### **I.7. Implicación práctica**

Determinar los resultados de la capacitación psicopedagógica permitirá establecer un modelo de evaluación del desempeño docente para mejorar del proceso enseñanza aprendizaje

### **I.8. Aporte teórico de la investigación**

Elaborar un modelo de evaluación del desempeño docente que combine elementos de investigación educativa con la investigación científica, de manera tal que se construyan variables de análisis con sus dimensiones e indicadores que permitan cuantificar el desempeño del proceso enseñanza aprendizaje realizado en aula.

### **I.9. Aporte práctico de la investigación**

Obtener resultados válidos y confiables que diagnostiquen, de manera precisa, la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiante para que se constituyan en un instrumento idóneo para la toma de decisiones relativas al mejoramiento de la calidad del proceso docente educativo de la Universidad Nuestra Señora de La Paz.

#### **I.10. Contenido de la tesis**

La tesis está estructurada en tres partes: la primera contempla el marco teórico, en el cual se analizaron: las corrientes pedagógicas desde una perspectiva histórica a fin de determinar los procesos que se llevan a efecto en la relación educativa; el proceso enseñanza aprendizaje resaltando su importancia como proceso orientado a fomentar el conocimiento, habilidad y valores; y finalmente la evaluación como un proceso orientado a mejorar y no a sancionar.

La segunda parte esta constituida por el marco metodológico, en el cual se establecieron los instrumentos que iban a ser utilizados en la investigación de campo, tomando en consideración la relación entre los objetivos del marco teórico y los del marco práctico sustentados en las variables definidas por la hipótesis.

La tercera parte, se hizo el levantamiento de la información mediante la aplicación de encuestas distinguiendo entre docentes con o sin capacitación pedagógica y la revisión de la información requerida, como actas de notas, cuadernos de asistencia y programas de las asignaturas a fin de comprobar la hipótesis y finalmente se realizó una propuesta de un modelo de evaluación de desempeño docente.

# CAPITULO I

## MARCO TEORICO

### 1.1. CORRIENTES PSICOPEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

**1.1.1. Pedagogía tradicional.** Surge a principios del siglo XIX, período en el que predomina la doctrina liberal, concibe una sociedad armoniosa que tiende a integrar a sus miembros siendo la marginalidad un hecho aislado que puede ser corregido con la educación. Recibe una fuerte influencia de la educación escolástica y enciclopedista de la colonia y del feudalismo europeo, hace énfasis en una relación que según Cachetta, Rodríguez y Garcia es "... notoriamente vertical, unidireccional y autoritaria, en la cual el docente cumple un rol fundamental, siendo sujeto activo de la educación; en tanto que el alumno participa en forma pasiva y disciplinada, manteniendo una postura silenciosa y atenta en la cual no interviene ni con el docente ni con sus compañeros"(1). El docente es el sujeto de la educación porque es quien sabe y por ello transmite mediante la narración, imparte, prescribe, escoge y controla los contenidos y el proceso educativo, donde lo importante es el intelectualismo, el conocimiento.

Asimismo Cachetta, Rodríguez y Garcia indican que en esta corriente "El educador debe ejercer la acción de la educación sobre el educando, tiene la tarea de hacerle sentir el deber de hacer el esfuerzo por superarse... el niño no puede conocer el deber sino gracias a sus maestros o a sus padres, no puede saber lo que es, mas que por la manera como ellos se lo revelan por su lenguaje y por su conducta... el educando debe recibir la acción de la educación, debe someter a su ser individual y egoísta a las necesidades sociales"(1) por ello el rol de educando es escuchar, obedecer ciegamente, recibir en forma de depósito, es el que no sabe, es el objeto de la educación que recibe pasivamente la información, memorizando y repitiendo los contenidos, por ello no tiene conciencia crítica y es dogmático e inseguro pero obediente por lo que su participación y creatividad es nula. En consecuencia la educación tradicional se desarrolla bajo tres principios: magistrocentrismo, enciclopedismo y verbalismo y pasividad



## **1.1.2 Precursores de la escuela nueva.**

**1.1.2.1. Juan Amós Comenio (1652- 1670).** Plantea un conocimiento integral y una educación activa, en este sentido Villca S. menciona que “todo lo que se presente como objeto de conocimiento debe presentarse al principio bajo su aspecto general y en seguida en sus partes... Es haciendo como debe aprenderse a hacer... Por consiguiente en las escuelas también, los niños deben aprender a escribir escribiendo, a hablar hablando a cantar cantando a razonar razonando, etc., a fin que las escuelas no sean otra cosa que talleres plenos de ardiente actividad” (2). Como la educación es la fuente de la sabiduría del ser humano debería ser universal enseñando todo a todos e iniciarse lo más temprano posible. “El docente debe ser humanista, no sólo enseñar, sino también educar. Debe conocer y comprender al educando”(3) Preconizo el estudio de toda disciplina a partir de los sentidos, Yagáis D. indica “ Que el alumno aprenda a conocer las cosas visibles por la vista, los sonidos por el oído”(4)

**1.1.2.2. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778).** El problema que se le plantea a Rousseau era cómo educar al individuo para que piense democráticamente, en una sociedad no democrática, deshumanizante y esclavista, por lo que plantea educar fuera de la sociedad, para la sociedad. En el Emilio entiende al niño sustancialmente diferente al adulto y sujeto a sus propias leyes de evolución, por lo que la educación debe ser natural, respetuosa de estas características. Plantea la educación sustentada en los intereses y necesidades del niño y en el desarrollo natural en libertad, Chateau al respecto indica “lo más valioso de todos los bienes es la libertad en la educación adaptada al proceso de desarrollo natural del educando” (5), La naturaleza es el referente educativo fundamental, por ello considera a la educación en la naturaleza y según la naturaleza.

En principio concibe la educación como un proceso que se lleva a cabo por la acción conjunta de: la naturaleza, las cosas y la de los hombres, pero descarta la educación de los hombres, el alumno debe estar excluido de todo contacto social y de la

práctica didáctica, planteando así la educación negativa: impedir que se haga nada, porque en el niño esta presente el principio activo que al desplegarse da lugar a la educación natural.

El centro de su pedagogía: es el de vivir a plenitud la satisfacción presente, es decir, el interés actual\* de los educandos a partir del cual se debe estructurar la planificación educativa Waldon H. menciona que "...toda enseñanza debe estar puesta al alcance de los intereses espontáneos o suscitados en el alumno" (6)

**1.1.2.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).** Considera a la educación como un instrumento de transformación social porque puede cambiar las condiciones de vida.

Se debe educar integralmente: pensamiento, mano y corazón a través de la intuición o actividad cognoscitiva en general compuesta por la forma, el número y el nombre, Negrin y Vergara indican al respecto que "La educación elemental esta basada en el desarrollo armónico de las capacidades intelectuales, afectivas y artísticas. El fundamento absoluto del conocimiento es la intuición entendida como el acto espontáneo y creador por el cual el niño representa el mundo que le rodea y que se manifiesta en tres leyes: el número, la forma y la palabra" (7). El hombre, al captar la forma del objeto distingue, además, sus partes, su número y lo asocia a un sonido articulado o nombre.

El trabajo educativo consiste en despertar las fuerzas que tiene cada educando (sentimiento, intelecto y gusto constructivo práctico) y llevarlo hacia el deseo del bien. Da importancia al factor afectivo en la educación y la claridad expositiva basada en la experiencia, es decir en la intuición afectiva de las cosas. La experiencia es la que se transforma en un saber sólido.

Plantea las bases de una educación productiva debido a que la educación del arte o de la mano es una fuerza que debe ponerse al servicio de las fuerzas intelectuales y espirituales para transformar las propias disposiciones o la realidad externa.

---

\* Conocido como naturalismo eudemonista

**1.1.2.4. Federico Froebel (1782- 1849).** La educación debe respetar el libre desarrollo de las capacidades del educando o infante, donde el maestro orienta y estimula mediante el juego, la acción y el trabajo tanto individual como colectivo, éste último estimula la capacidad de cooperación de los niños.

El juego al ser una actividad natural del niño, se constituye en un elemento que impulsa la actividad del educando y es mediante el juego que adquiere el conocimiento de la sociedad en que vive. El juego es el principal método pedagógico cuya finalidad es encaminar al niño hacia el trabajo en formas sencillas y naturales “Froebel diseñó una pedagogía con especial acento puesto en la educación para el trabajo. A través del par juego – trabajo la educación tendrá como resultado gente activa, con ideales y comprometida” (3). Este planteamiento parte de la libertad del niño, de su creatividad y su innata generosidad.

Además del juego y la invención de los juegos didácticos propone la música, el dibujo, la conversación, el modelado y el uso de materiales específicos creados para la educación de las manos, el color y el movimiento.

**1.1.2.5. Johann Friedrich Herbart (1776-1841).** Hace una distinción entre la pedagogía como ciencia de la educación, que tiene al hombre como objeto propio de análisis, unos medios y un fin último que es la moralidad o virtud, y el arte de la educación o didáctica compuesta, según resaltan Negrin y Vergara, por dos dimensiones: (7)

- La teoría de pasos formales: claridad del objeto, asociación o comparación, sistematización o generalización y método o aplicación.
- La teoría del interés y la motivación como centro del proceso enseñanza aprendizaje

En los grados de enseñanza el primer paso es la claridad aplicada como método descriptivo, el segundo momento es la asociación o comparación que permite apoderarse de la relación de intuiciones, el tercer grado de la enseñanza es la sistematización en la que el maestro toma parte activa con el método de síntesis y

en la última fase el maestro se torna silencioso y es el alumno el que debe demostrar que ha asimilado la instrucción recibida.

Considera que hay una sola educación que es la educación por instrucción, en ese sentido Bowen y Hobbson aseveran que: “El objeto de la psicología no es el alma, sino todos los actos de auto conservación persistentes en el recuerdo, rechazando la existencia de un espíritu independiente de las ideas que se suceden, por tanto la instrucción tendrá la misión no de desarrollar el espíritu sino de crearlo, donde el interés es la fuente de la actividad, el principio de la vida intelectual; es el que evoca las ideas antiguas, el que llama a las nuevas y el que determina el movimiento del espíritu. Distingue dos fuentes de interés: el sentimiento de atención curiosa que provoca la experiencia, el estudio de la naturaleza, la investigación de los conocimientos y el interés que resulta de la vida social” (8) La educación tendrá doble objeto: hacer conocer las cosas y hacer amar a los hombres.

### **1.1.3. La escuela nueva.**

La escuela nueva o activa surge como un movimiento de reacción a un sistema educativo que se desenvuelve al margen de la vida, que desconoce la naturaleza del hombre (niño) que no incentiva la crítica, la reflexión y la creatividad y que fomenta el intelectualismo y formalismo. Por ello Ferrière menciona que: “la actividad espontánea, personal y fecunda, es la meta de la escuela activa” (9) acercando la escuela a la vida y a la naturaleza.

Los intereses del niño constituyen el sustento de esta escuela, Negrin y Vergara indican al respecto que “en la base de su programa y de sus métodos está la preocupación por los intereses y necesidades del niño en su conjunto (afectividad, inteligencia y voluntad) concebido como el centro del proceso enseñanza aprendizaje adaptado a los ritmos de aprendizaje individual y al trabajo en grupo” (7), es decir que la escuela no debe separarse de las actividades reales de la vida, debe ser activa y estar de acuerdo al desarrollo del educando y de sus intereses para lo cual éste debe investigar y resolver situaciones problemáticas.

**1.1.3.1 Jhon Dewey (1859-1952).** Considera a la experiencia como el elemento central de la educación porque permite verificar el pensamiento y la acción siendo el único instrumento de crecimiento y desarrollo educativo.

Desde esta perspectiva la educación, como indica Timote R., debe ser:

- Científica, basada en el método experimental, centrada en la experiencia del educador que se adecua al alumno, como del educando que logra el verdadero crecimiento a través de “una reestructuración y reorganización de la experiencia que incrementa el significado de la experiencia misma y aumenta la capacidad de dirigir el curso de la experiencia siguiente”(10)
- Activa, si el niño es un ser vivo y por ello altamente activo, se debe dirigir esta actividad natural sin sofocarla, ni dejarla a su merced. “Aprender viviendo”
- Democrática, porque es un medio de renovación social

La educación se debe efectuar como un proceso de vida y no como una preparación para el futuro y en ese sentido Negrin y Vergara indican que: “Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de sus capacidades: que su ojo, su oído y sus manos puedan ser instrumentos de mando siempre listos; que su juicio sea capaz de aferrar las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe poner en movimiento para poder actuar económica y eficazmente. Alcanzar esta adaptación es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo” (7).

El método de enseñanza es el de la investigación o aprender haciendo, donde a partir de la experiencia el niño encuentra una situación problemática, que luego las delimitará y precisará para plantear luego hipótesis y luego buscar datos mediante la observación y la experimentación y con los resultados obtenidos el alumno estará en disposición de reelaborar las hipótesis iniciales y adquirir nuevos conocimientos.

**1.1.3.2 Adolfo Ferrière (1879-1921).** Considera que la escuela debe liberar al hombre y que el fin último de la educación es la supremacía del espíritu. Mergy J.G. sobre el autor indica que: “Sus ideas originalmente se basaron en concepciones biológicas que después se han transformado en una filosofía espiritualista. Partiendo del “élan Vital” de Bergson considera que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida, la fuente de toda actividad y que el fin de la educación es conservar y aumentar este impulso de vida que se dirige al fin supremo” (11) Pero esta filosofía espiritualista esta libre de dogmas porque lo divino que hay en el hombre no legitima todas las manifestaciones instintivas, por ello Mergy J.G. indica que: “el respeto a la espontaneidad en la pedagogía de Ferrière está siempre acompañado del deber de vigilancia para frenar toda manifestación de disolución en su aparecer primero, e intervenir para elevar y salvar”(11)

**1.1.3.3. Maria Montessori (1870-1952).** Sustenta su análisis educativo en la libertad, la actividad y la individualidad, donde la libertad es la condición de la expansión de la vida, y la vida es desarrollo y educar es permitir este desarrollo, el maestro debe preparar el medio donde evolucione el niño, creando las condiciones favorables de desarrollo y expresión del cuerpo y del espíritu, en ese sentido Yagáis D. resalta de esta autora que “si se coloca al niño en un ambiente adecuado la actividad se coordinará por obra de los intereses naturales”(4). Se ocupó de cada individuo en su vida concreta ayudándolo a evolucionar según su propia personalidad, por ello el método de enseñanza fue el de analizar las sensaciones recibidas del mundo exterior, Yagáis al respecto afirma que “los conocimientos primitivos se adquieren de manera inconsciente y sin referencia lógica. El medio en que el niño evoluciona ofrece múltiples sujetos de conocimiento que se le presentan de forma desordenada” (4) lo cual explica su preocupación por seguir un proceso analítico en la educación del niño, él aprende a ordenar las sensaciones provenientes de la vida cotidiana y de los ejercicios de la vida práctica, en ese sentido Negrin y Vergara consideran que “es partidaria de una pedagogía basada en la observación objetiva del niño, admite el progreso, la educación de los sentidos, una educación de la memoria y una

educación de la imaginación pero no presenta sus procedimientos como inmutables” (7). Su método parte de una enseñanza individualizada para llegar a la socialización del niño, porque el trabajo individual con material autoeducativo en un ambiente de libertad y espontaneidad da lugar a niveles de concentración que favorecen el orden y equilibrio interior que, como menciona Yagáis “... a medida que sale de su concentración, parece descubrir por primera vez el mundo que le rodea como un campo ilimitado de nuevos descubrimientos; también percibe que tiene compañeros a quienes muestra un interés afectuoso, su carácter se transforma, se vuelve más tranquilo, más inteligente y ya no manifiesta agresividad. Entonces, el sentido social se desarrolla en un clima de calma y de aceptación mutua. Se trata de la primera forma de sociabilidad: la sociabilidad por cohesión animada por un espíritu social” (4)

**1.1.3.4.Ovide Decroly (1871-1932).** Con una óptica materialista considera, que el objetivo de la educación es el desarrollo y la conservación de la vida Yagáis indica que “su concepción educativa estuvo marcada por el materialismo patente en cuatro centros de interés: la cultura física, la salud, la fuerza y la belleza y que expreso en su lema: “La escuela por la vida y para la vida””(4) La metodología utilizada para enseñar al niño a conocer es el globalismo analítico, al respecto Yagáis sostiene que “la primera forma de conocimiento y de actividad práctica del niño se fundamenta en la visión global. Dicho globalismo constituye una base primitiva, pero al proceso de conocimiento primitivo y global prosigue el progreso analítico y después sintético. Decroly no rechazó la teoría que hace del análisis y de la síntesis dos modos de conocimiento verdadero” (4).

Plantea renovar la escuela mediante una clasificación previa de los escolares, reducción del número de alumnos por clase, programas que recojan los intereses de los niños y aplicación de centros de interés en el proceso de enseñanza. En los centros de interés, según Chateau J., “la dinámica del trabajo escolar debía modificarse y los alumnos debían recorrer de forma sucesiva tres grandes fases del pensamiento: observación, asociación y expresión. En sus palabras “todo lo que pido como conocimiento escolar está en los programas comunes. Hay sólo una diferencia:

y es que propongo crear un vínculo entre las materias para hacer que converjan o diverjan de un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño; de él se irradian también todas las lecciones, es como un hilo de Ariadna, que permite al espíritu infantil orientarse y evita así que se pierda en el dédalo del infinito de las nociones que los siglos han acumulado. Por consiguiente, tengo siempre en cuenta el elemento afectivo primordial: el interés del niño, que es la palanca de todo” (7)

#### **1.1.4. Movimiento antiautoritario en pedagogía.**

El antiautoritarismo educativo resalta la libertad del alumno y el derecho de participar en su propia formación frente a imposiciones personales o de instituciones como el Estado o la Iglesia, Neill A.S. “rechaza con vehemencia toda conducta autoritaria y remite al niño la autonomía íntegra de sus opciones, eliminando la posición coercitiva del adulto” (12) El fundamento educativo se encuentra en el racionalismo ilustrado, razón sustentada en la experiencia, en el positivismo, la ciencia que capta las leyes del quehacer social para su normal funcionamiento, y en la tendencia a renovar los procesos de enseñanza, Tomasi T. indica para este movimiento “...educar significa ayudar a cualquier ser humano sin excepción en el difícil proceso de autoliberación de las fuerzas antihumanas que tienden a anularlo como individualidad, es decir, a realizarse plenamente a sí mismo no sólo en el interior de su conciencia sino también en el contexto político y social en el que tenemos que vivir”(13)

**1.1.4.1. Leon Tolstoi (1828- 1910).** Funda su escuela en Yasania Polaina con el lema, “Mientras menor sea la restricción requerida para que los niños aprendan, mejor será el método” (14). La libertad se justifica en la naturaleza humana, al respecto Negrin y Vergara indican que: “Nada era obligatorio en la escuela, así que los alumnos tenían la más amplia libertad para atender o no las explicaciones, para asistir o no a clase, no se le imponían deberes para la casa ni tenían que utilizar libros ni cuadernos. Tampoco habían exámenes, eran estorbos para el estudio,...Su ideal era una escuela abierta a todos, sin programas ni reglamentos impuestos, basada en el método que resulte más agradable a los alumnos” (7) La función del



maestro cambia, ya no es el centro es un coordinador que no impone contenidos y por el contrario debe motivar a partir de los intereses del alumno del respeto a su individualidad. Así el orden en el aula es el resultado de los propios alumnos porque quieren lograr sus propios objetivos educativos. Plantea que la educación es responsable de la familia y la instrucción de la escuela “Estoy convencido de que en la escuela no debe intervenir en la educación, pura incumbencia de la familia; no debe castigar ni recompensar lo que ella no tiene derecho, que su mejor política y administración consiste en dejar a los alumnos en absoluta libertad de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca” (14)

**1.1.4.2. Paul Robin (1837-1912).** En la Institución Prévost de Cempuis puso en práctica la educación integral conformada por la educación: intelectual, física y técnica, esta última sustentada en el trabajo productivo que se iniciaba con trabajos manuales. Considera que la instrucción debía dar conocimientos útiles para la vida práctica de los trabajadores, que permitirían su liberación, y estar de acuerdo a sus necesidades y aptitudes, Negrin y Vergara sostienen al respecto que “La instrucción integral estaba basada en la necesidad de que cada ciudadano pudiese adquirir todos los conocimientos científicos y profesionales, teóricos y prácticos, que sus aptitudes le permitieran...donde cada individuo podrá desarrollar simultáneamente su mente y sus músculos, aprender a la vez ciencia y un oficio”(7)

Veía que la educación era diferenciada una para las clases pudientes y otra para los desposeídos y plantea, como resaltan Flores y Gutiérrez, que “...la sociedad tiene que dar una educación igual a cada uno de sus miembros; es decir, debe colocar a cada niño la posibilidad de desarrollar sus facultades, de adquirir todos los conocimientos que comportan sus aptitudes y de aprender un oficio según sus gustos” (14)

**1.1.4.3. Francisco Ferrer Guardia (1859-1909).** Funda la Escuela Moderna concebida como escuela emancipadora, su lema, mencionado por Flores y Gutiérrez, era: “Extirpar del cerebro de los hombres todo lo que les divide, reemplazándolo por

la fraternidad y la solidaridad indispensables para la libertad y el bienestar general para todos”(14) y en esa tarea es importante: el estudio basado en el razonamiento eliminando el dogmatismo; el incentivar las aptitudes del alumno para que no sólo sea útil sino que eleve el valor de la sociedad; comprender el deber social “no hay deberes sin derechos, ni hay derechos sin deberes”; la enseñanza mixta, la educación remunerada para la formación tanto de pobres como ricos; el destierro de premios y castigos de la enseñanza y la educación es libre y técnica, Negrin y Vergara indican que: “El niño es libre, incluso de dejar la escuela, goza de libertad de movimiento, va a la pizarra, consulta tal o cual libro, se abandona a sus ensueños cuando le agrada e incluso sale del aula cuando siente deseos de hacerlo...la enseñanza racional es ante todo un método de defensa contra el error y la ignorancia... Admitida y practicada la coeducación de niños y niñas y ricos y pobres, es decir partiendo de la solidaridad y la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto en la Escuela Moderna no había ni premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensoberbecidos con la nota sobresaliente, medianías que se conformarían con la vulgarísima nota de aprobados ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces” (7)

**1.1.4.4. Alexander Sutherland Neill (1883-1973).** Funda la escuela llamada Summerhill donde los alumnos tienen plena libertad de expresión, convirtiéndose en la bandera del antiautoritarismo. Neill se opone al tipo de educación del momento que perpetua individuos fácilmente manipulables por el sistema. Afirma que: “El principal deber de la escuela es de producir esclavos asalariados y obedientes. Mi tarea (maestro) es la de procurar que aprendan a leer y a escribir de manera que pasen a manos de esos grandes maestros, los magnates...Al llamarme “señor” se están preparando para una vida de inferioridad y servilismo” (12).

Summerhill es el ejercicio de la libertad educativa, opuesto al autoritarismo educativo, cuya finalidad es enseñar a la gente a cómo vivir, “vive y deja vivir”, proporcionar una vida plena y equilibrada y dar felicidad a los niños. Neill A.S. se cuestiona y responde: “ ¿Cómo puede darse felicidad?. Mi respuesta personal es abolir la

autoridad. Dejar que el niño sea el mismo. No empujarle. No enseñarle. No sermonearle. No elevarlo. No obligarle a hacer nada” (12). La libertad así concebida es limitada por la libertad de los demás. Negrin y Vergara sostienen al respecto que: “Los niños pueden hacer lo que deseen mientras no invadan la libertad de los demás. Esta libertad está regulada por la asamblea escolar que es muy cuidadosa con los derechos de los demás” (7).

En Summerhill se aplican dos principios: el de la autorregulación y el autogobierno. La primera se deriva de la naturaleza del niño que permite la fusión de libertad con autocontrol, afirma que la “Autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres” (12). En el autogobierno los niños son los que se encargan de dictar y hacer que se cumplan las normas, por ello no es más que una secuencia de la autorregulación, sostiene que “No puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su propia vida social” (12).

La enseñanza ocupa un lugar secundario, no hay grados académicos, porque la escuela debe ocuparse de la psicología del niño, en ese sentido afirma que: “El aprendizaje es secundario. Lo esencial es que el niño adquiera aquellas cualidades que ningún sistema coercitivo puede crear: una sinceridad decisiva, una actitud hacia la vida independiente y constante, un interés por las personas y las cosas que ningún texto o disciplina pueda dar o que, mejor, inhiben” (12). Está en contra de los castigos porque éstos solo engendran odio, la relación entre adulto y niño debe fundamentarse en el amor y reconocimiento del niño, así estaría libre para sentir emociones del quehacer cotidiano eliminando de esta manera los sentimientos de culpabilidad y miedo a la vida.

**1.1.4.5. Carl Rogers (1902-1987).** Planteó la teoría de la no directividad que consiste en “Ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y de ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una dirección y una autodirección inteligentes; que aprendan

críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas; que sean capaces de adaptarse flexiblemente e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás; que trabajen no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados” (15) Su planteamiento es el resultado de una crítica al sistema educativo universitario que consideraba que: el estudiante era incapaz de realizar su propio aprendizaje y solo aprendía lo que transmitía el profesor, donde el examen era el mejor criterio de selección.

El sustento de la teoría de la no directividad se encuentra en el fomento de la libertad de elegir y la opción personal del estudiante, tener fe en sus posibilidades, en su capacidad de esfuerzo y de mejora; en la terapia centrada en el estudiante y en la autodirección o autodeterminación del educando, los tres elementos están estrechamente relacionados. Únicamente en un ámbito no directivo y centrado en el alumno se puede dar el self (autoconcepto que más le gustaría tener a un individuo y sobre el cual sitúa el más alto valor para sí mismo – el sí mismo ideal) dirección que depende del docente, los alumnos y las técnicas que usa el docente como el clima psicológico de la experiencia del individuo, el ambiente de relación que proporciona éste.

El aprendizaje debe ser descubierto y aceptado por el propio alumno, debe ser el responsable de su aprendizaje porque sólo el estudiante es quien aprende, para ello el educador debe crear las condiciones más adecuadas, constituyéndose en un facilitador con cualidades tales como: empatía, autenticidad y una concepción positiva y liberal de las relaciones humanas. Rogers afirma que: “Debemos encontrar un método de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje autodirigido. Sólo así desarrollaremos individuos creativos, abiertos a la totalidad de su experiencia, conscientes de ella, que la aceptan como suya y que viven en un proceso de continuo cambio. Según creo, sólo de este modo podremos crear una organización educacional creativa, que también estará en un proceso de cambio continuo” (16)

La no directividad centrada en el estudiante facilita el aprendizaje mediante la liberación de las capacidades de autoaprendizaje del alumno porque en el ser humano se presenta una tendencia actualizante, él plantea que: "...todo organismo esta animado por una tendencia inherente a desarrollar todo su potencial y a desarrollarla de modo que queden favorecidos su conservación y su enriquecimiento" (15)

El alumno debe tener confianza en su propia experiencia y posibilidades de creación lo cual le permite vivir integralmente. La enseñanza debe estar centrada en el estudiante convirtiéndose en el agente de su propio aprendizaje, él sabe lo que más y mejor le interesa, la autodirección. En concepción de Rogers, "La clave del proceso es que el alumno se responsabilice de su aprendizaje, porque sólo el estudiante es quien aprende" (15) y en sus valores democráticos, el punto central de la educación es el aprendizaje no la enseñanza, no se enseña nada a otra persona, que no tiene interés, pero si se facilita el aprendizaje mediante relaciones educacionales donde el docente trata de liberar la comunicación. La evaluación debe ser realizada por el propia alumno: el aprendizaje autodirigido, automotivado no puede ser sino autoevaluado.

#### **1.1.5. Pedagogía institucional.**

**1.1.5.1 Célestin Freinet (1896-1966).** La pedagogía que planteó es conocida como movimiento reformador de la Escuela Moderna, con un alto contenido político e ideológico, creando una escuela al servicio del pueblo y del desarrollo individual pero en contra del capital, Palacios J. al respecto resalta que el autor "Postula una pedagogía unitaria y dinámica en la que liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno. Pretende que su escuela sea viva, una continuación de la vida del pueblo y del medio, con sus problemas y realidades" (17)

La educación debe basarse en la elección, las necesidades y el interés del alumno, que es el motor del aprendizaje, afirma que: "Toda la pedagogía que no parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y sus aspiraciones más

intimas”(18) donde el rol del profesor será el de colaborar al alumno en la construcción del conocimiento y por ello “poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad” (17).

El pilar de la educación es el trabajo, los alumnos deben elaborar, transformar y comprobar los resultados de su actividad, porque el origen del conocimiento no está en la razón sino en la experiencia, la actividad y el ejercicio. Negrin y Vergara sostienen al respecto que: “Todo debe ser pasado por la experiencia de la vida y esta experiencia no puede ser buscada sino en la razón “(5) Flores y Gutiérrez rescatan de este autor que: “Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo... La educación por el trabajo es más que una vulgar educación por el trabajo manual, más que un aprendizaje prematuro; es asentada en la tradición pero impregnada principalmente de ciencia y la mecánica contemporánea, el punto de partida de una cultura cuyo centro es el trabajo” (14). Es un trabajo – juego que está al nivel e intereses del niño, si no se puede realizar debe sustituirse por el juego – trabajo. El trabajo hace nacer el sentimiento de solidaridad, cooperación y fraternidad.

El proceso de aprendizaje es la observación, experimentación y acción: el objetivo es que el niño piense haciendo y haga pensando, por ello el método de aprendizaje es el tanteo experimental que se fundamenta en la tendencia natural del niño a: la creatividad, la acción, la expresión y la exteriorización. En palabras del autor “Se trata de aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo, aprender a dibujar dibujando. Por debajo de este principio se encuentra la búsqueda personal del conocimiento por el sistema de tanteo en el que las equivocaciones signifiquen también un aprendizaje y los aciertos una mayor motivación para seguir aprendiendo” (18).

### **1.1.6. Teoría personalista.**

La educación personalista hace hincapié en el desarrollo de la persona, tomando en consideración sus características propias, donde la comunicación es ejercida mediante el diálogo y la libertad, para ésta última es necesaria una conciencia autónoma que permita la relación con el mundo mediante el conocimiento y la acción. Negrin y Vergara indican que: “Las tareas y los ritmos se adaptan a las aptitudes e intereses del alumno en una tarea educativa que persigue el desarrollo integral de la persona” (7). Donde el alumno como persona tiene una tendencia natural al perfeccionamiento, a la libertad, al diálogo y al cambio restándole al docente el rol de orientador y de coordinación. En este marco la relación educativa es de confianza, responsabilidad y autenticidad.

**1.1.6.1. Emmanuel Mounier (1905-1950).** La persona es un ser espiritual con una escala de valores adoptados libremente y vividos en un compromiso responsable en el ambiente de libertad por lo que los principios de la educación, según Mounier, son: (19)

1. La educación no tiene por finalidad modelar al niño al conformismo de un medio social o de una doctrina de Estado, sino despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas.
2. La actividad de la persona es libertad y conversión a la unidad de un fin y de una fe. Ya que una educación fundada sobre la persona no puede ser totalitaria, es decir, materialmente extrínseca y coercitiva.
3. El niño debe ser educado como una persona por las vías de la prueba personal y del aprendizaje del libre compromiso.
4. El Estado no tiene derecho a imponer, mediante un monopolio, una doctrina y una educación... tiene derecho y el deber de controlar los centros escolares
5. Para evitar cualquier dogmatismo es necesario la unidad de los instrumentos de educación en todos los sitios que sea posible y también el diálogo entre los diferentes grupos que se ocupan de la educación.

**1.1.6.2. Paulo Freire(1921- 1997).** El punto de partida de la pedagogía esta en la toma de conciencia, la reflexión critica y la acción, Negrin y Vergara indican que el autor considera que: “Educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente que permita al hombre captar la situación de opresión a la que se halla sometido y entender como limitante y transformable. En la educación el hombre ha de encontrarse a sí mismo, aprende a tomar conciencia del mundo que le rodea y a reflexionar sobre él para descubrir la posibilidades de reestructurarlo y modificarlo”(7), en ese sentido y en palabras de Freire “...situarse en la realidad ... propia del hombre, que no esta en este mundo como un objeto más, sino que tiene conciencia de su actividad y puede ser reflexivo y crítico frente a la realidad que la puede transformar”(20) La toma de conciencia reflexiva lleva a una práctica transformadora, la acción y la reflexión se apoyan mutuamente. La educación es darle al educando conciencia para asumir su rol, la educación se manifiesta en la liberación de la opresión.

Propone la educación liberadora de la opresión en la que el educador hará despertar, ayudar y desarrollar una conciencia crítica mediante el diálogo. Considera que alfabetizar es concientizar, es enseñar a reflexionar sobre su propia realidad para luego proponer su cambio, por ello el analfabetismo es un freno a los derechos del hombre.

Los sujetos del proceso educativo son el educando y el educador. Mergy JG afirma que: "El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen" (11).

La educación liberadora, basada en la comunicación, debe partir de una pedagogía de la concientización que se logra mediante: la investigación temática (método crítico y dialógico), la codificación y descodificación.

La investigación temática: a través del diálogo surgen temas generadores, que son problemas de tal índole que sacan de la pasividad al oprimido llevándolo a despertar



el pensamiento y la acción, éstos temas generadores construyen el nuevo contenido programático educativo que se agrupan en un universo temático mínimo este método tiene dos fases: la alfabetización problematizadora y la postalfabetización.

La codificación: el universo temático mínimo se codifica a través de la representación de situaciones conocidas por los individuos y que ofrecen muchas posibilidades de análisis.

La descodificación: se presenta cuando los alumnos actúan sobre las situaciones codificadas y a partir de un análisis crítico surgen conflictos, tensiones, reivindicaciones.

### **1.1.7. El conductismo.**

Propone el estudio de las emociones, hábitos, aprendizaje, personalidad, etc. del individuo mediante el uso de procedimientos experimentales para la observación de su comportamiento, conducta o respuesta con relación al ambiente o estímulo. Bravo E. C. afirma que, "... estudiaban solo el comportamiento y hechos observables. Reemplazaron la introspección como método de investigación, por estudios de laboratorio dedicados al condicionamiento, un tipo de aprendizaje. Si se podía determinar el tipo de respuesta que daría una persona o un animal frente a un estímulo determinado, opinaban que se conocería lo más importante de la mente" (21)

**1.1.7.1. Ivan Pavlov (1849-1936).** Hace un estudio del reflejo condicionado: Al afirmar que las actividades psicológicas, la conducta, el pensamiento y el aprendizaje dependen de los hemisferios cerebrales, realizó su estudio por medio de la conducta, no del sistema nervioso, efectuando estimulaciones controladas y registrando las respuestas para obtener conclusiones sobre su funcionamiento. Bravo E. C. indica que: "Los estudios de Pavlov sobre el reflejo condicionado analizan el modo de cómo trabaja el sistema nervioso, para establecer nuevos sistemas de estímulo-respuesta y parte, no del examen de los nervios y de sus conexiones, sino del estudio de la

conducta de los animales, en condiciones de estipulación específica en función de lo que se espera que suceda si el sistema nervioso trabaja del modo sugerido” (21).

En experimentos sobre el reflejo condicionado pudo constatar que el animal aprende a responder a nuevos estímulos como consecuencia de un proceso de condicionamiento. Al aprender respuestas provocadas por estímulos, consideró que el aprendizaje es un proceso que se produce por asociación de estímulos.

En el condicionamiento clásico descubrió que la conducta se puede condicionar. Su experimento clásico acopló un estímulo neutro, una campana, con la llegada de la comida de un perro. El perro normalmente saliva cuando le muestran el alimento. Después de mostrar algunas veces el alimento y sonar la campana, el perro salivaba cuando la oía, a pesar de no ver el alimento. El perro había condicionado de tal forma, que ahora respondía a un estímulo que antes no le provocaba ninguna respuesta. El estímulo neutro origina una respuesta condicionada. Luego del condicionamiento el estímulo incondicionado (alimento) se convierte en estímulo reforzante porque aumenta la frecuencia de respuestas de salivación.

**1.1.7.2. John Watson (1878-1958).** Propuso el análisis de la psicología a partir de procedimientos objetivos, observables, medibles y cuantificables y no de elementos subjetivos como la conciencia y la percepción, de ahí la importancia del comportamiento o conducta entendida como la adaptación o respuesta del organismo a los estímulos del ambiente, es decir regida por un principio: estímulo – respuesta E – R.

La conducta y los hábitos responden a tres principios: Frecuencia: cuanto más a menudo o mayor número de asociaciones de estímulo - respuesta mayor será la posibilidad de repetir la conducta. Proximidad temporal: cuanto más recientemente se verifica una asociación, habrá mayor probabilidad de verificar la conducta; y finalmente el principio del condicionamiento “ parte del descubrimiento del hecho de que en el organismo existen respuestas incondicionadas a determinadas situaciones, es decir, acontecimientos que se producen en el medio ambiente provocan incondicionadamente una determinada respuesta en el organismo. Pero, otros

estímulos que hayan sido asociados a los estímulos incondicionados provocarán también una reacción incondicionada, aunque no tengan por si mismos relación alguna con ella” (22) De esta manera, efectuar precisas unidades de estímulo, como un mejor ambiente en el que se desenvuelve el organismo, dará lugar a precisas unidades de respuesta, por lo que el control de la conducta se realiza mediante el control de estímulos del ambiente. La educación de la conducta y del hábito se efectúa organizando y manipulando los estímulos, consecuentemente, el educador sólo debe organizar los estímulos y presentarlos a los alumnos, para que respondan automáticamente mediante la asociación, en ese sentido Tintaya P. sostiene que: “Enseñar consiste en controlar y manipular los estímulos y el aprendizaje consiste en asociar las respuestas” (23)

**1.1.7.3. B. Frederic Skinner (1904-1990).** Sus experimentos se basan en el enfoque estímulo respuesta que dan lugar a la formulación del condicionamiento operante o instrumental que es el “proceso en el cual una acción o una conducta, seguida de una consecuencia favorable (estímulo reforzador), se consolida, aumentando así la posibilidad de que se repita ”(24) que difiere del condicionamiento clásico (primero el estímulo y luego la respuesta) porque primero se presenta la respuesta y luego se dispensa un estímulo reforzador, que estimula una respuesta parecida a la primera, en este proceso se presentan dos tipos de refuerzo uno positivo, que es una recompensa que aumenta la probabilidad de repetir la conducta y otro negativo, que es el acto de retener o suprimir un acontecimiento no deseado, es así que Fadiman y Fragar afirman que: “Los reforzadores negativos se llaman aversivos en el sentido de que son las cosas de las cuales nos apartamos”(25)

El ser humano aprende que una respuesta tiene un estímulo reforzante, donde la respuesta es una operante que es: controlada por el sistema nervioso, observable y medible; el estímulo reforzante es el que aumenta la frecuencia de respuestas, sin embargo, antes de la operante se presenta el estímulo discriminativo que indica al organismo cuándo es posible emitir una respuesta operante. De esta manera se presenta la triada ED – R –ER.

Los estímulos reforzantes son: primarios, cuando las recompensas son físicas directas, que satisfacen las necesidades básicas; secundarios, cuando los estímulos son neutrales que se han asociado con los reforzadores primarios, un ejemplo es el dinero; y los generalizados que tienen que ver con el reconocimiento de los demás.

Un aprendizaje eficaz es el programado que depende, en concepción de Entwistle N, de: (26)

1. Desglosar lo que se va aprender en pequeños pasos, y ordenar estos pasos en una secuencia lógica;
2. recompensar inmediatamente las respuestas inicialmente correctas, pero utilizar un refuerzo intermitente a partir de entonces;
3. identificar una conducta existente relevante y conformarla progresivamente mediante refuerzos hasta que encaje en el nuevo patrón de conducta especificado.

#### **1.1.8. Constructivismo.**

Es la articulación de diversas teorías pedagógicas, que considera al individuo como una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción entre el medio ambiente y las disposiciones internas, donde el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que hace la persona. Hace hincapié en el proceso de adquisición del conocimiento, y no en el resultado del aprendizaje. En esta óptica Carretero M. sostiene que: “El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir las formas de organizar la información” (27)

**1.1.8.1. Jean Piaget (1896 – 1980).** Afirma que el individuo recibe una herencia estructural o biológica que permite su relación con el medio ambiente; y una herencia funcional que se traduce en distintos niveles de estructuras mentales que tienen un desarrollo o génesis (psicología genética). Realiza un análisis de la evolución de las estructuras mentales y del conocimiento a lo largo de las diferentes edades.

El aprendizaje indica el autor que “es un proceso de construcción que se realiza en base a un movimiento de asimilación de los objetos a los esquemas cognitivos y de acomodación de los esquemas cognitivos a los nuevos objetos, de manera que estos esquemas se reestructuran en esquemas cognitivos más amplios”(28) Los procesos de asimilación y acomodación operan simultáneamente. El niño al enfrentarse con el ambiente recibe los nuevos estímulos que modifican y desarrollan sus estructuras internas, la asimilación es incorporar la nueva información a los esquemas mentales mediante un proceso de comprensión y la acomodación es la modificación de los esquemas mentales que se posee, es un reajuste de los esquemas cognitivos.

El conocimiento surge de la interacción con el medio ambiente

**1.1.8.2 Lev. Vigotsky (1896 – 1934).** Plantea dos funciones mentales: las inferiores que son con las que nacemos y las superiores que son adquiridas por medio de la interacción social, en ese sentido el autor afirma que: “El conocimiento es el resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas” (29). Las funciones mentales superiores aparecen en dos momentos la primera a escala social entre personas o interpsicológica y la segunda a nivel individual al interior del sujeto o intrapsicológica, donde el paso de las primeras a las segundas se llama interiorización donde el individuo se apropia, hace suyas las habilidades interpsicológicas.

Considera que la zona de desarrollo proximal indicando que: “ no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capacitado” (29)

El lenguaje es una herramienta psicológica que se la utiliza como medio de comunicación entre los individuos, permite apropiarse de la riqueza del conocimiento, y que progresivamente se convierte en una habilidad intrapsicológica con la que se

cobra conciencia, se piensa y controla el comportamiento. Por ello “el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje” (29) es un proceso de apropiación del saber exterior.

**1.1.8.3. David Ausubel.** El aprendizaje efectivo es aquel que resulta de la eliminación de la repetición y la memorización y de la implementación del aprendizaje significativo, el cual se presenta cuando se establece una relación sustantiva entre lo que debe aprender el alumno con lo que ya posee como conocimiento, es un aprendizaje con significado.

Son tres las condiciones, como indica Villca S., que se deben cumplir para lograr un conocimiento significativo (2): en primer lugar el nuevo material a ser aprendido debe ser potencialmente significativo (lógica y psicológicamente) para ser relacionado con las ideas y conocimientos que posee el alumno. En segundo lugar, la estructura cognitiva previa del alumno debe poseer los necesarios conocimientos relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos. En tercer lugar el alumno debe manifestar una disposición favorable hacia el aprendizaje, estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

## **1.2. PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PEA).**

En el proceso enseñanza aprendizaje el docente y el alumno interactúan afectiva y creativamente para el logro de aprendizajes relevantes, equitativos y eficaces.

Es un proceso que se da como resultado de la relación social entre los sujetos que en él intervienen: docente y alumno. Se dirige de modo sistemático y eficiente en la formación de nuevas generaciones en el plano cognoscitivo, psicomotriz y afectivo de manera tal que estén preparados para: la vida, cambiar el medio, investigar y crear. El PEA esta relacionado con la vida y cuyas demandas se establecen en los objetivos trazados por el profesor que buscan la transformación del alumno. Mestre U. al respecto indica que: “El objetivo es el lenguaje de la Escuela, es la expresión de

la demanda social y por lo tanto rector en ese nivel. En consecuencia, el objetivo determina los problemas docentes a los que se ha de ir enfrentando el estudiante como expresión del nexo: Problema de la vida-Objetivo-Problema docente”(30)

Los componentes esenciales del PEA son: los objetivos, concebidos de manera global, el contenido (lo que se aprende), presentado de manera fragmentada y los métodos.

**Figura No. 1**

**Triada más importante del Proceso Docente Educativo**

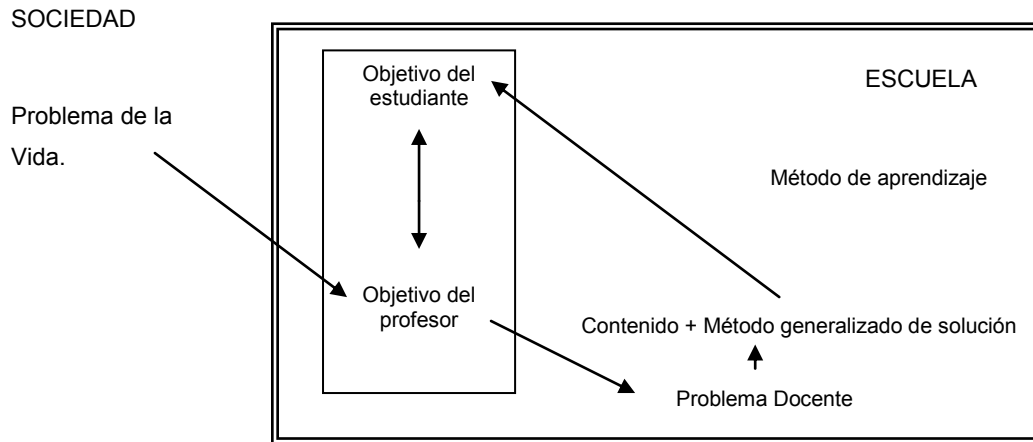
OBJETIVO	CONTENIDO	METODOS
Concreta la necesidad social Es rector. Explicita lo esencial, lo sistemático Es sintético Expone una intención compleja. Es el todo, es holístico e integrador	Medio fundamental de la formación escolar. Es profundo y segmentado y múltiple. Son las partes	Modo de ejecutar las acciones de enseñanza aprendizaje. Se operacionaliza, se estructura y se ordenan. Son las vías

Fuente: Elaboración propia en base a clases dictadas por el Dr. De la Flor

En el PEA es fundamental la intervención activa del estudiante mediante el establecimiento de sus objetivos, metas e instrumentos, porque atañe a su transformación, en este sentido Mestre U. indica que“...el resultado del proceso docente educativo es la transformación del hombre, por lo tanto el resultado y el proceso en sí no deben ser ajenos al estudiante que traza su objetivo y desarrolla su propio método, convirtiendo al aprendizaje en su actividad fundamental”(30)

El objetivo de la didáctica, célula del PEA, es único, y la apropiación del contenido de parte del estudiante depende de múltiples métodos, son múltiples porque dependen de cada estudiante, por ello este proceso se caracteriza por un máximo de tiempo de trabajo activo e independiente del estudiante o alumno. Esquemáticamente el proceso sería:

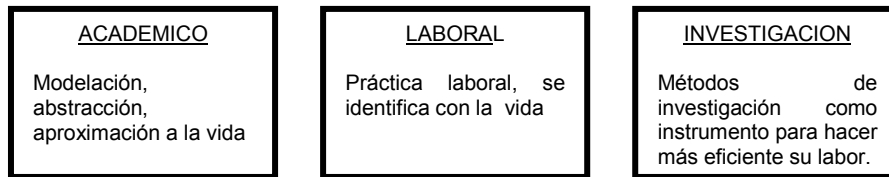
**Figura No. 2**  
**Objetivo de la didáctica**



Fuente: Mestre U.

El objetivo del PEA es el de preparar al hombre para la vida en un contexto determinado, por ello los niveles, a decir de De la Flor (31), de integración son:

**Figura No. 3**  
**Niveles de integración del Proceso Docente Educativo**



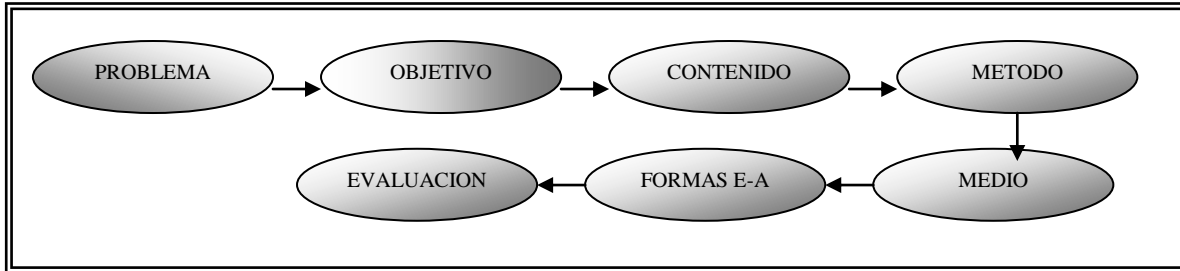
Fuente: Elaboración propia en base a clases dictadas por el Dr. De la Flor

Los niveles de profundidad o la esencia con que se desarrolla el PEA y que determina el nivel de actuación son: el reproductivo, el productivo y el creativo.

Los componentes del PEA, de acuerdo a clases dictadas por el Dr. De la Flor(31) son:



**Figura No. 4**  
**Niveles de integración del Proceso Docente Educativo**



Fuente: Elaboración propia en base a clases dictadas por el Dr. De la Flor

Los métodos de educación constituyen una vía o un camino para que se efectúe el aprendizaje, se refleja a través de los métodos de actuación de los sujetos, el carácter del método de enseñanza es social y el método del aprendizaje es individual. Los métodos se clasifican de acuerdo a: la relación docente – estudiante, el medio para la obtención del conocimiento, las funciones didácticas y la actividad cognitiva como se muestra en el siguiente esquema:

**Figura No. 5**  
**Clasificación de los métodos**



Fuente: Elaboración propia en base a clases dictadas por el Dr. De la Flor

### 1.2.1. Aprendizaje.

Es la modificación de las actitudes, aspectos motrices y corporales, valores, emociones, sentimientos y conocimiento resultado de la interacción del medio. En ese sentido Moreno S. expresa que: “El aprendizaje es un cambio mas o menos permanente en la conducta que es el resultado de la interacción con el medio ambiente... incluye los cambios tanto en la conducta observable como en la percepción, las actitudes, los sentimientos y los llamados procesos cognoscitivos”(32).

El aprendizaje esta estrechamente vinculado con la vida de quienes aprenden, con alto sentido personal y aplicabilidad. En esta óptica Moreno S considera que “...tiene un sentido y un valor personal para quien lo hace, que puede ser asimilado, integrado y relacionado con otras experiencias y conocimientos” (32) Su aplicación requiere una participación activa del alumno por lo que el proceso de aprendizaje es más importante que el contenido y en esa óptica se pretende saber y conocer cómo ocurre el proceso del aprendizaje para poder desarrollar las capacidades personales, no sólo al interior de la escuela sino para la vida cotidiana. Se busca, según indica Diaz A., “señalar la importancia que reviste caracterizar las posiciones y cambios en los mecanismos que permiten ubicar cómo es que el alumno aprende” (33) Es decir **aprender a aprender** que implica, de acuerdo a Moreno S. (32):

1. Reconocer el estilo personal para aprender, solo y con otros
2. Identificar los elementos que promueven el propio aprendizaje y detectar aquellos que lo dificultan.
3. Ser capaz de influir propositivamente para hacer que se den las condiciones y el ambiente propicio para el aprendizaje y saber cómo aprender de y en las distintas experiencias de la vida.

En el proceso del aprendizaje se debe partir de las habilidades y conocimientos que posee el estudiante, que pueden ser detectadas mediante estrategias de diagnostico y en base a ellos dar las tareas, Santos M. considera que se debe “establecer una relación entre los estilos cognitivos del alumno con los requisitos que demanda una tarea... establecer objetivos didácticos dirigidos a las posibilidades reales de los

alumnos, acercando cada vez más lo que hacen de forma independiente y autónoma a lo que pueden llegar hacer con determinados niveles de ayuda del maestro...Para conocer lo que los alumnos saben y lo que creen saber, será conveniente colocarlos en situaciones donde tengan que argumentar sus ideas, defenderlas, rechazarlas o parcializarse con sus compañeros ” (34)

**1.2.1.1. Tipos de aprendizaje.** De acuerdo a la participación y la dirección las modalidades de aprendizaje, de acuerdo a Moreno S. (32) son:

- a) Aprendizaje activo, participativo o aprendizaje pasivo, mecánico
- b) Aprendizaje autodirigido o dirigido por otros
- c) Aprendizaje individual o grupal

En el aprendizaje participativo y autodirigido el estudiante juega un rol activo, se involucra personalmente, toma la iniciativa, piensa, actúa, opina, analiza, elige y decide. Su palabra y su postura personal es tomada en cuenta, buscan por su cuenta, amplían y realizan trabajos de acuerdo con sus intereses, valores y capacidades. En cambio en el aprendizaje pasivo y heterodirigido el alumno es receptivo, como esponja, pendiente de las indicaciones, hace lo que se le dice, cumple con lo que se le ordena, repite y memoriza lo que se le pide. Son otros los que dirigen el aprendizaje de acuerdo a un programa preestablecido. Los dos tipos de trabajo se pueden dar bajo la modalidad individual o grupal.

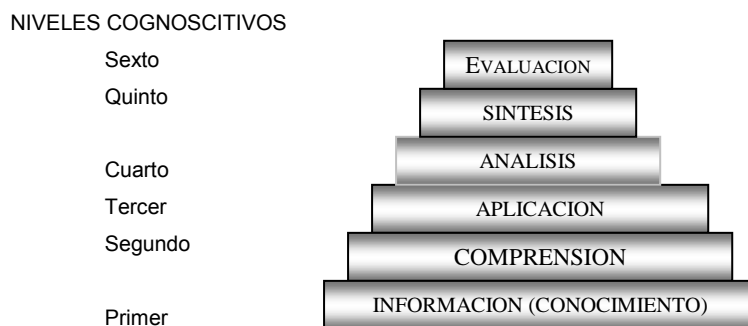
También se clasifica el aprendizaje como intencional, incidental, por recepción y por descubrimiento. En esta orientación Good T. y Brophy J. consideran que “El aprendizaje intencional está dirigido hacia el objetivo de manera consciente: la persona tiene la intención de aprender ciertas cosas y se dispone a hacerlo. El aprendizaje incidental ocurre sin intención deliberada, a menudo cuando la persona está relativamente pasiva, respondiendo al ambiente pero no persiguiendo de manera activa objetivos específicos...El aprendizaje por recepción es aprendizaje en el que el conocimiento es presentado en su forma final, de manera típica por medio de la instrucción expositiva que expone la información y luego la explica y proporciona ejemplos. El aprendizaje por descubrimiento es aprendizaje en el que los

estudiantes son expuestos a experiencias y guías diseñadas para conducirlos a descubrir el concepto o principio clave” (35)

Actualmente se hace énfasis en el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje intercultural; la cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. En el aprendizaje cooperativo se aplica una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognoscitivos que estimulan y facilitan el aprendizaje a través de la colaboración de los estudiantes en pequeños grupos. El aprendizaje intercultural debe orientarse hacia la creación de experiencias que permitan al estudiante usar, disfrutar, valorar con sentido crítico, conocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas y al mismo tiempo se conoce, acepta y valora la existencia de otras, creando nuevos significados culturales que amplíen el horizonte de cada acción social de cada persona. La interculturalidad debe verse como una conversación en la cual cada uno de los participantes tiene la misma oportunidad de aportar sus expresiones y su forma de entender la vida.

**1.2.1.2 Niveles o grados de complejidad del aprendizaje.** En la taxonomía de Bloom, mencionada por Diaz A (33), en el dominio cognoscitivo se encuentran seis niveles que se observan en la figura No 6:

**Figura No. 6**  
**Niveles de aprendizaje**



Fuente: Diaz A.

Son tres cosas diferentes: repetir la información, comprenderla y aplicarla en situaciones nuevas y diferentes. El análisis es la capacidad de dividir el material en sus partes constitutivas, captar las relaciones entre ellas y la forma como están organizadas. La síntesis consiste en poder relacionar y organizar con coherencia una serie de elementos aparentemente desconectados, la creatividad es la expresión máxima de este nivel. Evaluar es la formación de un juicio fundamentado con respecto a una situación, método, teoría información, etc.

**1.2.1.3 Condiciones de aprendizaje.** Las condiciones que permiten el aprendizaje son, de acuerdo a Good y Brophy, internas y externas. Las condiciones internas hacen referencia a acontecimientos que ocurren dentro del estudiante en especial el recuerdo y la activación del aprendizaje previo en el que el aprendizaje nuevo debe basarse. Las condiciones externas son los sucesos que se presentan en el ambiente, como la instrucción que apoya y activa los procesos de aprendizaje, que difieren de acuerdo a las dimensiones de que se trate.

Aprendizaje de actitudes: Las actitudes no se enseñan como los conceptos, pero si se puede estimular una actitud por medio del modelamiento, la persuasión y la manipulación de los incentivos. Good y Brophy afirman que “Las actitudes se adquieren de manera principal a través de la exposición a modelos respetados que exhiben las actitudes, en lugar de la instrucción típica. Sin embargo, las actitudes pueden ser estimuladas por medio de comunicación persuasiva (si el aprendiz acepta el mensaje) y pueden ser condicionadas por medio de la experiencia “(35).

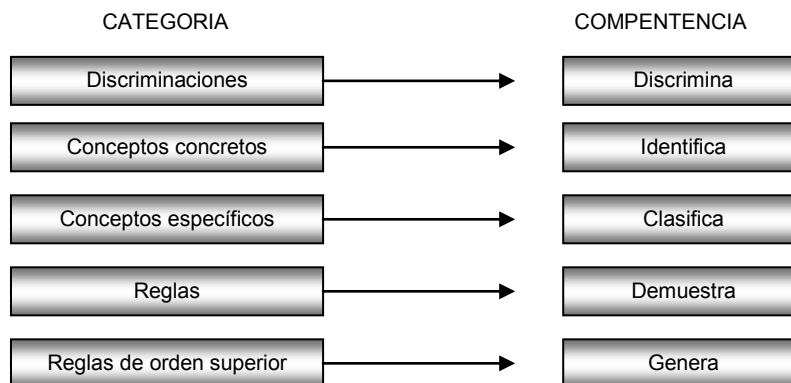
Aprendizaje motor: Los estudiantes desarrollan de manera intuitiva habilidades motoras por medio de la experiencia y las mantienen mediante esquemas sensoriomotores. Este tipo de aprendizaje se lleva a cabo mediante modelamiento, instrucción verbal e imágenes visuales, en ese entendido Good y Brophy sostienen que “el aprendizaje motor es más eficiente si se les proporciona a los aprendices modelamiento que pueden imitar, instrucciones verbales e imágenes visuales que pueden usar para guiar su desempeño y oportunidades para prácticas con retroalimentación correctiva”(35) Los estudiantes pueden supervisar sus ejecuciones

motoras y valorar sus resultados para generar su propia retroalimentación interna y externa mediante videograbaciones.

Aprendizaje de información: Si el mensaje se dosifica, se organiza y se formula de manera clara, el estudiante podrá entenderlo y relacionarlo con el conocimiento que ya posee, Godd y Brophy consideran, “Este proceso comienza por dirigir la atención del estudiante hacia la información, de preferencia estimulando su interés o curiosidad. También es importante ver que los estudiantes pueden entender la información relacionando con su conocimiento existente...aún si todo es claro y significativo, hay límites en la cantidad de información que pueden retener los aprendices Se recordará más información cuando se presente en una forma organizada y en maneras que estimulen a los estudiantes a procesarla de modo activo y codificarla en su propias palabras”(35)

Aprendizaje de habilidad intelectual: Cagné y Briggs clasifican en cinco categorías que se incluyen en las habilidades intelectuales ordenadas de lo simple a lo complejo:

**Figura No. 7**  
**Habilidad intelectual**



Fuente: Cagné y Briggs

Las **discriminaciones** son capacidades para detectar y responder ante diferencias en estímulos físicos, son enseñadas usando principios de contigüidad, retroalimentación y repetición. Los estímulos se presentan de manera simultánea lo cual facilita la comparación.

Los **conceptos concretos**, son capacidades para reconocer que los estímulos pertenecen a una clase que comparte uno o más atributos físicos comunes.

Los conceptos definidos, son capacidades para demostrar los significados de clases de objetos, sucesos o relaciones, se basa en el entendimiento del concepto no sólo se declara de su definición sino que se utiliza en el contexto apropiado con el significado apropiado.

Las **reglas** expresan clases de relaciones entre clases de objetos o acontecimientos, que son enseñadas mediante expresión verbal.

Las **reglas de orden superior** son inventadas por los aprendices a fin de solucionar problemas que son nuevos para ellos, su enseñanza se realiza de manera indirecta, se presenta a los estudiantes problemas que no pueden ser resueltos mediante la aplicación de reglas que ya conocen pero que pueden resolver combinando algunas de estas reglas.

Aprendizaje de estrategia cognoscitiva: Good y Brophy definen “Las estrategias cognoscitivas son procesos de control que pueden usar los aprendices para supervisar y regular su aprendizaje y solución de problemas”(35). En este caso los estudiantes se encuentran frente a problemas nuevos que deben formularlos y luego solucionarlos mediante un diálogo interno o supervisión metacognitiva que incluya: interrogantes acerca del problema, probables respuestas y organización de la información en un plan sistemático para trabajar y evaluar las soluciones tentativas. Su enseñanza no puede ser de manera directa ni estimulada indirectamente, solo es posible mediante la creación un ambiente favorable que otorgue oportunidades para pensar en forma creativa o solucionar problemas nuevos.

**1.2.1.4. Estrategias de aprendizaje.** Los objetivos del aprendizaje deben establecer actividades que permitan la reflexión sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué, antes, durante y después de haber concluido la actividad.

La actividad docente debe permitir conocer y utilizar procedimientos para resolver un problema favoreciendo el análisis reflexivo sobre cuándo y por qué es útil una técnica o un método, de manera tal, que el alumno construya su conocimiento sobre el uso

adecuado del procedimiento, en percepción de Monereo C., “Esta construcción personal que reposa sobre los conocimientos ya adquiridos, está muy relacionada con la reflexión activa y consciente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada o respecto a las exigencias que tanto el contenido como la situación de enseñanza plantean a la hora de resolver una tarea” (36).

Las estrategias de aprendizajes de acuerdo a Monereo C. son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción” (36), de manera tal que el aprendiz aprenda a aprender.

Esta estrategia de aprendizaje requiere de un sistema de regulación que controle y decida qué conocimiento previo o declarativo (declarado en forma verbal) o conocimiento procedimental (ligado a la acción o ejecución) se debe recuperar y cual debe ser la combinación óptima para solucionar una problemática. Este sistema de regulación se sustenta en la reflexión consciente que realiza el alumno sobre los problemas que se le presentan, las decisiones que adopta para su posible solución, el establecimiento de un proceso de aprendizaje (definición de objetivos, ejecución, resultados y evaluación) continuamente controlado y finalmente un análisis sobre cómo, cuándo y por qué es adecuada una determinada estrategia que relaciona situaciones de aprendizaje con formas de actuación mental. En consecuencia la estrategia de aprendizaje se presenta cuando el estudiante es capaz de ajustar su pensamiento y actitud a las exigencias previstas en el objetivo educativo.

Desde esta óptica el rol del docente hacia el alumno será, como menciona Monereo C., el de “...proporcionarles la posibilidad de descubrir cuándo y por qué es necesario utilizar un procedimiento en particular, ayudarles a reflexionar sobre cómo adaptar los procedimientos aprendidos a nuevas situaciones y favorecer a los estudiantes, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje” (36) El alumno no se convierte en



estratégico de manera automática requiere para tal fin una formación en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, es decir se debe “enseñar a pensar”, “enseñar a aprender” y “aprender a aprender”

### **1.2.2. Rol del docente en el proceso enseñanza aprendizaje.**

El rol del docente es el de brindar el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno, favoreciendo sus decisiones pedagógicas autónomas y la entrega de los medios y herramientas para que el alumno las tome, en ese entendido, la función del maestro es la de motivar e impulsar la dinámica del aprendizaje él debe desencadenar y canalizar la energía de los alumnos, para lo cual debe seguir una pedagogía diferenciada (considerando que los alumnos difieren en sus características individuales, culturales y lingüísticas, y en sus necesidades, intereses y experiencias de vida) y centrada en el alumno (considerando las necesidades y expectativas de los alumnos).

La responsabilidad del proceso enseñanza aprendizaje es compartida entre el profesor (que ha de enseñar a aprender) y el alumno que debe (aprender a aprender), para ello el profesor debe tener una continua formación desde dos perspectivas: como aprendiz y como enseñante.

Como aprendiz de la materia que dicta deberá seleccionar, elaborar y organizar la información de manera que aprenda para poder enseñarla y que los alumnos puedan aprender, en esta situación el docente podrá tomar decisiones sobre qué aprender, cómo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar los procedimientos de aprendizaje de que dispone. Debe aprender a reflexionar sobre sus propios conocimientos y habilidades y medir la capacidad, como aprendiz, de regular su actuación para el ejercicio de una tarea.

Como enseñante debe planificar su acción docente de manera que ofrezca al alumno un modelo, una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje, una vez aprendidos los contenidos de su especialidad de manera intencionada, debe emplear estrategias de aprendizaje, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente, que enseñen

estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de contenidos que se explican evitando: Considerar el contenido y a los estudiantes como entidades estáticas; La creencia de que hacer las cosas de por sí llevan al aprendizaje, no hay semejanza entre actividad y aprendizaje; Separar la comprensión de la aplicación, ambas están relacionadas; Separar el aprendizaje de la resolución de problemas, el método se hace mediante la aplicación en la resolución del problema; La concepción de un currículo fijo, e identificarlo como aquel que favorezca la transferencia y aplicación reflexiva de los procedimientos de aprendizaje.

### **1.3. EVALUACION EDUCATIVA.**

#### **1.3.1 ¿Qué es evaluar?.**

Evaluar, siguiendo a Añorga M.J., es “el proceso que tiene por objetivo, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos previamente establecidos”(37).

Evaluar, no es controlar, implica la realización de un conjunto de procedimientos dirigidos a obtener información relevante a fin de apreciar, valorar una determinada actividad en relación a los objetivos propuestos en su desempeño, para luego adoptar decisiones sobre su ejecución. Evaluar el proceso enseñanza aprendizaje permitirá: valorar en qué medida cumple los resultados esperados; obtener información y finalmente decidir las acciones necesarias para su mejora. En esta concepción, evaluar supone la interdependencia de tres elementos: juicios valorativos, información y decisión.

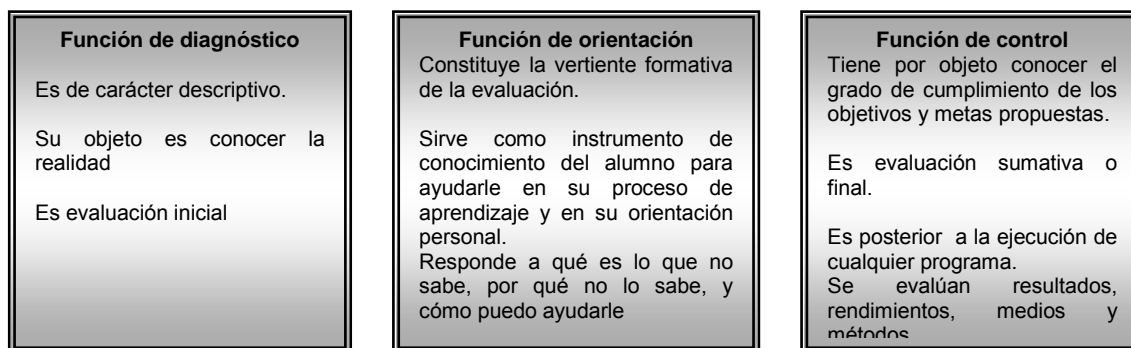
**1.3.1.1 Principios de la evaluación.** La evaluación del PEA debe tener connotaciones integrales, el autor considera que debe ser continua, integradora, sistémica, flexible, interpretativa, participativa, formativa e integral de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del alumno, Gomez J.L. indica que: “La evaluación constituye una actividad continua e integrada en el proceso enseñanza aprendizaje

cuyo fin principal es orientar la dirección de las actuaciones y adecuar el proceso de enseñanza al proceso real de aprendizaje de los alumnos” (38).

La evaluación es continua, sistemática y flexible porque es un proceso dinámico, que debe detectar las dificultades en el momento que se producen, averiguar sus causas y adaptar las actividades de enseñanza – aprendizaje, asimismo, exige que los alumnos aprendan a participar y valorarse mutuamente; simultáneamente debe ser integradora, porque es una valoración del progreso del alumno que toma en cuenta las capacidades generales establecidas para cada etapa de formación, mediante los objetivos de las distintas áreas y materias y finalmente es integral pues abarca conocimientos, habilidades, destrezas y valores de los alumnos en todo los ámbitos de la vida, personal, familiar social y profesional.

**1.3.2. Funciones de la evaluación.** Para Gomes J.L. la evaluación tiene las siguientes funciones que se detallan en la figura No. 8

**Figura No. 8**  
**Funciones de la evaluación**



Fuente: Gomez J.L,

### **1.3.3. Modalidades de evaluación.**

Las modalidades del proceso de evaluación - identificar, obtener información, proporcionar pautas de reorientación - varían según el objetivo, el agente evaluador y la naturaleza:

**1.3.3.1. Según el objetivo.** Contempla la evaluación formativa y evaluación sumativa, la primera busca brindar información al docente y alumno sobre el desempeño de la actividad educativa a fin de mejorar y superar las dificultades que se presentan Gomez J.L. indica que la evaluación “Lleva implícita la idea de perfeccionamiento y mejora de los procesos, siendo su utilidad la de ajustar el desarrollo de la enseñanza impartida a los procesos de construcción del conocimiento y de atribución de significado (aprendizaje) que llevan a cabo los alumnos”(38), la segunda se efectúa al final del proceso educativo a fin de valorar la eficacia de los resultados, Gomes J.L. indica que: “se efectúa con posterioridad a la ejecución de cualquier proceso o programa educativo”(38). La evaluación según su objetivo se puede apreciar en la figura No. 9.

**Figura No. 9**  
**Evaluación según su objetivo**

EVALUACION FORMATIVA	EVALUACION SUMATIVA
Evaluación proactiva	Evaluación retroactiva
Se relaciona con la evaluación continua	Evaluación de resultados al final del proceso.
Da lugar a propuestas y alternativas de mejora del proceso.	Da lugar a decisiones de calificación y/o promoción
Proporciona información durante todo el proceso con vistas a perfeccionarlo	Valora, fundamentalmente, el cumplimiento de los objetivos y la eficacia del producto.
Identifica dificultades	Verifica la eficiencia del programa
Permite reajustar o replantear	

Fuente: Gomez J.L,

**1.3.3.2. Según el agente evaluador.** Para Gomes J.L. la evaluación según el agente evaluador tiene las siguientes funciones que se detallan en la figura No. 10

**Figura No. 10**

**Evaluación según el agente evaluador**

HETEROEVALUACION	COEVALUACION	AUTOEVALUACION
<p>Se relaciona con procesos de evaluación eterna.</p> <p>No permite la participación del sujeto evaluado.</p> <p>El sujeto asume de manera pasiva los resultados.</p>	<p>El sujeto es objeto y participe de la evaluación.</p> <p>Favorece procesos formativos de la evaluación.</p> <p>Se sustenta en el diálogo.</p> <p>Denota madurez de los participantes.</p> <p>Esta al servicio de la autoestima y del autoconcepto.</p> <p>Facilita una mayor implicación del sujeto en los procesos de cambio.</p>	<p>Proceso interno de reflexión por parte del sujeto interesado.</p> <p>El peso evaluador recae sobre el sujeto.</p> <p>Permite hacer explícitos los objetivos didácticos que se persiguen.</p> <p>Favorece la autorreflexión y la revisión de lo realizado.</p>

Fuente: Gomez J.L,

La heteroevaluación es llamada también evaluación externa y la coevaluación es conocida como evaluación mixta o combinada.

**1.3.3.3. Según su naturaleza.** Gomes J.L. considera que la evaluación según su naturaleza se divide en cualitativo y cuantitativo como se observa en la figura No. 11.

**Figura No. 11**

**Evaluación según su naturaleza**

CUALITATIVO	CUANTITATIVO
<p>Se fundamenta en la calidad de los procesos didácticos.</p> <p>Le interesa la satisfacción de los alumnos.</p> <p>No presenta énfasis en los resultados.</p> <p>Los instrumentos básicos son: la observación, recolección de la información y selección de indicadores cualitativos.</p> <p>Se recomienda para evaluar proyectos curriculares, practica docente y aprendizaje de alumnos.</p>	<p>Hace énfasis en la cuantificación y medida de conocimientos, destrezas, actividades realizadas, objetivos conseguidos.</p> <p>Se utilizan parámetros cuantificables para verificar el grado de identificación o discrepancia entre los resultados obtenidos y los esperados.</p> <p>La cuantificación de los resultados facilita la función sumativa de la evaluación.</p>

Fuente: Gomez J.L,

#### **1.3.4. Componentes del proceso de evaluación.**

Los componentes del proceso de evaluación, de acuerdo a Millman J. están dados por:

- Filosofía y propósitos, explican por qué se evalúa
- Criterios y estándares de rendimiento, especifican lo que se espera del evaluado en la función desempeñada.
- Procedimientos de evaluación, que indican de qué forma se evalúa.

Por ello afirma Millman J. que: “La filosofía y propósitos conllevan el significado del papel y funciones de la evaluación del profesorado en el proceso de toma de decisiones de tipo educativo”(39). Una vez definidos los propósitos de la evaluación docente se procede a revisar las expectativas en cuanto al rendimiento y los procedimientos de evaluación a fin de determinar su congruencia.

#### **1.3.5. Evaluación docente.**

Las diferentes concepciones sobre la labor docente implican distintas ópticas de evaluación y por ello se utilizan también diferentes medios para: la recolección de información, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones sobre la tarea pedagógica, en ese sentido Millman J. indica “Todos los sistemas de evaluación del profesorado deben dar cuerpo a una definición de la tarea pedagógica y proporcionar un mecanismo para evaluar al profesor”(39). Por tanto el sistema formal de evaluación docente, que se realiza en el ámbito organizacional de una unidad educativa, es una forma más de control, que se añade al cumplimiento de las normas instituidas en cada institución. La evaluación docente se realiza para varios propósitos que van desde la selección, formación y fundamentalmente mejora del rendimiento docente.

##### **1.3.5.1. Objetivos de la evaluación docente.**

Los objetivos y propósitos constituyen la base de la evaluación docente, aunque existe un gran número de propósitos en general se pueden apreciar, como indica Millman J. (39) los siguientes:

**Responsabilidad.** Para garantizar que solamente los profesores eficaces continúen ejerciendo la docencia.

**Crecimiento personal.** Para fomentar el crecimiento profesional del profesorado principiante y veterano.

**Mejora de la institución educativa.** Para promover la mejora de la institución educativa y el aprendizaje de los alumnos.

**Selección.** Para garantizar la contratación de los mejores profesores.

Existen autores que consideran que la evaluación se orienta a tres objetivos:

1. Busca mejorar el rendimiento existente dentro de los parámetros considerados aceptables. A decir de Millman J. “Tales procesos de evaluación están diseñados para mantener el rendimiento actual o para crear algún cambio en el mismo sin que cambie el estatus del interesado. Cualquier cambio en el rendimiento individual sería resultado del desarrollo del mismo conjunto de tareas dentro de niveles de rendimiento diferentes”(39)
2. Controlar la rotación docente, buscando cambiar el rendimiento docente a través del desempeño de otras labores. Millman J. al respecto afirma que: “La evaluación puede utilizarse para controlar el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes. La evaluación puede servir para detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto, para retener a aquellos que pudieran abandonar la plaza que ocupan, o para forzar la salida de otros, Tales procesos de evaluación están diseñados para modificar el rendimiento de un individuo en particular mediante el cambio de las tareas desarrolladas por él o modificar el rendimiento del sistema, cambiando los individuos a los que se ha asignado una tarea determinada” (39)
3. Persuadir a los empleados e integrantes de la organización de que las actividades concernientes al personal están situadas en el marco de la equidad y la eficiencia. El autor de referencia afirma que la evaluación permite “Legitimar el sistema de control organizativo en sí mismo. La evaluación puede transmitir un sentido de justicia y equidad tanto acerca de la organización como de su ejercicio de control. Dichos procesos de evaluación

están diseñados para influir sobre los sujetos convenciéndolos de que los dictados del proceso de evaluación, bien sea para un cambio en el rendimiento de un individuo dentro de un puesto, bien para un cambio en el puesto de un individuo, son legítimos y merecen tomarse en consideración”(39).

Otros consideran únicamente dos objetivos:

1. La responsabilidad, como ya se indicó, implica la reunión de datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimo aceptables de competencia.
2. El desarrollo personal, según indica Millman J. es “definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía la comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos de la carrera profesional” (39). La evaluación busca reunir datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, como poco, mínimamente competentes para su trabajo. Este desarrollo se puede dar en cinco áreas de desarrollo; pedagógico (tendencias, didáctica, medios, currículo); profesional (crecimiento del profesor individual dentro del desempeño profesional); organizativo (pone de relieve las necesidades , prioridades y organización de la institución); de la trayectoria profesional (hace énfasis sobre la preparación para el avance de la carrera profesional y finalmente el personal (que resalta la importancia de la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento del profesor en cuanto individuo).

#### **1.3.5.2. Efectos de la evaluación docente.**

Millman J. considera que los efectos de la evaluación docente se dan a nivel individual, organizacional y ambiental:



**Figura No. 12**

**Efectos de la evaluación docente**

NIVEL INDIVIDUAL	NIVEL ORGANIZACIONAL	NIVEL AMBIENTAL
<p>Los procesos y las prácticas de evaluación ejercen alguna clase de impacto sobre el docente.</p> <p>Son los más directos y los más previsibles.</p> <p>Busca mejorar el rendimiento del docente a niveles aceptables.</p> <p>El evaluador propone estrategias de mejoramiento.</p> <p>Pueden tener consecuencias motivacionales e instrumentales.</p>	<p>Los procesos y las prácticas de evaluación influyen sobre los demás docentes.</p> <p>Diferentes percepciones sobre los observadores del proceso de evaluación de sus colegas.</p> <p>Mejoramiento del rendimiento global de la organización.</p> <p>Comunica normas relativas al rendimiento docente.</p>	<p>Los procesos y las prácticas de evaluación tienen algún impacto sobre individuos e instituciones fuera de la organización.</p> <p>La política de evaluación es comentada por organismos que tienen interés en la educación.</p> <p>Organismos de fuera de la institución comparan los sistemas de evaluación existentes con los que se aplican.</p> <p>Cuestionamientos y aprobación de otras instituciones sobre el proceso y práctica de evaluación docente.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a Millman J. Y Hammond L

**1.3.5.3. Condiciones para la evaluación docente.**

Las condiciones para una evaluación docente constructiva se pueden agrupar en tres categorías:

1) Características de los individuos (docentes y evaluadores) que participan en el proceso de evaluación: los docentes son los que reciben y proporcionan retroalimentación acerca de la evaluación, si ellos no están predispuestos para mejorar su rendimiento, la evaluación puede no prosperar. Las características de los evaluadores deben ser, como mínimo, confianza, credibilidad como fuente de información, tener una relación de cooperación con el docente y experiencia pedagógica.

2) El sistema de evaluación, que incluye dos características:

- De los procedimientos de la evaluación, que tienen correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación, es decir claridad de los estándares de rendimiento del profesor, observación en clase, datos del rendimiento académico de los alumnos, encuestas y otros
- De la retroalimentación para el docente, una vez que se reúne los datos sobre la enseñanza que efectúa el profesor se debe traducir éstos a una retroalimentación significativa para el docente que incluya profundidad,

especificidad y resumen de la información, grado de la retroalimentación con los estándares de rendimiento y su frecuencia.

3) El contexto de la evaluación, abarca las políticas y propósitos de la unidad educativa, la evaluación es su reflejo y muestra cómo la comunidad está integrada.

## **CAPITULO II**

### **MARCO METODOLOGICO**

#### **2.1. Metodología de la investigación**

##### **2.1.1. Método de investigación.**

El método a ser utilizado en la presente investigación es el hipotético deductivo, debido a que se propuso una hipótesis como consecuencia de la observación y realización de un conjunto de datos empíricos, fácticos, principios y porque a partir de la teoría pedagógica, evaluación educativa y del proceso enseñanza aprendizaje se analizó y evaluó la relación entre la capacitación psicopedagógica y satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiante.

##### **2.1.2. Tipo de estudio.**

El tipo de estudio efectuado es de correlación porque está orientado a rechazar o comprobar hipótesis de tipo relacional, buscando, para tal efecto, identificar cómo se puede comportar una variable conociendo el comportamiento de otra variable. Desde esta óptica, se buscó comprender la relación entre la capacitación psicopedagógica docente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, indagando no solamente la descripción y la correlación entre ambas, sino tratando de dar una explicación parcial sobre las causas del comportamiento estudiantil en el proceso docente educativo.

##### **2.1.3. Planteamiento de la hipótesis.**

La capacitación psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior permitirá mejorar el proceso docente educativo, satisfaciendo las necesidades del aprendizaje del estudiante.

##### **2.1.4. Diseño de la investigación.**

El diseño de la investigación fue no experimental correspondiendo al tipo de de diseño transeccional correlacional. Tiene estas características debido a los siguientes motivos:

1. No experimental, porque se observó el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en su contexto natural, vale decir, en los recintos de la Universidad Nuestra Señora de La Paz, para posteriormente analizar su desempeño sin adecuar ninguna variable porque ya ocurrieron.
2. Transeccional o transversal, porque la recolección de datos, mediante encuestas dirigidas al plantel docente y estudiantil, se efectuó solamente en un momento del tiempo, en la segunda gestión del 2004 analizando su incidencia e interrelación en ese momento.
3. Transeccional correlacional, porque se trató de medir el grado de relación que existe entre la capacitación docente con la satisfacción de necesidades de aprendizaje del estudiante en el período referido.

## **2.2. Determinación del universo y de la muestra.**

### **2.2.1. Población de estudio.**

La población de estudio de la presente investigación comprende a tres elementos conformados por:

#### **a) Elemento conformado por la autoridad universitaria**

Se procederá a realizar una encuesta al Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Nuestra Señora de La Paz

#### **b) Elemento constituido por docentes de la carrera de medicina**

El total de docentes asciende a 52 (ver anexos Nos. 4 y 5), de los cuales 22 siguieron cursos de capacitación psicopedagógica como se observa en el siguiente cuadro No. 1.

Cuadro No. 1.

Medicina: Número de docentes con capacitación docente

	Número	Distribución porcentual
Docentes con capacitación en psicopedagogía	22	42
Docentes sin capacitación en psicopedagogía	30	58
Total docentes de la carrera de medicina	52	100

Fuente: Información proporcionada por Universidad Nuestra Señora de La Paz

El grado académico obtenido y la institución en la que realizaron la capacitación pedagógica se puede observar en el cuadro No 2

Cuadro No. 2  
Medicina: Grado académico obtenido – Institución educativa

Institución en la que se desarrollo la capacitación psicopedagógica	Título obtenido	Número de docentes
Centro pedagógico y de investigación en educación superior (CEPIES)	Especialidad (2)	5
	Diplomado (3)	
Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés	Maestría (1)	16
	Especialidad (2)	
	Diplomado ( 13 )	
Facultad de Derecho de la Universidad Mayor de San Andrés	Diplomado	1
TOTAL		22

Fuente: Información proporcionada por Universidad Nuestra Señora de La Paz

El número de docentes de la carrera de Medicina no amerita obtener una muestra por lo que la investigación se efectuó en la totalidad de este elemento realizando, en consecuencia, un censo.

**c) Elemento compuesto por alumnos de la carrera de medicina**

El número alumnos de la carrera asciende a 301, cuya distribución por semestre se detalla en el cuadro No 3:

### Cuadro No. 3.

#### Medicina: Alumnos por semestre

SEMESTRE	NUMERO DE ALUMNOS
PRIMER	10
SEGUNDO	60
TERCER	13
CUARTO	47
QUINTO	13
SEXTO	33
SEPTIMO	6
OCTAVO	38
NOVENO	14
DECIMO	21
UNDECIMO	28
DUODECIMO	18
TOTAL	301

Fuente: Información proporcionada por Universidad Nuestra Señora de La Paz

#### **2.2.2. Tamaño de la muestra.**

Para realizar una investigación válida y confiable fue necesario extraer una muestra del estamento estudiantil que alcanzó a 156 encuestas, para tal efecto, se utilizó el muestreo no probabilístico con un alto nivel de confiabilidad debido a que el número de estudiantes a encuestar supera en tamaño a la muestra probabilística calculada con un nivel de error del 5% y un nivel de confianza de 95%.(ver anexo 6)

##### **2.2.2.1 Confiabilidad del instrumento**

Para el medir la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente  $\alpha$  de Crombach, dando un resultado en la encuesta dirigida a los alumnos de 0.96 y de 0.98 para la encuesta efectuada a los docentes (ver anexo 17).

#### **2.3. Conceptualización y operacionalización de variables.**

##### **2.3.1. Conceptualización de variables.**

###### **2.3.1.1. Tendencias psicopedagógicas contemporáneas.**

Parafraseando a Flores y Gutiérrez (14), las tendencias psicopedagógicas contemporáneas muestran el número cada vez más amplio de investigaciones referidas a la articulación de los procedimientos, metodologías y al análisis de la

actividad didáctica y también al estudio de los procesos de crecimiento, de orientación y de autorrealización de los dinamismos relacionales activados en la relación educativa, a la dimensión social del devenir personal

#### **2.3.1.2. Proceso enseñanza aprendizaje.**

El proceso enseñanza aprendizaje, según, Ezequiel Egg, es el "enfoque o perspectiva psicológica que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado o producto, como un conjunto de fases sucesivas, tendientes a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes y conocimientos de las personas" (40).

#### **2.3.1.3. Evaluación Educativa.**

La evaluación educativa se la interpreta, de acuerdo a Marcos Poma, como "Proceso sistemático que consiste en planificar, obtener, interpretar y suministrar información con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones para el reajuste y mejoramiento del sistema educativo o de una de sus partes"(41).

#### **2.3.1.4. Operacionalización de las variables de la investigación.**

**CUADRO No. 4 Operacionalización de variables**

VARIABLE	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSION	INDICADOR	INSTRUMENTO
La capacitación Psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior	Número cada vez más amplio de investigaciones referidas a la articulación de los procedimientos, metodologías y al análisis de la actividad didáctica y también al estudio de los procesos de crecimiento, de orientación y de autorrealización de los dinamismos relacionales activados en la relación educativa, a la dimensión social del devenir personal	Aplicación de una corriente psicopedagógica en el proceso enseñanza aprendizaje	Establecer la relación pedagógica entre docente y estudiante * Determinar la metodología y procedimiento didáctico * Identificar la organización y distribución de la carga horaria. *Identificar el número de docentes capacitados en psicopedagogía. *Determinar la tendencia pedagógica aplicada por el docente.	* Encuesta decano * Encuesta docente * Encuesta alumno *Revisión documental * Observación de clases impartidas
Proceso docente educativo satisfaciendo las necesidades del aprendizaje del estudiante	Enfoque o perspectiva psicológica que considera la enseñanza y el aprendizaje, más que como resultado o producto, como un conjunto de fases sucesivas, tendientes a desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes y conocimientos de las personas	* Determinar el cómo el proceso docente educativo orienta motiva, y satisface al estudiante. * Determinar si el sistema de conocimiento nuevo responde a las expectativas del estudiante	*Logro de objetivos de la materia *Avance del contenido de la materia de profundidad impartidos. *Formar y métodos aplicados en aula * Identificar el uso de medios para desarrollar conocimientos, habilidades y valores	* Encuesta decano * Encuesta docente * Encuesta alumno *Revisión documental * Observación de clases impartidas
	Proceso sistemático que consiste en planificar, obtener, interpretar y suministrar información con la finalidad de emitir juicios y tomar decisiones para el reajuste y mejoramiento del sistema educativo o de una de sus partes	* Determinar el grado de organización del docente. * Verificar la capacidad en la elaboración y organización del plan de clase	* Control y rendimiento de los alumnos. * Registro de la planificación de clases * Libro de asistencia y de alumnos * Actas de calificaciones.	* Encuesta decano *Encuesta alumno * Encuesta docente *Revisión documental * Observación de clases impartidas

Fuente: Elaboración propia



## 2.4. Visión horizontal de la tesis.

**CUADRO No. 5 Visión horizontal de la tesis**

HIPOTESIS	OBJETIVOS	INDAGACIONES	INDAGACIONES	CAPITULO	CONCLUSIONES
		TEORICAS	EMPIRICAS		
Que la capacitación psicopedagógica a docentes universitarios permiten mejorar el proceso enseñanza aprendizaje y de esta manera la satisfacción del aprendizaje de los estudiantes.	Diagnosticar los fundamentos y metodología aplicada en aula.		*Encuestas para determinar la satisfacción de los alumnos	CORRIENTES PSICOPEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS 1. Pedagogía tradicional. 2. Precursores de la nueva escuela. 3. Escuela nueva. 4. Movimiento antiautoritario 5. Pedagogía institucional. 6. Teoría personalista. 7. El conductismo. 8. El constructivismo.	La corriente pedagógica aplicada por: DSCP es una combinación de la pedagogía tradicional y el conductivismo. DCCP combinan principios de la escuela nueva, movimiento antiautoritario y constructivismo.
	Analizar las tendencias y fundamentos teóricos y metodológicos de la psicopedagogía contemporánea	* Análisis documental * Revisión bibliográfica * Analítico. * Histórico.			
	Investigar la estrategia utilizada en el proceso enseñanza aprendizaje por los docentes con y sin cursos de capacitación en esta área.		*Encuestas para determinar la satisfacción de los alumnos	PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE 1. Aprendizaje. 2. Tipos de aprendizaje. 3. Niveles y grados de aprendizaje. 4Estrategias de aprendizaje. 5. Rol del docente en el proceso enseñanza aprendizaje	Educación personalizada en ambos tipos de docentes. Niveles y grados de profundidad no coinciden los el PEA La totalidad de los docentes aplican una estrategia d aprendizaje. El docente cumple un rol activo en el caso de DSCP y de coordinador cuando el docente es capacitado pedagógicamente.
	Comprender la dinámica del proceso (enseñanza aprendizaje) docente educativo.	* Análisis documental. * Revisión bibliográfica * Analítico * Interpretativo * Sistematiza			
	Elaborar un modelo de evaluación docente		Elaboración de un modelo de evaluación docente en función de los resultados de la investigación de campo.	EVALUACION 1.¿Qué es evaluar?. 2. Principios de la evaluación. 3. Funciones de la evaluación. 4. Modalidades de la evaluación 5. Componentes del proceso de evaluación. 6. Evaluación docente 7. Efectos de la evaluación docente	La evaluación que realizan los DSCP es sumativa y los docentes capacitados aplican la evaluación formativa. Se realiza evaluación del desempeño docente solo por parte del estamento estudiantil
	Analizar las características de los modelos de evaluación educativa	* Análisis documental. *Revisión bibliográfica. * Analítico * Interpretativo			

Fuente: Elaboración propia

## **2.5. Medios e instrumentos para la investigación de campo.**

En el presente trabajo de investigación, se recabará información tanto de fuentes primarias como secundarias

### **2.5.1. Fuentes primarias.**

La información de fuente primaria se recopilará en forma directa por medio de entrevista y encuestas, la primera se realizará al Decano de la Facultad de Medicina y las segundas serán efectuadas a los docentes y alumnos de la misma facultad, obteniendo así información de primera mano, característica principal de esta fuente de información.

### **2.5.2. Fuentes secundarias.**

La información secundaria esta constituida por una fuente de información general y una fuente de información específica. La primera se efectuará mediante consultas de libros, textos, folletos, revistas, informes, y publicaciones en internet que tengan alguna relación con el tema de investigación. En la segunda fuente se consultaran publicaciones y documentos de trabajo de la facultad de medicina y servicios de salud, que tienen relación directa con el tema investigado.

## **2.6. Relación entre los objetivos, instrumentos de investigación y verificación de la hipótesis.**

A partir de la relación existente entre los objetivos planteados y los instrumentos de la investigación escogidos se llega a la verificación de la hipótesis.

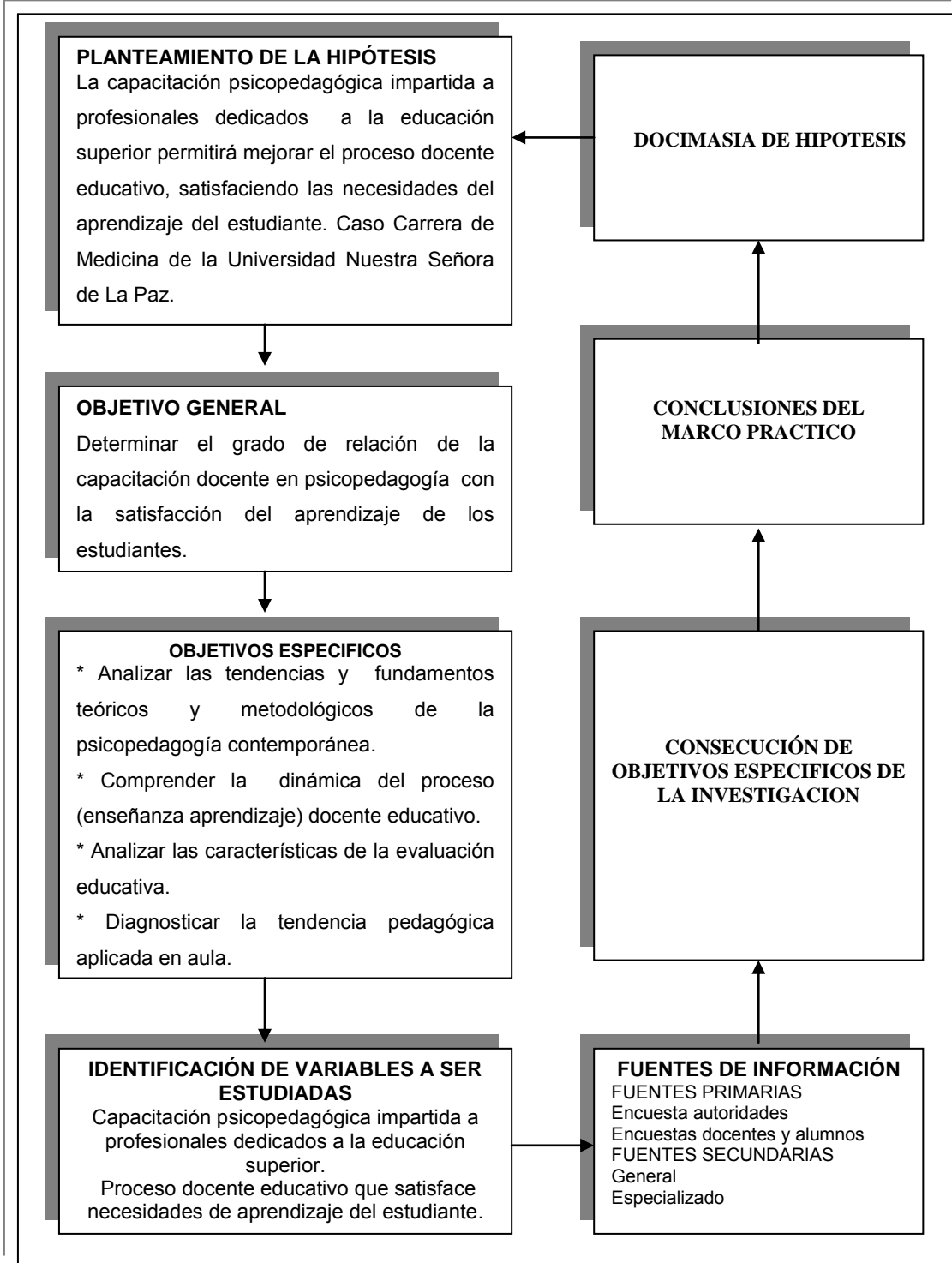
La investigación debe partir de la formulación de la hipótesis y el planteamiento de los objetivos (general y específicos), que una vez formulados permitan identificar las variables que serán estudiadas.

El trabajo de investigación debe basarse necesariamente en los medios de recolección de información, los que a su vez permiten extraer conclusiones del marco práctico.

Una vez establecidas las conclusiones del marco práctico, se puede proceder a la docimasia de la hipótesis.

Lo mencionado anteriormente se puede apreciar en el siguiente esquema:

**CUADRO No. 6 Relación entre los objetivos, instrumentos de investigación y la verificación de la hipótesis**



FUENTE: Elaboración propia, octubre 2004

### 3.2.2. Fuente de información secundaria.

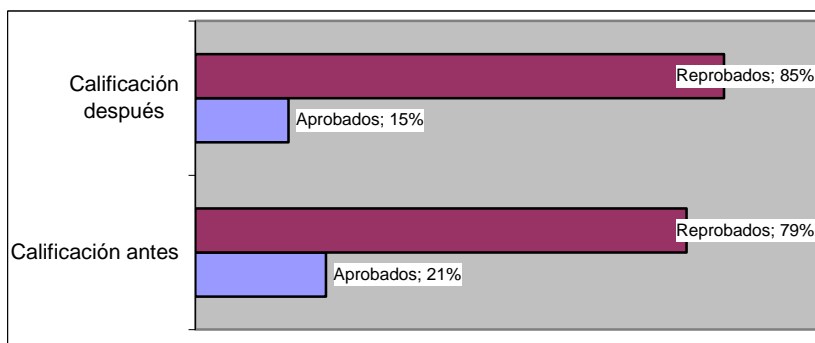
#### 3.2.2.1. Análisis de notas promedio semestrales.

En base a las actas de notas de la carrera de Medicina, se procedió a calcular las notas promedio de las materias de aquellos docentes que siguieron el curso de capacitación psicopedagógica en un periodo anterior y posterior al desarrollo del mismo (ver anexo No 12) Los veintidos docentes analizados dictan treinta y seis materias, cuyo porcentaje de aprobación antes de la capacitación pedagógica fue de 79% y luego del 85%, como se puede observar en la cuadro 9 y el gráfico 57, al parecer estos resultados mostrarían un mejor rendimiento en el proceso docente educativo.

Cuadro No.10 Reprobados antes y después del curso de psicopedagogía.

ANTES CURSO DE PSICOPEDAGOGIA					DESPUES CURSO DE PSICOPEDAGOGIA				
Aprobados	Reprobados	Total	Porcentaje aprobados	Porcentaje reprobados	Aprobados	Reprobados	Total	Porcentaje aprobados	Porcentaje reprobado
674	179	853	79,0	21,0	673	120	793	84,9	15,1

GRAFICO 57 Porcentaje de reprobados y aprobados antes y después del curso de psicopedagogía.



FUENTE: Elaboración propia en base datos anexo

A fin de verificar la aseveración anterior se procedió a realizar la prueba de signo, la prueba de contingencia, la diferencia de medias, la relación de varianzas

**3.2.2.2. Prueba de signo.** De acuerdo a Daniel Wayne (43), que permite la comparación de las notas promedio obtenidas antes y después del curso de capacitación psicopedagógica, el cual se establece que la mejora adopta un signo

positivo (+), el empeoramiento un signo negativo (-) y si no se presenta cambio alguno adopta el valor de cero (0), estos últimos no son tomados en cuenta.

La hipótesis nula  $H_0$ : El curso no ayudó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

La hipótesis alternativa  $H_1$ : El curso ayudó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

En el cuadro No. 10. se presentan la notas promedio de cada gestión analizada, donde anulando los casos en los cuales no se presentó cambio alguno, las observaciones se reducen a 32, de las cuales 22 corresponden a mejoras o signos positivos y 10 a situaciones de disminución promedio.

Cuadro No. 11 Medicina: Promedio de notas antes y después del curso de pedagogía

	MATERIA	DOCENTE	NOTAS PROMEDIO ANTES DEL CURSO DE PSICOPEDAGOGIA	NOTAS PROMEDIO DESPUES DELCURSO DE PSICOPEDAGOGIA	SIGNO DE LA DIFERENCIA
1	Parasitología I	AGUIRRE CARLOS	46,7	71,2	+
2	Parasitología II	AGUIRRE CARLOS	52,1	63,4	+
3	Internado pediatría	APARICIO CINTHIA	78,3	90,5	+
4	Cirugía de Abdomen y Proctología	BALDERRAMA BENEDICTO	55,2	78,3	+
5	Hematología	BERRIOS ABEL	51,0	65,8	+
6	Microbiología I	ESTEVEZ REMO	57,8	63,7	+
7	Microbiología II	ESTEVEZ REMO	46,1	46,0	0,0
8	Histología I	FERAUDI CAROLINA	50,9	73,0	+
9	Reumatología	FERRER WALTER	55,1	68,7	+
10	Ginecología I	FERRUFINO RENE	62,0	52,6	-
11	Ginecología II	FERRUFINO RENE	68,3	67,3	-
12	Farmacología I	GARCIA LUIS	57,6	49,3	-
13	Farmacología II	GARCIA LUIS	61,3	60,2	-
14	Internado pediatría	HENAO JOSEF	62,0	56,3	-
15	Cardiología	HERRERA MIGUEL	56,9	39,5	-
16	Fisiología I	MALAGA MARCOS	49,7	49,6	0,0
17	Fisiología II	MALAGA MARCOS	57,1	69,9	+
18	Técnica quirúrgica	MALAGA MARCOS	54,9	68,7	+
19	Cirugía de tórax y cardiovascular	MALAGA MARCOS	50,1	61,8	+
20	Neumología	ORDOÑEZ JAIME	59,2	67,4	+
21	Pediatría I	ORTIZ JORGE	55,7	64,8	+
22	Pediatría II	ORTIZ JORGE	66,3	59,8	-
23	Anatomía I	PACHECO NELSON	51,0	59,1	+
24	Anatomía II	PACHECO NELSON	56,9	68,1	+
25	Informática	PAZ A JORGE	66,4	65,1	-
26	Microbiología I	RODRIGUEZ KATHERINE	58,1	52,9	-
27	Microbiología II	RODRIGUEZ KATHERINE	52,8	52,8	0,0
28	Patología I y fisiopatología I	SORIA MILTON	50,9	65,1	+
29	Patología II y fisiopatología II	SORIA MILTON	48,0	61,8	+
30	Medicina legal y deontología	SORIA MILTON	63,6	52,5	-
31	Neuroanatomía	TORRES CARLOS	47,1	61,7	+
32	Psicología médica	VALDA LUIS	62,5	77,2	+
33	Psicopatología	VALDA LUIS	59,9	59,9	0,0
34	Psiquiatría médica	VALDA LUIS	71,3	67,1	-
35	Gastroenterología	VALDIVIA ALDO	57,8	71,8	+
36	Traumatología y Ortopedia	ZALLES FERNANDO	55,4	59,7	+

FUENTE: Elaboración propia en base a actas de notas de la carrera de Medicina de la Universidad Nuestra Señora de La Paz.

De acuerdo a Daniel Wayne, “Si la hipótesis nula fuera verdadera, esperaríamos un número igual de signos más y menos en la población; es decir, la probabilidad de obtener un signo más y uno menos sería 0.50. Ahora bien, si la probabilidad de obtener un signo más es 0.50, entonces el número de estos signos en una muestra al azar de tamaño  $X$  queda determinado por la distribución binomial” (43)

La media ( $\mu$ ) de la distribución binomial es

$$\begin{aligned}\mu &= n p \\ \mu &= 32(0.50) \\ \mu &= 16\end{aligned}$$

Donde  $n$  es el total de observaciones (32) y  $p$  es la probabilidad de éxito (0.50) y  $q$  la probabilidad de fracaso (0.50).

La desviación típica  $\sigma$  de la distribución binomial es:

$$\begin{aligned}\sigma &= \sqrt{npq} \\ \sigma &= \sqrt{32(0.50)(0.50)} \\ \sigma &= 2.828\end{aligned}$$

Para probar la disparidad de signos se utiliza la aproximación normal a la binomial, con el propósito de determinar la probabilidad de obtener 22 o más signos positivos:

$$\begin{aligned}Z &= \frac{(X_i - 0.5) - \mu}{\sigma} \\ Z &= \frac{(X_i - 0.5) - np}{\sqrt{npq}} \\ Z &= \frac{(22 - 0.5) - 16}{2.828} = 1.94\end{aligned}$$

Donde  $Z$  es el valor crítico de la normal.

Con un nivel de significación  $\alpha = 0.05$ , el valor crítico  $Z_\alpha$  de un extremo es 1.65\*.

La regla de decisión indica que: si la normal calculada es menor que la normal de tablas se acepta la hipótesis nula, es decir que: El curso no ayudó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje de lo contrario se la rechaza

---

\* Valor en tablas de la normal

Como con el cálculo se obtuvo que:

$$\begin{aligned} |Z_c| &> |Z_{0.05}| \\ 1.94 &> 1.65 \end{aligned}$$

La normal calculada es mayor que la normal de tablas se acepta la hipótesis alternativa que indica que: El curso ayudó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

Asimismo, si la probabilidad calculada para observaciones iguales o mayores a 22 es menor al nivel significación se rechaza la hipótesis nula.

$$P(X \geq 22) = 0.50 - 0.4738 = 0.0262$$

La probabilidad calculada es 0.0262 que es menor 0.05, en consecuencia nuevamente se rechaza la hipótesis según la cual el curso no ayudó a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje y por el contrario se acepta que los cursos de capacitación, si ayudaron a mejorar el proceso docente educativo.

### 3.2.2.3. Tabla de contingencia.

Es una tabla de doble entrada de clasificación múltiple, donde la hipótesis nula  $H_0$  establece la independencia entre las clasificaciones consideradas. El está dado por:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o * fe)^2}{fe}$$

Donde:  $f_o$  y  $f_e$  son las frecuencias observadas y esperadas, respectivamente.

Las frecuencias esperadas se calculan por la siguiente relación:

$$fe = \frac{\sum r * \sum c}{N}$$

Donde  $r$  son las filas,  $c$  las columnas y  $N$  el gran total de la tabla.

Los grados de libertad (gl) de la tabla de contingencia son:

$$(gl) = (r - 1) * (c - 1)$$



Cuadro No 12: Frecuencias observadas y esperadas de aprobación y reprobación

	Frecuencias observadas ( f o )			Frecuencias esperadas ( f e )		
	APROBADOS	REPROBADOS	TOTAL	APROBADOS	REPROBADOS	TOTAL
Antes del curso psicopedagógico	674	179	853	698	155	853
Después del curso psicopedagógico	673	120	793	649	144	793
TOTAL	1347	299	1646	1347	299	1646

Ho: No existe diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes, en un período anterior y posterior al desarrollo de capacitación psicopedagógica.

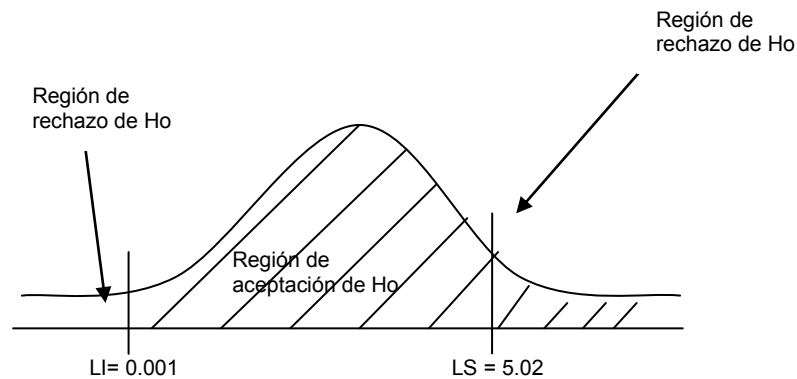
H1: Si existe diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes, en el período anterior y posterior al desarrollo de la capacitación psicopedagógica

$$\chi^2 = \frac{(674 - 698)^2}{698} + \frac{(179 - 155)^2}{155} + \frac{(673 - 649)^2}{649} + \frac{(120 - 144)^2}{144} = 9.43$$

Los grados de libertad de la tabla de contingencia son:  $gl = (2-1) * (2-1) = 1$

Adoptando un nivel de significación de 5% ( $\alpha = 0.05$ ); los límites superior e inferior de la distribución Ji- cuadrado son:

$$LS = \chi^2_{0.975 \ 1gl} = 5.02 \quad LI = \chi^2_{0.025 \ 1gl} = 0.001$$



Como el Ji -cuadrado se sitúa en la región de rechazo de la Ho, se rechaza la Ho y se acepta la hipótesis alternativa H1. Por lo cual, concluimos que si existe una diferencia en el rendimiento académico de los estudiantes antes y después de la capacitación psicopedagógica de los docentes.

### 3.2.2.4. Diferencia de medias.

La distribución muestral de la diferencia de medias se distribuye aproximadamente como una normal cuya variable estándar esta dada por:

$$Z_c = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{\sqrt{\frac{(\sigma_1)^2}{n_1} + \frac{(\sigma_2)^2}{n_2}}}$$

Dicho valor se contrasta para un determinado nivel de significación ( $\alpha$ ) con el valor teórico  $Z_t = Z_{(1-\frac{\alpha}{2})}$

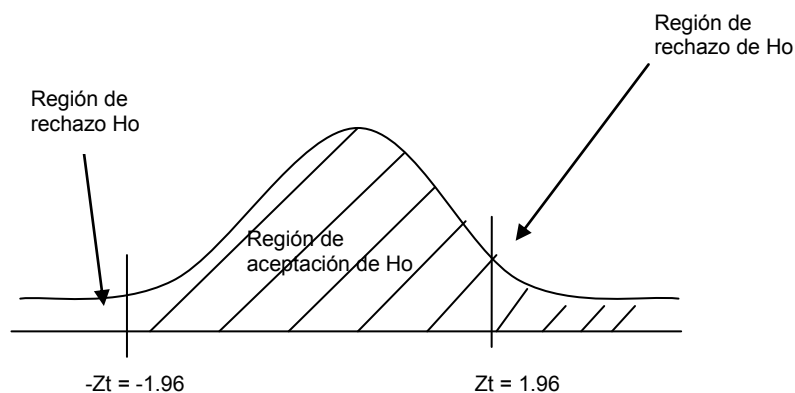
Ho: No existe diferencia en el promedio de notas obtenidas antes y después de la capacitación psicopedagógica.

H1: Si existe diferencia en el promedio de notas obtenidas antes y después de la capacitación psicopedagógica.

Calculadas las medias muestrales (ver anexo No. 13)  $\bar{X}_1 = 57.12$ ,  $\bar{X}_2 = 62.84$  tamaño  $n_1 = 36$   $n_2 = 36$  desviaciones estándar  $\sigma_1 = 7.12$   $\sigma_2 = 9.69$  (ver anexo 13 ).

$$Z_c = \frac{62.84 - 57.12}{\sqrt{\frac{(7.12)^2}{36} + \frac{(9.69)^2}{36}}} = 2.8$$

Para  $\alpha = 0.05$ ;  $Z_t = Z_{0.975} = 1.96$



Como  $Z_c > Z_t$ , se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la nula, por tanto existe diferencia entre el promedio de notas de los alumnos que se obtuvieron antes y después del curso de capacitación.

### 3.2.2.5. Relación de varianzas.

Conociendo las desviaciones estándar de los dos grupos de análisis el estadístico a utilizar es:

$$F_c = \frac{(S_1)^2}{(S_2)^2} > 1$$

Donde:  $(S_1)^2 = \frac{n_1}{n_1 - 1} * (\sigma_1)^2$  y  $(S_2)^2 = \frac{n_2}{n_2 - 1} * (\sigma_2)^2$  que se contrasta con el valor

teórico  $F_t = F_{1-\alpha}(n_1 - 1; n_2 - 1)$   $n_1 - 1$  corresponde a los grado de libertad en el denominador y  $n_2 - 1$  los grados de libertad en el numerador.

Ho. No existe ninguna diferencia entre la variabilidad del promedio de notas obtenidas antes y después del curso psicopedagógico.

H1: Existe una diferencia significativa entre la variabilidad del promedio de notas obtenidas antes y después del curso psicopedagógico.

Realizando el cálculo

$$(S_1)^2 = \frac{36}{35} * (9.69)^2 = 96.78; \quad (S_2)^2 = \frac{36}{35} * (7.12)^2 = 52.14; \quad F_c = \frac{96.78}{52.14} = 1.87$$

Para un nivel de significación del 5% en tablas de distribución F

$$F_t = F_{0.95}(35,35) = 1.79$$

Como  $F_c > F_t$  ( $1.87 > 1.79$ ) se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe diferencia significativa entre la variabilidad del promedio de notas obtenidas antes y después del curso psicopedagógico.

### 3.2.3. Análisis de objetivos.

En la investigación documental se pudo constatar que en el diseño curricular se cuentan con los objetivos de la carrera, nombrados al principio de presente capítulo, pero no se cuenta con los objetivos que se buscan lograr en cada semestre y cada año.

Frente a esta ausencia, se presupone que los objetivos de cada asignatura deberían estar orientados al logro de los objetivos de la carrera y teniendo presente que los objetivos constituyen la categoría más importantes del proceso enseñanza aprendizaje, porque tanto la actividad docente como estudiantil se realiza en función de su cumplimiento, por estos motivos se realizó un análisis de los mismos, pudiendo constatarse lo siguiente (ver anexos Nos. 14 y 15):

- Todos los objetivos sin excepción están centrados en el docente y no en el alumno como indica el diseño curricular de la carrera de Medicina, es así que es común encontrar expresiones como: dar a conocer, ofrecer, explicar, transmitir, formar, capacitar, proporcionar información, promover la comprensión, dotar de conocimientos básicos, impartir conocimientos, enseñar, impartir, brindar información, familiarizar al estudiante.
- Los objetivos en general hacen énfasis en la enseñanza, los docentes indican lo que van a enseñar, porque están orientados a transmitir eficazmente los contenidos y no centra su interés en el aprendizaje de alumno.
- Se puede apreciar la existencia de objetivos generales y específicos, sin embargo estos últimos no están formulados por cada unidad temática y se asemejan a objetivos generales y no se subordinan a éstos. Es conocido que entre ambos objetivos no sólo debe presentarse una relación de jerarquía, es decir que de los objetivos generales se deben derivar los objetivos específicos, sino una interrelación conceptual
- En todas las asignaturas, tanto de docentes que siguieron el curso de psicopedagogía como aquellos que no, se hace patente la falta de una adecuada estructuración de los objetivos que se buscan. Como se sabe el núcleo del objetivo es la actividad que debe desempeñar el estudiante y este se lo expone como verbo porque determina la actividad que deberá desempeñar el estudiante como resultado del aprendizaje. Los objetivos no están correctamente formulados porque en su totalidad indican lo que el estudiante debe conocer y no indican lo que será capaz de hacer con ese conocimiento como por ejemplo aplicarlo, discriminarlo, evaluarlo; parece

olvidarse que no existe entre nivel de asimilación del conocimiento al margen de su aplicación. Asimismo, se observa una ausencia del nivel de asimilación o grado de dominio dado por la reproducción, producción y creación.

Los componentes de un objetivo por lo general son:

- Acción = verbo o conducta.
  - Nivel de profundidad del conocimiento o complemento del verbo.
  - Nivel de asimilación o criterio de rendimiento.
- También se identifican objetivos en los cuales se describen el contenido de la materia como es el caso de otorrinolaringología, medicina legal, laboratorio clínico, microbiología I y II. (ver anexo 15 )
  - Algunos objetivos generales son vagos e imprecisos como es el de: conocer las corrientes de pensamiento, valorar instrumentos, familiarizar al estudiante, conocer en forma sencilla (ver anexo 15). Una de las características de los objetivos es que deben ser mensurables, medibles, cuantificables y evaluables para así poder determinar si se los ha logrado.
  - Los objetivos generales de la asignatura no reflejan ni integran su contenido, se quedan cortos en relación a lo que se enseña, es decir que el contenido de la materia es detallado y amplio pero los objetivos generales y específicos no muestran este hecho.
  - Los objetivos generales de las materias hacen énfasis en el ámbito cognoscitivo y muy poco en el aprendizaje actitudinal o de destrezas manuales y motrices, ni en el de valores, intereses, apreciaciones, y sentimientos del individuo hacia las cosas, sin embargo, en el plan de estudios se incluyó la materia de ética y filosofía.
  - Los niveles o grados de complejidad del aprendizaje entre los docentes analizados muestran los siguientes resultados:

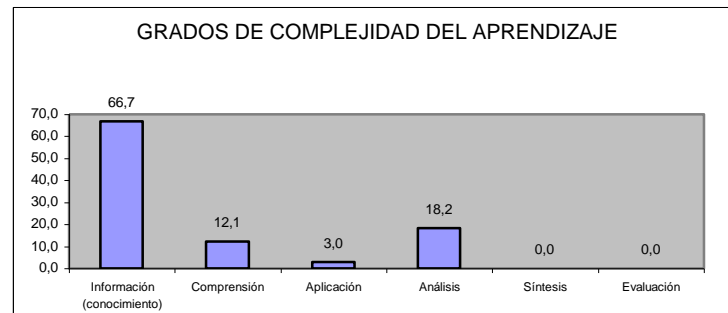
**Cuadro No. 13 DOCENTES SIN CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**

GRADOS DE COMPLEJIDAD DEL APRENDIZAJE					
Información (conocimiento)	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
22	4	1	6	0	0
66,7	12,1	3,0	18,2	0,0	0,0

FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

**GRAFICO 58**

**DOCENTES QUE NO EFECTUARON CURSOS DE PSICOPEDAGOGIA**



FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

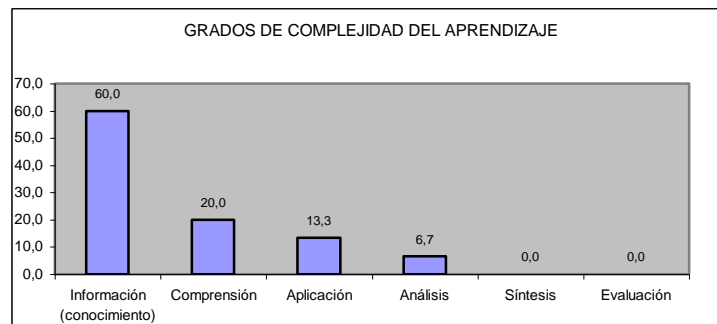
**Cuadro No. 14 DOCENTES CON CURSO DE PSICOPEDAGOGIA**

GRADOS DE COMPLEJIDAD DEL APRENDIZAJE					
Información (conocimiento)	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
18	6	4	2	0	0
60,0	20,0	13,3	6,7	0,0	0,0

FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

**GRAFICO 59**

**DOCENTES QUE EFECTUARON CURSOS DE PSICOPEDAGOGIA**



FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

Se observa que el 63% de los docentes de la carrera de Medicina enfatizan en procesos psicológicos de recuerdo, abarcando a la memorización y repetición de la información. El 16% busca la comprensión en los alumnos, mediante el entendimiento de los significados, la internalización y sistematización de los conocimientos mediante la interrelación e interpretación de los principios de un tema. El 8% de los docentes busca confrontar lo aprendido y aplicarlo en la realidad. Finalmente el 13% busca lograr el análisis mediante una jerarquía relativa de ideas que esclarece las relaciones entre las ideas expresadas por el docente.

- Si bien los niveles de asimilación no están explicitados, se pudo concluir que:

CUADRO No. 15

DOCENTES SIN CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

NIVELES DE PROFUNDIDAD		
Reproductivo	Productivo	Creativo
25	8	0
75,8	24,2	0,0

FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

GRAFICO 60

DOCENTES QUE NO EFECTUARON CURSOS DE PSICOPEDAGOGIA



FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

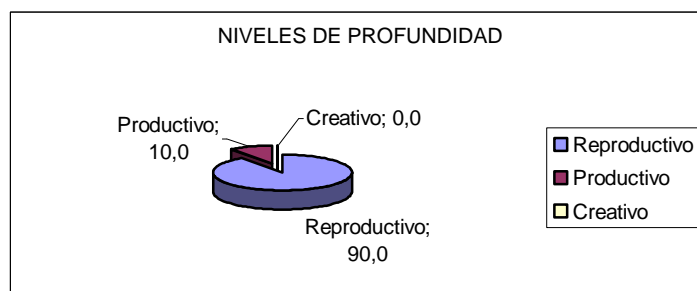
Cuadro No. 16

DOCENTES CON CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

NIVELES DE PROFUNDIDAD		
Reproductivo	Productivo	Creativo
27	3	0
90,0	10,0	0,0

FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

GRAFICO 61  
DOCENTES QUE EFECTUARON CURSOS DE PSICOPEDAGOGIA



FUENTE: Elaboración propia en base a datos del anexo

Los niveles de profundidad muestran que prima el nivel de reproducción cuando el estudiante repite todo lo mencionado por el docente y en 16% el nivel productivo, es decir cuando se utiliza el conocimiento en acontecimientos nuevos. Esta situación contrasta con la respuesta 10 de la encuesta dirigida al Decano que afirma que los objetivos de las asignaturas promuevan más el conocimiento creativo y no así el memorístico.

- Sin embargo, esta revisión documental contradice los resultados de la investigación de campo que muestran tanto en la percepción de los alumnos como en la de los docentes, que se presenta un alto nivel de participación del alumno y no un aprendizaje pasivo.

### 3.2.4. Docimasia de la hipótesis.

Cuadro No 17 Docimasia de la hipótesis

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	COMPORTAMIENTO DEL INDICADOR	Acepta la hipótesis	Rechaza la hipótesis
La capacitación Psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior	Grado en que la aplicación de una corriente psicopedagógica permite el logro de la satisfacción del estudiante	Establecer la relación pedagógica entre docente y estudiante  * Determinar la metodología y procedimiento didáctico  * Identificar la organización y distribución de la carga horaria.	Los docentes que no efectuaron capacitación psicopedagógica:	*	
			Realizan transmisión de conocimientos		
			No incluyen temas de interés en el contenido de la materia		
			No devuelven los trabajos con las observaciones		
			Menor nivel de diálogo, intercambio de conocimientos sobre el tema	*	



		<p>*Identificar el número de docentes capacitados en psicopedagogía.</p> <p>*Determinar la tendencia pedagógica aplicada por el docente</p>	<p>Establecen en mayor proporción premios y castigos</p> <p>Exigen el conocimiento memorístico.</p> <p>Estimulan a los estudiantes con premios y castigos</p> <p>Estimulan la memorización.</p> <p>Establecen en cada clase qué, cómo y por qué hacer.</p> <p>Se aseguran que los conocimientos estén relacionados con los conocimientos anteriores.</p> <p>Tienen una mayor tendencia a hacer valer su palabra.</p> <p>Muestran una mayor tendencia en el aprendizaje pasivo y mecánico.</p> <p>No satisficieron las expectativas de la materia.</p> <p>Falta una forma sistematizada de desarrollar la clase.</p> <p>Comparación de notas antes y después del curso psicopedagogía.</p>	<p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>	<p>*</p>
Mejorar el proceso docente educativo	<p>* Determinar el cómo el proceso docente educativo orienta motiva, y satisface al estudiante.</p> <p>* Determinar si el sistema de conocimiento nuevo responde a las expectativas del estudiante</p>	<p>*Logro de objetivos de la materia</p> <p>*Avance del contenido de la materia</p> <p>*Niveles de profundidad impartidos.</p> <p>*Formas y métodos aplicados en aula</p> <p>* Identificar el uso de medios para desarrollar conocimientos, habilidades y valores</p>	<p>Los objetivos de la materia se cumplen en todos las materias</p> <p>Los objetivos están centrados en el docente.</p> <p>El programa se cumple en más del 90%</p> <p>En todas las materias el nivel es de reproducción.</p> <p>En las clases se práctica una enseñanza individualizada.</p> <p>En los objetivos se hace énfasis en conocimientos y habilidades pero no en valores, pero se dicta la materia ética y filosofía.</p> <p>Los docentes con capacitación psicopedagógica satisfacen en mayor medida las necesidades de aprendizaje.</p>	<p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>	<p>*</p> <p>*</p> <p>*</p>

			En el caso de los docentes sin capacitación psicopedagógica los alumnos indicaron que el aprendizaje sería mayor si los docentes tuvieran una mejor manera de enseñar	*	
satisfaciendo las necesidades del aprendizaje del estudiante	* Determinar el grado de organización del docente. * Verificar la capacidad en la elaboración y organización del plan de clase	* Control y rendimiento de los alumnos. * Registro de la planificación de clases * Libro de asistencia y puntualidad de alumnos * Actas de calificaciones.	El decano realiza seguimiento de los exámenes, pero no cuenta con los exámenes		*
			No se cuentan con objetivos específicos detallados.		*
			Cada docente tiene una lista de asistencia y tiene nota final.	*	
			Se cuenta en la decanatura con las notas de cada gestión académica	*	

En la docimasia de la hipótesis se estableció que: el 78% de los indicadores respaldan y 22% la rechazan, por tanto se concluye que la hipótesis es aceptada “La capacitación psicopedagógica impartida a profesionales dedicados a la educación superior permite mejorar el proceso docente educativo, satisfaciendo las necesidades de aprendizaje del estudiante”.

### **3.3. PROPUESTA**

#### **MODELO DE EVALUACION DOCENTE**

##### **3.3.1. Objetivos del modelo de evaluación docente.**

Establecer instrumentos específicos, orientados hacia el logro del objetivo institucional, para evaluar el rendimiento de los docentes, de manera tal que permitan conocer si asumen y ponen en práctica el modelo pedagógico de la institución.

##### **3.3.1.1. Objetivos específicos.**

- Identificar y satisfacer las necesidades de los estudiantes en relación al aprendizaje.
- Reducir la dificultad en la medición de conocimientos o aptitudes pedagógicas del docente.
- Diagnosticar la efectividad de la acción docente en la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiante.
- Proporcionar información sobre la calidad del proceso docente educativo.

##### **3.3.2. Requerimientos del modelo.**

Para asegurar que el modelo de evaluación satisfaga las necesidades de aprendizaje del estudiante debe ser: objetivo, medir lo que dice medir bajo diferentes fuentes de información; participativo, toda la carrera, comenzando por el propio evaluado; sistemático, efectuado periódicamente; y flexible de acuerdo a las características del entorno.

##### **3.3.3. Modelo de evaluación.**

El modelo de evaluación de desempeño docente que se plantea requiere de tres fuentes de información que proviene de:

- Los alumnos.
- Consejo académico o equipo docente.
- Cumplimiento de los objetivos académicos.

Requerimientos que se pueden apreciar en la figura No. 9.

Figura No 14. Modelo de evaluación del desempeño docente



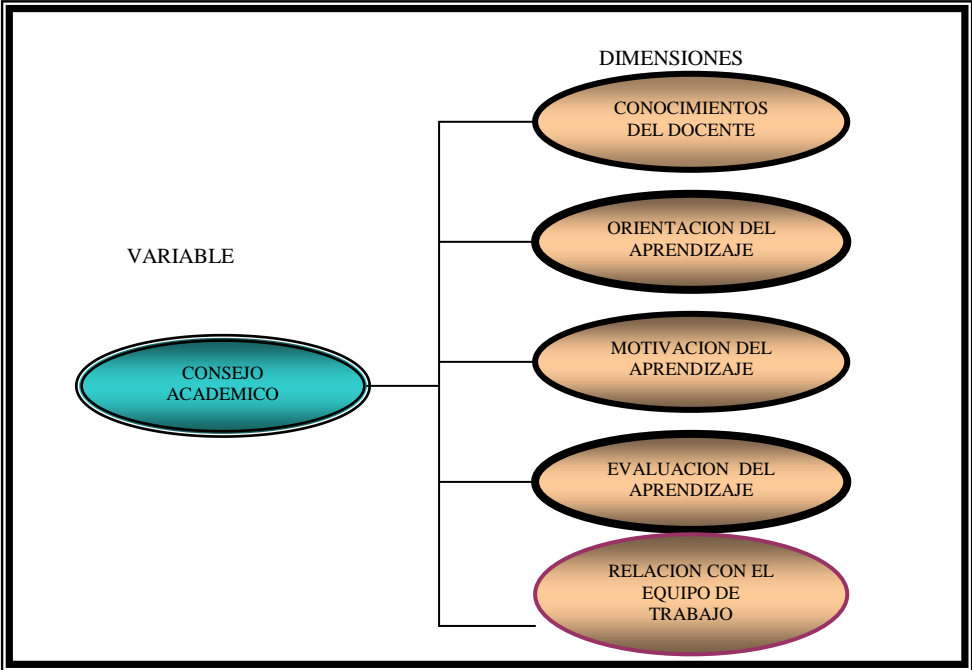
FUENTE: Elaboración propia

La principal fuente de información en el modelo es la percepción del estudiante, porque adopta un papel activo en el proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, no es la única, porque su apreciación no permite valorar la actividad docente en el marco del modelo pedagógico institucional, que busca el logro de un perfil profesional mediante el trabajo en equipo dirigido por el Consejo Facultativo, por ello éste último se constituye en otra vertiente de información sobre la contribución que tiene el docente en la generación de un buen ambiente de trabajo, su flexibilidad y predisposición a adaptarse a las innovaciones institucionales, su eficacia en el desempeño de sus funciones. Finalmente, el cumplimiento de los objetivos académicos constituye otro indicador del desempeño docente.

#### **3.3.4. Dimensiones e indicadores.**

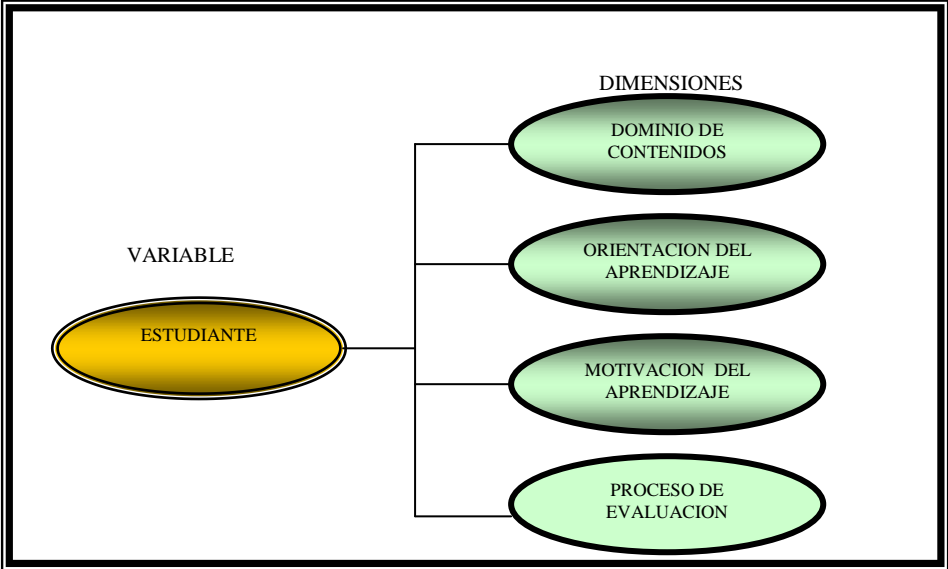
Las tres fuentes de información se constituyen en las variables del proceso de evaluación docente, que permiten establecer dimensiones como: dominio de contenidos, orientación del aprendizaje, motivación, proceso de evaluación, seguimiento del curso y aprovechamiento, cuyos indicadores serán construidos mediante encuestas dirigidas tanto al Consejo Facultativo como a los alumnos y a través de la revisión documental.

Figura N 15. Dimensiones de evaluación del Consejo Académico



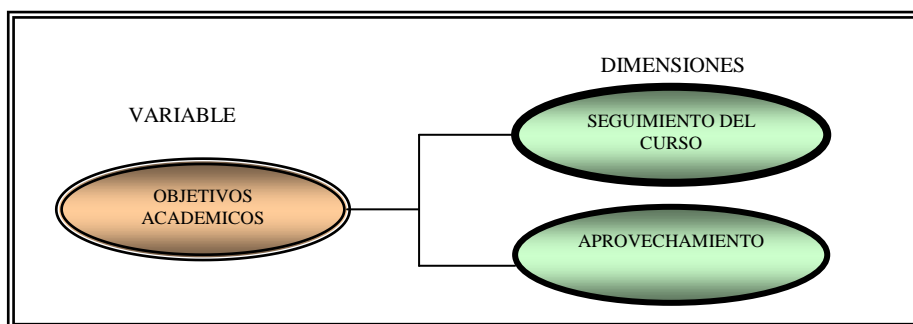
FUENTE: Elaboración propia

Figura No 16. Dimensiones de la evaluación estudiantil



FUENTE: Elaboración propia

Figura No. 17 Dimensiones de evaluación de los objetivos académicos



FUENTE: Elaboración propia

El proceso de evaluación de desempeño docente en forma detallada, se puede observar en el cuadro No. 18.

Cuadro No. 18 Variable, dimensión e indicador de la evaluación docente

VARIABLE	%	DIMENSION	%	INDICADOR	%	
Consejo Académico o equipo docente	25%	Conocimientos del docente	5%	Dominio de la asignatura: contenido, estructura, enfoque y posición del plan de estudios.	1%	
				Capacidad de adaptación a los cambios del entorno	1%	
				Capacidad para adecuar los conocimientos a la practica profesional	1%	
				Nivel de actualización	1%	
				Facilidad para sugerir e incorporar mejoras didácticas	1%	
		Orientación del aprendizaje	5%	5%	Establecimiento de los objetivos y los métodos de aprendizaje	0.5%
					Sincronía de la carga horaria con los objetivos planeados	0.5%
					Diseño y establecimiento de actividades y practicas que contribuyan a consolidar los contenidos de la materia	1%
					Elaboración de guías que faciliten el aprendizaje	1%
					Capacidad para establecer estrategias de aprendizaje	1%
		Motivación del aprendizaje	5%	5%	Incorporación de temas de interés del estudiante en el contenido de la asignatura	1%
					Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante	1%
					Fomento a la participación de los estudiantes	1%
					Capacidad para despertar el espíritu crítico	1%
					Fomento de la expresión de ideas y opiniones sobre temas actuales relacionados con la asignatura.	1%
		Evaluación del aprendizaje	5%	5%	Capacidad para generar la interacción y el trabajo en equipo.	1%
					Redacción de enunciados, soluciones y correcciones de manera clara y en los plazos establecidos.	0.5%
					Adecuación de las pruebas de evaluación con los objetivos de la asignatura.	1%
					Definición clara sobre lo que debe hacerse en cada ejercicio de evaluación.	0.5%
					Diseño de pruebas continuas que procuren conectar los contenidos de la asignatura con la práctica profesional.	1%
Diseño de pruebas de evaluación continua que fomenten la reflexión crítica y la asimilación de contenidos	1%					
Realización de pruebas de evaluación que permitan valorar de forma continua y coherente el aprendizaje progresivo del alumno.	1%					
Relación con el equipo docente	5%	5%	Coordinación de la actividad docente con los demás docentes	1%		
			Colabora y comparte ideas, documentos y mejoras con el resto del equipo	2%		
			Capacidad de reflexión autocrítica sobre su práctica educativa.	1%		
			Muestra iniciativa y capacidad de respuesta ante situaciones problemas imprevistos.	1%		

Los alumnos	50%	Dominio de contenidos	13%	Tiene un dominio adecuado del contenido de la asignatura	3%
				Cuenta con información y conocimientos actualizados	2%
				Cuenta con didáctica general y didáctica de la especialidad	3%
				Conoce los materiales, documentos, artículos y demás información a la que tienen acceso los estudiantes.	2%
				Calidad de comunicación verbal y no verbal.	3%
		Orientación del aprendizaje	13%	Presenta de manera clara los objetivos	2%
				Establece una sincronización adecuada en el avance de la materia	2%
				Orienta de manera adecuada el proceso de aprendizaje	2%
				Da indicaciones que permiten profundizar los contenidos	2%
				Contribuye mediante practicas, debates y actividades a facilitar la consolidación de los contenidos de la materia	3%
				Flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones y sentimientos de los alumnos y respeto a sus diferencias de género y raza.	2%
		Motivación del aprendizaje	12%	Es capaz de suscitar el interés por la materia	3%
				Conecta los contenidos con la actualidad y la practica profesional	3%
				Fomenta la participación de los estudiantes en el aula	2%
				Estimula a los estudiantes para que realice actividades necesarias para alcanzar los objetivos.	2%
				Contrarresta el potencial desanimo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje	2%
		Proceso de evaluación	12%	Los enunciados de todas las pruebas y exámenes son claros.	2%
				Devolución de las pruebas	2%
				Los criterios de evaluación son conocidos.	2%
				La pruebas son continuas	2%
El proceso de evaluación fomenta la asimilación de contenidos	2%				
Las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales se refieren a los contenidos fundamentales de la asignatura.	1%				
Se proporcionan soluciones o comentarios individualizados sobre el grado en que el estudiante alcanza los objetivos establecidos.	1%				
Objetivos académicos	25%	Seguimiento del curso	13%	Participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades del curso: seminarios, practicas de evaluación continua	4%
				Porcentaje de estudiantes que se retiran de la materia y los que se presentan en el examen final.	3%
				Actualización de los programas y objetivos de las materias de acuerdo al avance del conocimiento en el área y preocupación de los estudiantes sobre determinadas temáticas.	3%
				Cumplimiento de los objetivos.	3%
				Porcentaje de estudiantes que superan la asignatura.	3%
		Aprovechamiento	12%	La nota media obtenida por los estudiantes.	3%
				Exámenes posteriores a la aprobación del curso	3%
				Corrección de exámenes por otros docentes para medir el grado de alcance de los objetivos de la materia	3%

FUENTE: Elaboración propia

La ponderación de cada variable es la siguiente:

**Variable alumnos:** 50% debido a que el modelo de evaluación busca la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, el estudiante que es el destinatario final del proceso docente educativo y por tanto el que debe orientar su desempeño.

**Variable consejo académico o equipo docente:** la ponderación asignada es del 25% porque la actividad docente se desarrolla en el marco del modelo pedagógico

de la Universidad y en el que cada docente coopera mediante el diseño y ejecución de programas tomando en consideración la visión y misión de la carrera.

**Variable objetivos académicos:** Al igual que el equipo docente se establece una ponderación del 25% debido a que la eficiencia de la acción docente se traduce en la consecución de los objetivos planteados para cada asignatura.

### **3.3.5. Bases para la ejecución del modelo.**

Su ejecución deberá realizarse de manera coordinada entre el Consejo Académico y la Dirección Académica mediante un programa de evaluación que incluya la designación de quiénes la realizaran, los procedimientos de la obtención de información ya sea mediante encuestas, informes y los criterios empleados.



## **CONCLUSIONES**

### **CONCLUSION GENERAL**

La capacitación pedagógica en profesionales dedicados a la educación superior definitivamente permite satisfacer de mejor manera las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, no todos los docentes capacitados cambian los procedimientos y técnicas de educación, si bien son pocos los identificados, continúan aplicando métodos aprendidos probablemente en su formación profesional.

### **CONCLUSIONES ESPECÍFICAS**

- Las corrientes pedagógicas contemporáneas hacen énfasis en procesos de crecimiento y autorrealización del sujeto cognoscente mediante estrategias destinadas a despertar la investigación y la creatividad en un contexto determinado.
- El proceso enseñanza aprendizaje es válido no sólo por los resultados que obtiene, sino porque en su paulatino desempeño se busca identificar y fortalecer estrategias que permitan al alumno aprender de manera autónoma, dando significancia a los conocimientos que ya posee, y no de modo repetitivo, de forma tal, que obtenga las competencias profesionales requeridas.
- La evaluación docente se constituye en un instrumento que permite tomar decisiones para el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje, mediante la obtención planificada de información.
- La corriente pedagógica aplicada por los docentes sin capacitación en psicopedagógica es una combinación de los elementos vigentes en la pedagogía tradicional y la corriente conductista, situación que contrasta con los docentes que se capacitaron en el área, los cuales efectúan una simbiosis de los principios de la escuela nueva, donde la educación es un proceso de vida con un método de enseñanza individualizada; el movimiento antiautoritario, fomentando a que el alumno tenga iniciativas propias para la

acción cuyo aprendizaje debe ser descubierto y aceptado por él, y la escuela constructivista porque es el alumno el centro del proceso que debe construir su conocimiento.

- La estrategia utilizada por ambos tipos de docentes es la educación personalizada la cual refleja la cultura organizacional, todos los alumnos y docentes mencionan que se solucionan las dudas mediante la aplicación del diálogo.
- Asimismo, todos los programas de las materias contienen objetivos que no corresponden a la práctica cotidiana del proceso enseñanza aprendizaje, por que se establecen en función a la tarea docente.
- Todo el planten docente establece estrategias de aprendizaje basada en qué hacer, cómo hay que hacer y por qué se hace? En cada tema.
- Se efectúan evaluaciones mediante encuestas exclusivamente dirigidas a los alumnos y se dejan de lado otros componentes importantes como la percepción de los propios docentes y el logro de objetivos.

## **RECOMENDACIONES**

- Establecer como requisito para optar a la docencia la presentación de un certificado de psicopedagogía a nivel de especialidad.
- Efectuar un cronograma de actividades que contemplen programas de actualización psicopedagógica.
- Incorporar en el diseño curricular objetivos semestrales y objetivos anuales.
- Realizar una revisión y actualización de los objetivos de las materias de acuerdo a lo que se está ejecutando en el proceso docente educativo.
- Aplicar un modelo de evaluación de desempeño docente de manera integral que contemple la percepción del alumno del docente y los objetivos institucionales mediante el perfil profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Cachetta M, Rodriguez A, Garcia E. Pedagogía tradicional vs pedagogía liberadora. [seriada en línea] 2000; [24 páginas]. Disponible en: <http://www.Monografias.Com./Revista3/pedafor.shtml>, Consultado junio 28,2004.
- (2) Villca S. El constructivismo y sus derivaciones psicopedagógicas y socioeducativas. La Paz, Bolivia: Nuevo Siglo; 2000.
- (3) Material proporcionado en el módulo de tendencias psicopedagógicas contemporáneas, coordinadora Aymara Morales; 2003
- (4) Yagáis D. Montessori La educación natural y el medio. 6ta.Ed. México: Editorial Trillas; 1999.
- (5) Chateau J. Los grandes pedagogos. 2da. Ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica; 1974.
- (6) Waldon H. Introducción al Emilio en Rosseau JJ Emilio o de la educación. 1ra. Ed. Barcelona, España: Fontanella; 1973.
- (7) Negrin O, Vergara J. Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid, España: Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.; 2003.
- (8) Bowen J, Hobsson M. Teorías de la educación. México: Limusa Noriega Editores; 1998.
- (9) Ferrière A. Traducción Diorki La escuela activa. Madrid, España: Stvdivm ediciones; 1979.
- (10) Titote R. Metodología didáctica. Madrid, España: Ediciones Rialp S.A.; 1981.
- (11) Mergy JG. Psicología educativa. Psiceduc [seriada en línea] 2002:[15 páginas]. Disponible en: [http:// www.monografias. Com/trabajos11/psiceduc/psiceduc.shtml](http://www.monografias.Com/trabajos11/psiceduc/psiceduc.shtml) Consultado julio 7,2004.
- (12) Neill AS. El nuevo Summerhill. México: Fondo de cultura económica; 1978.
- (13) Tomasi T. Ideología libertaria y educación. Madrid, España: Campo abierto; 1978.
- (14) Diccionario de ciencias de la educación. Flores d' A. G. y Gutierrez Z. I. Ed. Ediciones las paulinas. Madrid, España; 1990

- (15) Rogers. CR. Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós; 1966.
- (16) Rogers. CR. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós; 1975.
- (17) Palacios J. La cuestión escolar. México: Limusa Noriega Editores; 1985.
- (18) Freinet C. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, España: Laia; 1975.
- (19) Mounier E. Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid, España: Taurus; 1965.
- (20) Freire P. Pedagogía del oprimido
- (21) Bravo EC. Historia y evolución del conductismo. Psicología contenidos [seriada en línea] 2004; 25. Disponible en: [htm//www:Psicología para estudiantes UNAM..](http://www.Psicología para estudiantes UNAM..) Consultado en mayo 30, 2004.
- (22) Estensoro R. Solé C. El conductismo y su relación con la educación tradicional. La Paz, Bolivia. Editorial Papiro; 2000.
- (23) Tintaya P. El constructivismo en el aula. La Paz, Bolivia: Editorial Garza Azul; 1999.
- (24) Enciclopedia de la Psicopedagogía. 5ta ed. España: Océano Centium; 1999.
- (25) Fadiman J, Fragor R. Teorías de la personalidad. Buenos Aires: Editorial Harla, Harper and R.O.W. Latinoamericana; 1979.
- (26) Entwistle N. La comprensión del aprendizaje en el aula. Madrid, España: Paidós; 1991.
- (27) Carretero M. Constructivismo y educación. Madrid: Editorial Edelvives; 1992.
- (28) Piaget J. El estructuralismo. Buenos Aires: Proteo; 1971.
- (29) Vigotsky L. El desarrollo de los procesos psicopedagógicos superiores. Barcelona, España: Grupo editorial Grimaldo; 1979.
- (30) Mestre U. Convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje: una tarea actual. [seriada en línea]. 2000.; 15. Disponible en: [htm//www:monografias.com/trabajos10/pprota/porta.shtml](http://www.monografias.com/trabajos10/pprota/porta.shtml) Consultado en julio 15, 2004 .
- (31) Material proporcionado en el módulo Diseño Curricular por el docente Dr. De la Flor; 2003
- (32) Moreno S. Guía del aprendizaje participativo Orientación para los estudiantes y los maestros. 7ma.ed. México: Editorial Trillas; 2002.

- (33) Díaz A. Función del docente y del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje en el constructivismo [seriada en línea] 10. Disponible en: <http://www.correodelmaestrocom/2000julio/ensena.htm> duncidocen. Consultado en junio 20, 2004.
- (34) Santos M. Consideraciones teóricas y metodología sobre la dimensión didáctica del error en el aprendizaje [seriada en línea] 24. Disponible en: [http://www.campuso\\_ei.org/oeivirt/materias\\_educación.htm](http://www.campuso_ei.org/oeivirt/materias_educación.htm). Consultado en mayo 5, 2004.
- (35) Good T, Brophy J. Psicología educativa contemporánea. 5ta.ed. México: Mc Graw Hill; 1996.
- (36) Monereo C, Castelló M, Clariana M, Palma M, Lluís Pèrez M. 9na.ed. Proceso enseñanza aprendizaje. España: Editorial Graó; 2001.
- (37) Añorga M.J. y otros. Concepciones teóricas y metodológicas de la educación. Sucre, Bolivia: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; 2001.
- (38) Gomes J.L. La evaluación en la E.S.O. Madrid, España: Editorial CCS ; 1998
- (39) Millman J., Hammond L.D. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.; 1997
- (40) Egg A E. Diccionario de pedagogía. 2da. Ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata; 1999.
- (41) Marcos JL. Evaluación educativa teoría y práctica. La Paz, Bolivia: La amistad. La Paz; 1996.
- (42) Universidad Nuestra Señora de La Paz. Revista 10º Aniversario; 2002 marzo 20, Volumen (1). Páginas 60
- (43) Universidad Nuestra Señora de La Paz. Estatuto Orgánico; 1992 abril, Volumen (1). Páginas 45
- (44) Universidad Nuestra Señora de La Paz. Facultad de Medicina y Servicios de Salud. Diseño Curricular. 2002
- (45) Wagne W D, Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación. México. Ed. McGraw- Hill; 1995.

## BIBLIOGRAFIA

Añorga M.J. y otros. Concepciones teóricas y metodológicas de la educación. Sucre, Bolivia: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; 2001.

Bowen J, Hobsson M. Teorías de la educación. México: Limusa Noriega Editores; 1998.

Bravo EC. Historia y evolución del conductismo. Psicología contenidos [seriada en línea] 2004; 25. Disponible en: [htm//www:Psicología para estudiantes UNAM..](http://www.Psicología para estudiantes UNAM..) Consultado en mayo 30, 2004.

Cachetta M, Rodriguez A, Garcia E. Pedagogía tradicional vs pedagogía liberadora. [seriada en línea] 2000; [24 páginas]. Disponible en: <http://www. Mongrafías. Com./ Revista3/pedafor.shtml>, Consultado junio 28,2004.

Carretero M. Constructivismo y educación. Madrid: Editorial Edelvives; 1992.

Chateau J. Los grandes pedagogos. 2da. Ed. Madrid: Fondo de Cultura Económica; 1974.

Díaz A. Función del docente y del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje en el constructivismo [seriada en línea] 10. Disponible en: [htm//www:correodelmaestrocom/2000julio/ensena.htm](http://www.correodelmaestrocom/2000julio/ensena.htm) Consultado en junio 20, 2004.

Diccionario de ciencias de la educación. Flores d' A. G. y Gutierrez Z. I. Ed. Ediciones las paulinas. Madrid, España; 1990.

Egg A E. Diccionario de pedagogía. 2da. Ed. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata;1999.

Estensoro R. Solé C. El conductismo y su relación con la educación tradicional. La Paz, Bolivia. Editorial Papiro; 2000.

Enciclopedia de la Psicopedagogía. 5ta ed. España: Océano Centium; 1999.

Entwistle N. La comprensión del aprendizaje en el aula. Madrid, España: Paidós; 1991.

Fadiman J, Fragor R. Teorías de la personalidad. Buenos Aires: Editorial Harla, Harper anda R.O.W. Latinoamericana; 1979.

Ferrière A. Traducción Diorki La escuela activa. Madrid, España: Stvdivm ediciones; 1979.

- Freinet C. Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona, España: Laia; 1975.
- Freire P. Pedagogía del oprimido
- Gomes J.L. La evaluación en la E.S.O. Madrid, España: Editorial CCS ; 1998
- Good T, Brophy J. Psicología educativa contemporánea. 5ta.ed. México: Mc Graw Hill; 1996.
- Hernandez R, Sampieri R, Fernandez C y Baptista P. Metodología de la investigación. 2da. Ed. México: Mc. Graw Hill; 1998.
- Klinksberg B. El Pensamiento Organizativo. Buenos Aires: Paidós; 1979.
- Marcos JL. Evaluación educativa teoría y práctica. La Paz, Bolivia: La amistad. La Paz; 1996.
- Material proporcionado en el módulo de tendencias psicopedagógicas contemporáneas, coordinadora Aymara Morales; 2003
- Material proporcionado en el módulo Diseño Curricular por el docente Dr. De la Flor; 2003
- Mergy JG. Psicología educativa. Psiceduc [seriada en línea] 2002:[15 páginas]. Disponible en: [http:// www.monografias. Com/trabajos11/psiceduc/psiceduc.shtml](http://www.monografias.com/trabajos11/psiceduc/psiceduc.shtml) Consultado julio 7, 2004.
- Mestre U. Convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje: una tarea actual. [seriada en línea]. 2000.; 15. Disponible en: [http://www: monografias.com/trabajos10/pprota/porta.shtml](http://www.monografias.com/trabajos10/pprota/porta.shtml) Consultado en julio 15, 2004 .
- Millman J., Hammond L.D. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid, España: Editorial la Muralla S.A.; 1997
- Monereo C, Castelló M, Clariana M, Palma M, Lluís Pérez M. 9na.ed. Proceso enseñanza aprendizaje. España: Editorial Graó; 2001.
- Moreno S. Guía del aprendizaje participativo Orientación para los estudiantes y los maestros. 7ma.ed. México: Editorial Trillas; 2002.
- Mounier E. Manifiesto al servicio del personalismo. Madrid, España: Taurus; 1965.
- NAGHI N, Mohammad "Metodología de la Investigación", Ed Limusa, 1ra Ed. México, 1995, Pág. 189

Negrin O, Vergara J. Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid, España: Editorial centro de estudios Ramón Areces S.A.; 2003.

Neill AS. El nuevo Summerhill. México: Fondo de cultura económica; 1978.

Palacios J. La cuestión escolar. México: Limusa Noriega Editores; 1985.

Piaget J. El estructuralismo. Buenos Aires: Proteo; 1971.

Rogers. CR. Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires: Paidós; 1975.

Rogers. CR. Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós; 1966.

Santos M. Consideraciones teóricas y metodología sobre la dimensión didáctica del error en el aprendizaje [seriada en línea] 24. Disponible en: [http://www:campuso\\_ei.org/oeivirt/materias\\_educación.htm](http://www:campuso_ei.org/oeivirt/materias_educación.htm). Consultado en mayo 5, 2004.

Tintaya P. El constructivismo en el aula. La Paz, Bolivia: Editorial Garza Azul; 1999.

Titote R. Metodología didáctica. Madrid, España: Ediciones Rialp S.A.; 1981.

Tomasi T. Ideología libertaria y educación. Madrid, España: Campo abierto; 1978.  
Universidad Nuestra Señora de La Paz. Estatuto Orgánico; 1992 abril, Volumen (1).Páginas 45

Universidad Nuestra Señora de La Paz. Facultad de Medicina y Servicios de Salud.  
Diseño Curricular. 2002

Universidad Nuestra Señora de La Paz. Revista 10º Aniversario; 2002 marzo 20,  
Volumen (1).Páginas 60

Vigotsky L. El desarrollo de los procesos psicopedagógicos superiores. Barcelona, España: Grupo editorial Grimaldo; 1979.

Villca S. El constructivismo y sus derivaciones psicopedagógicas y socioeducativas.  
La Paz, Bolivia: Nuevo Siglo; 2000.

Wagne W D, Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación.  
México. Ed. McGraw- Hill;1995.

Waldon H. Introducción al Emilio en Rosseau JJ Emilio o de la educación. 1ra. Ed.  
Barcelona, España: Fontanella; 1973.

Yagáis D. Montessori La educación natural y el medio. 6ta.Ed. México: Editorial Trillas; 1999.