



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APORTES TEÓRICOS SOBRE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA
EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Yadira Cano Cáceres
Tutora: Lorena del Valle Álvarez Ochoa

Rubio, mayo de 2025

DEDICATORIA

A Dios quien me permitió cumplir esta meta.

A mi querida madre quien siempre ha estado a mi lado apoyándome, a quien estuvo, pero ya no está, mi amado padre, por amarme tanto y por creer en mí. “Cayetano, por siempre en mi corazón.”

A mi tía Ana y mi padrino Elías, mis segundos padres.

A y mis hijos, Karen y Cayetano quienes son mi fuente de inspiración.

A mi esposo, mis hermanos, sobrinos y familia en general por su motivación y apoyo.

Con amor Yadira Cano Cáceres

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todos los que hicieron posible la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, a Dios, porque sus planes y tiempos para conmigo han sido perfectos.

A mis padres, mis hermanos, familia en general y a todos los amigos que apoyaron mi lucha personal por alcanzar esta meta, por siempre estar presentes con ese apoyo moral brindado durante toda esa etapa.

A mis compañeros B2021, especialmente a mis amigas Yudi, Sandra y Angélica, cuyo apoyo y compañerismo fue fundamental en este enriquecedor proyecto.

A mi tutora de tesis, la Dra. Lorena Álvarez, por su invaluable guía, paciencia y sabiduría a lo largo de este desafiante camino. Su apoyo fue fundamental para superar los obstáculos y alcanzar esta meta.

Extiendo también mi gratitud a la UPEL por brindarme el espacio y las herramientas para pensar la educación desde una perspectiva crítica, ética y comprometida con lo público. A todo el personal del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, quienes fueron unos ángeles en este proceso.

A la comunidad de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de El Zulia, por su apoyo, especialmente a mi amigo y coordinador Edwin Torres.

A mi esposo e hijos por su apoyo incondicional, por su paciencia y por sacrificar tanto para que hoy podamos decir “Lo logramos”.

Y, finalmente, quiero dedicar esta tesis a la perseverancia, al amor por la enseñanza y el aprendizaje, a esa actitud esencial de construir nuevas rutas educativas y académicas con entrega y esperanza, incluso cuando todo parece incierto. Este trabajo representa no solo una meta académica alcanzada, sino también una expresión profunda de identidad personal, convicción y compromiso profesional.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día lunes, diecinueve del mes de mayo de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: LORENA ALVAREZ (TUTORA), MAYRA MEDINA, MALENA CONTRERAS, GUELMÍ ROSALES Y LOURDES OCHOA, Cédulas de Identidad Números V.- 16.422.758, V.- 5.740.970, V.- 11.109.009, V.- 11.113.360 y V.- 9.461.392, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N°625, con fecha del 06 de diciembre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "APORTES TEÓRICOS SOBRE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA", presentado por la participante, YADIRA CANO CÁCERES, Cédula de Ciudadanía N.- CC.-37.344.698 / Cedula de Extranjería N.-CE.- 84.590.870 / Pasaporte N.- BA624171 requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LORENA ALVAREZ
C.I.N° V.- 16.422.758

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. MAYRA MEDINA
C.I.N° V.- 5.740.970

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MALENA CONTRERAS
C.I.N° V.- 11.109.009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. GUELMÍ ROSALES
C.I.N° V.- 11.113.360

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. LOURDES OCHOA
C.I.N° V.- 9.461.392
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL TACHIRA



TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ACTA DE APROBACIÓN.....	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
LISTADO DE TABLAS	vii
LISTADO DE FIGURAS.....	viii
ACEPTACIÓN DEL TUTOR	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I	16
EL PROBLEMA	16
Aproximación al objeto de estudio	16
Objetivos de la Investigación.....	26
Justificación e importancia	26
CAPÍTULO II	30
MARCO REFERENCIAL.....	30
Antecedentes.....	30
Aspectos históricos.....	37
Planos paradigmáticos	41
Aspectos conceptuales.....	44
Modelos pedagógicos.....	45
Aspectos legales y normativos	88
CAPÍTULO III	91
Metodología.....	91
Paradigma.....	91
Enfoque.....	92
Diseño y fases de la investigación	93

Método	95
Escenario	97
Informantes Clave.....	99
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	100
Credibilidad y Validez	103
Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información	105
CAPÍTULO IV	109
Análisis e interpretación de la información.....	109
Categorización detallada a modo de estructuración y empleo de la contrastación	111
CAPÍTULO V	157
APORTES TEÓRICOS.....	157
CAPÍTULO VI	186
CONSIDERACIONES FINALES	186
En relación a los objetivos del estudio	186
Lista de referencias	190
ANEXOS.....	199
Anexo 1: Validación de instrumento de recolección de datos	200
Anexo 2: RESULTADO DE CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	212

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Informantes Clave	100
Tabla 2. Representación alfanumérica de testimonios.....	102
Tabla 3. Categorización	1107
Tabla 4. Estrategias para Organizar y Concretizar la clase desde el modelo constructivista.....	173

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación del Colegio	99
Figura 2. Subcategoría Sistematización de la clase con tenencia a la rigidez.....	111
Figura 3. Contrastación de la dimensión Esquema de la clase rígido.....	113
Figura 4. Contrastación de la dimensión Esquema de la clase semirrígida.....	115
Figura 5. Subcategoría Sistematización flexible de la clase.....	116
Figura 6. Contrastación de la dimensión Desarrollo de la clase con atención a la motivación en el momento.....	118
Figura 7. Subcategoría Estilos de enseñanza directa.....	119
Figura 8. Contrastación de la dimensión Clase magistral.....	121
Figura 9. Contrastación de la dimensión Control exclusivo de uso de recurso didáctico.....	124
Figura 10. Subcategoría estilo de enseñanza indirecta.....	1285
Figura 11. Contrastación de la Dimensión Participación activa del estudiante	1296
Figura 12. Categoría Sistematización y estilo de enseñanza basado en lo tradicional y psicológico.....	1307
Figura 13. Subcategoría Organización de la clase basado en lo lógico.....	132
Figura 14. Contrastación de la dimensión Desarrollo de lo simple a lo complejo de forma homogénea	1341
Figura 15. Subcategoría Organización de la clase basada en lo psicológico	144
Figura 16. Contrastación de la dimensión en función de las posibilidades del estudiante.....	133
Figura 17 Categoría Organización de la clase en función de lo estandarizado y de lo psicológico.....	134
Figura 18. Subcategoría Concretización de la clase basada en lo verbalístico tradicional.....	136
Figura 19. Contrastación de la dimensión Realización de actividades tradicionales basada en lo oral y escrito.....	138
Figura 20. Subcategoría concretización de la clase basada en lo intuitivo.....	139
Figura 21. Dimensión Aprendizaje basado en proyectos y realidad.....	141
Figura 22. Categoría Concretización de la clase basado en lo verbalístico tradicional/intuitivo.....	141

Figura 23. Subcategoría consecuencias ligadas a las acciones del docente	1474
Figura 24. Contrastación de la dimensión rendimiento escolar bajo.....	1496
Figura 25. Contrastación de la dimensión rendimiento escolar alto.....	1507
Figura 26. Subcategoría Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil	1518
Figura 27. Contrastación de la dimensión Rendimiento escolar como resultado	15249
Figura 28. Contrastación de la dimensión Rendimiento escolar como proceso y resultado	1541
Figura 29. Categoría implicaciones de las concepciones y acciones del docente en el rendimiento estudiantil	1552
Figura 30. Red categorial.....	1563
Figura 31. Sistematización de la clase	1607
Figura 32. Estilos de enseñanza.....	1630
Figura 33. La organización de la clase	1685
Figura 34. Concretización de la clase.....	1707
Figura 35. Implicaciones de las concepciones y la actuación docente en el rendimiento escolar a la luz de los modelos pedagógicos.	1752
Figura 36. Los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento escolar.....	179

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el Proyecto de Tesis Doctoral, presentado por la ciudadana **Yadira Cano Cáceres**, para optar al Título de doctor en educación, cuyo título tentativo es **APORTES TEÓRICOS SOBRE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA** y acepto asesorar a la estudiante, en calidad de Tutor, durante la etapa de desarrollo de la Tesis hasta la presentación y evaluación.

En la ciudad de Rubio, a los 04 días del mes de mayo de dos mil veinticinco.



Dra. Lorena del Valle Álvarez Ochoa

C.I. 16.422.758

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**APORTES TEÓRICOS SOBRE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA
EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora Yadira Cano Cáceres

Tutora: Lorena del Valle Álvarez Ochoa

Fecha: mayo de 2025

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo Construir un aporte teórico sobre la base de la hermenéutica a los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil en el Colegio “Marco Fidel Suárez”, Zulia Norte de Santander-Colombia. Fueron estudiados aspectos históricos, teóricos-conceptuales y legales para favorecer la visualización del objeto de estudio. Se hace referencia a los modelos pedagógicos conocidos e implementados en educación y también conceptualizaciones sobre rendimiento escolar. La metodología estuvo constituida por: el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, diseño de campo, método hermenéutico, entrevista semiestructurada y observación basada en guion de preguntas para recolectar información. El escenario fue el mencionado en el objetivo general, el grupo de informantes estuvo formado por 1 docente de 2ero, 3to, 4to y 5to de educación básica primaria. Se trianguló la información obtenida, fue analizada e interpretada con un procesamiento flexible, pero con cientificidad. Los hallazgos estuvieron centrados en cuatro categorías emergentes que reflejaron sistematización, organización, concretización de la clase y estilo de enseñanza basados en los modelos pedagógicos tradicional, conductista, constructivista y por proyectos. En algunos aspectos los modelos constructivistas y por proyectos se reflejan explícitamente, pero los modelos tradicionalista y conductista de modo implícito. Se obtuvo que estos modelos pedagógicos inciden en el rendimiento estudiantil de manera favorable, pero más aún de un modo desfavorable, debido a la falta de centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante en la mayoría de las situaciones.

Descriptor: Modelos pedagógicos, Rendimiento académico, Básica primaria.

INTRODUCCIÓN

Los modelos pedagógicos también conocidos como modelos educativos o de enseñanza son herramientas fundamentales que ayudan a los maestros a planificar y llevar a cabo experiencias de aprendizaje que sean efectivas y significativas para sus estudiantes. Esto representa un desafío para los educadores en la actualidad puesto que, es importante que se elijan estos modelos de manera consciente debido a la influencia que pueden llegar a tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Elegir determinado modelo pedagógico o bien, manifestar dentro de la práctica una serie de actitudes y actuaciones coherentes con cierto modelo de enseñanza, incide de manera implícita o explícita en el rendimiento de los estudiantes.

En el caso de los docentes de primaria, se enfrentan a la tarea de impartir conocimientos y habilidades a una audiencia joven y diversa y esto requiere de estrategias respecto a los modelos pedagógicos para lograr despertar el interés en los estudiantes por adquirir nuevo conocimiento en cada una de las áreas del conocimiento. En este contexto, los modelos pedagógicos ofrecen estructuras y enfoques que guían la práctica educativa y ayudan a los educadores a alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera efectiva, haciendo que sea posible apuntar a una calidad educativa debido a la forma en la que se enseña.

Cada modelo pedagógico tiene sus propias características y principios pedagógicos, lo que permite a los educadores adaptar su enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes y al contenido que están enseñando. Cabe resaltar que, ello es algo esencial porque no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y es primordial que los educadores desde su quehacer profesional puedan identificar de estos modelos elementos teóricos y prácticos considerados pertinentes para ser adecuados a lo que quiere lograr con sus estudiantes, teniendo en cuenta una formación integral.

Es importante destacar que, dentro de los modelos pedagógicos más utilizados se encuentra el tradicional y el conductista, empero hoy en día existen modelos de enseñanza activa, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo; estos últimos fueron destinados a fomentar la participación activa del educando en su propio proceso de aprendizaje. Los modelos pedagógico novedosos involucran a los estudiantes en actividades prácticas como la resolución de problemas,

investigación y trabajo en equipo, cuestión que puede mejorar la comprensión y retención del material.

La selección e implementación de los modelos pedagógicos a veces no suele girar en torno a las expectativas de una sociedad o de políticas educativas y de Estado, sino también de las consideraciones y tradiciones personales que poseen los docentes sobre su labor y proceso de enseñanza y aprendizaje; de allí que, se trata de múltiples realidades puesto que, existen diferentes razones por las que determinados modelos son aplicados en el aula, ello es algo que resultó interesante indagar ya que, a partir de la aplicación de los modelos pedagógicos es que también se puede estudiar el rendimiento estudiantil.

En tal sentido, la intención de la autora de esta investigación fue indagar sistemáticamente este objeto de interés y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria perteneciente a la Institución Educativa “Marco Fidel Suárez” – en el Zulia, Norte de Santander – Colombia, para ello fue abordada la oralidad de las docentes relacionadas con el tema y, además, se observaron sus acciones educativas en el aula (Práctica pedagógica) en donde la información fue ampliada debido a la observación de algunas manifestaciones de los estudiantes respecto a las implicaciones generadas por las acciones educativas a la luz de modelos pedagógicos; de este modo, la investigadora pudo triangular la información empírica y logró llevar a cabo un proceso interpretativo riguroso que le condujo posteriormente a la comprensión de esas realidades halladas en los contextos educativos emergidas en las aulas de educación básica primaria, a fin de producir, como último paso, la aproximación teórica respectiva.

Cabe destacar que, se trató de un proceso investigativo que proporcionó a la autora una experiencia enriquecida, por tanto, sirvió positivamente a su crecimiento personal y profesional. En lo que respecta al registro del proceso investigativo, este informe adopta dicha función porque se aspira difundir la experiencia vivida y proceso implicado; está constituido por capítulos, cada uno con un propósito específico y estructura la información de forma sistematizada y con secuencia lineal, sin embargo, se aclara que el proceso investigativo por basarse en el enfoque cualitativo, su dinámica es un tanto recursiva, esto es, debido al surgimiento de acontecimientos empíricos

inesperados que, por ser relevantes y pertinentes al estudio incidió en una constante modificación del contenido; por esta razón, la secuencia lineal que caracteriza todo el discurso en este informe se debe únicamente a cuestiones de presentación y coherencia lógica.

El capítulo I denominado El problema fue elaborado para dar a conocer la mirada ontológica de la investigadora en torno al objeto de estudio en donde se describe y problematiza la dinámica concerniente a este; también se proyectan los objetivos originados a partir de las interrogantes fueron formuladas en las últimas líneas de la aproximación al objeto de estudio, los objetivos diseñados guiaron hacia aquello que se pretendió realizar con la investigación; en última instancia, se ubican razones por las que la investigación surgió y además, su importancia. El capítulo II titulado Marco referencial está conformado por el estado de arte del objeto de estudio (Antecedentes) se conforma, además, de aspectos históricos, planos paradigmáticos, aspectos conceptuales, teóricos y legales-normativos; cada una de estos elementos tiene un propósito, empero, la finalidad que las engloba a todas, es proporcionar un referente epistemológico, diacrónico y de preceptos que fundamentan el estudio.

El capítulo III llamado metodología, es el encargado de exponer la coherencia operativa que se utilizó para la recolecta de datos, su procesamiento y la construcción del producto alternativo por el que se pretendía generar una mirada hermenéutica asumida como aproximación a la realidad estudiada. Al final del informe reposan las referencias usadas en el diseño del proceso investigativo. El capítulo IV cuyo título es Análisis e interpretación de la información consiste en presentar detalladamente el procedimiento inductivo que permitió generar la aproximación teórica puesto que, en términos generales se diría que, se trató de un determinado tratamiento de los datos extraídos del contexto de estudio de los cuales, mediante la introspección de la investigadora fueron surgiendo categorías cada vez de mayor magnitud, hasta llegar a las categorías emergentes, estas últimas categorías representan los pilares de la acercamiento teórico presentado en el capítulo V.

En el siguiente espacio, como se dijo, se ubica el capítulo V con denominación aportes teóricos, este elemento constituye la sistematización en forma descriptiva, interpretativa y explicativa de las realidades emergidas en el contexto de estudio. Este

capítulo también destaca características relevantes del modelo pedagógico constructivista puesto que, la autora de esta investigación plantea que es el modelo que actualmente se asume como una estrategia eficaz, además del constructivismo son derivados otros modelos pedagógicos novedosos. En este mismo apartado se exponen unos aspectos ontológicos que le competen a esta investigación, relacionados específicamente a la implementación del PEI en el colegio, (Escenario del estudio), así como también se relacionan con la implementación del PIAR; ambos programas son asumidos como apoyo estratégico sustentado en el modelo pedagógico constructivista.

El capítulo VI fue diseñado para incorporar las consideraciones finales relacionadas al proceso investigativo especialmente de cada objetivo previsto; en segundo lugar, se plantea un conjunto de reflexiones de la autora de esta investigación. Fuera de este capítulo, por último, se exponen las referencias y los anexos respectivos. La investigadora ha considerado no emplear el término conclusiones porque denota determinación, es decir, destaca ideas o resultados aparentemente estáticos que no varían lo cual, es un proceder tradicional en los resultados de una investigación cuantitativa cuando se dice que la realidad una sola y no cambia; entonces, es contradictorio establecer conclusiones si lo cualitativo es el enfoque epistemológico que ha configurado este proceso investigativo y su producto.

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

Aproximación al objeto de estudio

La práctica educativa asume la función de dar respuesta a la ideología de la clase social dominante y por ello, la institución educativa emite los valores de esta clase que procura permanecer en el poder lo cual, no niega la pretensión de los sectores más progresistas de la sociedad que se esfuerzan por transformar la educación para que esta contribuya al progreso social. En tanto que la sociedad requiere de diseñar a partir de sus principios ideológicos, los fundamentos sobre los que descansa la modelación de la personalidad de sus miembros, la manera en que se ha de actuar para forjar de ellos el tipo de personalidad pretendida. Es así que, se hace referencia a los modelos en el campo pedagógico, de acuerdo a Ortiz (2013): “El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo” (p.14).

Sin embargo, son un conjunto de códigos que dan sentido a la formación de los sujetos y, por ende, coherencia a la acción pedagógica. Desde un punto de vista complejo, se tiene que, “Los modelos son los anclajes de los paradigmas...” (López, 2006, p. 5), es decir, por medio de los modelos pedagógicos las visiones (paradigmas) se insertan sabiéndose validadas, normativas y proporcionan una panorámica acerca de cómo debe ser la modelación del sujeto. Los modelos pedagógicos en su esencia disponen de una cosmovisión que, en parte, ayudan a construir las concepciones del formador y generan coherencia a su acción, en otras palabras, le proporcionan al docente una coherencia o perspectiva determinada para desarrollar el proceso de formación; de allí que, desde una mirada simple, estos modelos son maneras de estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje dando respuesta a criterios que se centran en optimizar determinados aspectos de los educandos.

Sin perspectiva o precepto alguno (Modelo pedagógico), el docente improvisaría y no tendría claro el norte de su práctica, de manera que, ...cuando se conocen y caracterizan los modelos pedagógicos, se pueden tener criterios de acción más

elaborados para el quehacer educativo...” (López 2006; p.10). Los modelos brindan un rumbo para transitar con el propósito de que la acción docente tenga fines demarcados, condiciones más esclarecedoras y sea sustentada en términos de formación. Conocer los modelos pedagógicos permite al docente examinar el propio quehacer, confrontar las investigaciones teóricas y sistemas de figuración de la pedagogía con lo que se puede y debe realizar en cada caso, pero posiblemente la intención respecto a ello no es memorizar saberes de otros sino construir el propio lugar de acción profesional a partir de las bases filosóficas en las que descansan los modelos pedagógicos.

En el proceso de enseñar y aprender se debe adoptar una perspectiva o postura argumentada, edificar el accionar de manera racional, meditada y determinada, pero no es tarea fácil, asumir un modelo pedagógico implica saber situarlo por medio del pensamiento crítico reflexivo al contexto o bien, tratar mediante este dar respuestas a las exigencias de la sociedad a sabiendas que, la mayor expectativa y necesidad que tiene cuanto a los educandos es un buen aprendizaje, desarrollo y formación eficaz sobre la base de su cosmovisión. En tal sentido, al docente se le reivindica la dirección científica del proceso pedagógico, este último debido a la gran cantidad de atribuciones resulta ser complejo por este motivo, se sostiene que debe ser pensado y delineado con antelación de forma que se pueda delimitar las ideas y los propósitos, definir, sistematizar y, además, pronosticar modificaciones y transformaciones que impulsen su desarrollo.

Los modelos pedagógicos surgieron en torno a las condiciones sociohistórico y cultural de cada época y como se dijo, su base son un conjunto de visiones, incluso, teorías educativas; en un sentido práctico, según Ortiz (2013), estos modelos marcan el tipo de educación que se le brinda al estudiantado porque conduce a un proceso de enseñanza y aprendizaje concreto, cuyo propósito básico es la modelación de competencias que definen la formación estudiantil. Entonces, en el fondo de cada modelo pedagógico se ubica la “formación”, esta intención es clave y unificadora de toda pedagogía y se eligen según Flórez (1999), en función del concepto de ser humano que se pretende formar; caracteriza el proceso de formación desde las dimensiones constituyentes del desarrollo; describe el tipo de experiencia educativa que promueve el proceso de desarrollo, incluye contenidos curriculares; define la interacción docente-estudiante en torno al logro de metas de formación.

Ahora bien, con lo anterior se ha intentado alegar que todo modelo pedagógico, aunque la función unificadora sea la formación del estudiante, la implementación de cada uno incide de manera singular en el rendimiento académico. En otros términos, la formación es la meta a llegar, pero el rendimiento estudiantil variará, entre otros aspectos, de acuerdo a los principios que establece cada modelo pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde un sentido práctico, cada modelo pedagógico tiene sus propios estándares de rendimiento estudiantil y el proceso formativo es medido o determinado por medio de la evaluación para lo cual, según Tourón (2009), es elemental definir a priori expectativas de logro, sin ello el aprendizaje y/o formación tornaría poco esclarecedora y nada puede indicar la distancia que le separa de la expectativa de logro.

En tal sentido, un modelo pedagógico formula estándares, guías, normas traducidas en expectativas de logro en torno a rendimiento escolar y este posee la función de señalar resultados al respecto; Pizarro (2000), plantea que este tipo de rendimiento es irascible de ser interpretado de acuerdo a objetivos o propósitos educativos previstos. Lo que indica, nuevamente, expectativas formuladas de acuerdo al modelo pedagógico adoptado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que, los resultados del rendimiento serán satisfactorios o insatisfactorios dependiendo de principios y también de los criterios de evaluación que del modelo pedagógico se desprenden.

Según literatura respectiva, existen varios modelos pedagógicos, ello significa que las expectativas en cuanto a rendimiento académico varían entre uno y otro modelo, por ejemplo, en el modelo pedagógico conductista, de acuerdo con Ertmer y Newby (1993), el rendimiento escolar será satisfactorio si el estudiante "...logra la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse." (p.8). Para esto, el modelo pedagógico conductista genera pautas con el propósito de que el proceso de enseñanza sea estructurado en torno a la presentación de un estímulo y proporción de oportunidades a fin de que el aprendiz practique la respuesta esperada.

En lo que se refiere al modelo pedagógico constructivista, Ertmer y Newby (1993), el rendimiento escolar sería insatisfactorio si existe "...la mera adquisición de conceptos o detalles fijos, abstractos ..." (p.20). Esta tendencia visualiza al estudiante como un sujeto capaz de elaborar significados y, por ende, capaz de apropiarse del conocimiento. De allí que, los estándares del rendimiento académico girarán en torno a esta perspectiva como expectativa de logro. La selección de los modelos pedagógicos depende de variedad de aspectos como las expectativas de la sociedad, lo que se traduce en la formación que se espera del estudiante a fin de lograr por medio de su competitividad, el progreso de esta; también se ha destacado que, existen numerosos modelos pedagógicos, sin embargo, según Ramírez (2018), pocos son los más implementados en los diseños curriculares debido a sus orígenes ligados a las diferentes corrientes del pensamiento y teorías que se conocieron mediante la historia.

Empero, las expectativas de las diferentes sociedades en el mundo se transforman paulatinamente y esto es acompañado de nuevas ideologías que respaldan el nacimiento de modelos pedagógicos o la reinterpretación de aquellos que posiblemente parecían quedar en el olvido, por ejemplo, en Japón se asume el modelo pedagógico Soka, se trata de un modelo alternativo sustentado en la felicidad de todos los implicados en el avance del aprendizaje de los educandos. De acuerdo con Welsch, D. (2020), el término Soka es originario de Tsunesaburo Makiguchi en su obra "La pedagogía de sistema de creación de valor", editada en el año 1930; este autor se fundamentó en filosofía budista de Nichiren Daishonin (1222-1282) puesto que, encontró una buena base para desarrollar el sistema educativo. En tal sentido, los criterios de evaluación relacionados con el rendimiento académico gira alrededor de esta propuesta.

En países como Finlandia la educación básica adopta modelos pedagógicos centrados en el estudiante, de acuerdo con Ortega (2024), se propone un aprendizaje sobre la base de la experiencia, para llevar a cabo esta finalidad son promovidas bastantes actividades extracurriculares en la misma localidad por medio de las que se busca fomentar los talentos en torno a los intereses de cada educando. Es por este motivo, que la institución educativa trasciende las paredes físicas hacia el mundo exterior, se transforma en un centro comunal en donde se despliegan experiencias significativas de aprendizaje. De allí que los criterios de rendimiento académico tienden

a ser construidos en función del logro de aprendizajes equivalentes a "...cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta." (Ertmer y Newby 1993; p.11).

En tal sentido, con implementación de este modelo pedagógico se aspira un buen rendimiento estudiantil cuando el joven o niño entienda como aplicar el conocimiento en diferentes contextos ya que, la comprensión o procesamiento de la información alcanzada a través de la experiencia se percibe como conformada por una base de conocimientos a modo de reglas, conceptos y discriminaciones. En países como Perú, aunque no se hallan experiencias sobre la aplicación de modelos pedagógicos en básica primaria, se han difundido experiencias obtenidas en otros niveles educativos al respecto; en un estudio hecho por Martínez (2019), a groso modo se encontró que la aplicación del modelo pedagógico clase invertida optimiza el aprendizaje relacionado con la competencia gramatical del inglés en educandos del programa Working Adult, en la Universidad Privada del Norte en Lima.

Los países mencionados parecen ir sobre la marcha de buscar y hallar preceptos alternativos que proyectan la garantía de una educación de calidad en el sentido de sus ideales, sin embargo, en países como Venezuela, esta expectativa globalizada parece disiparse pues, desde los últimos quince años aproximadamente, según Briceño (2019), "...las políticas educativas del estado venezolano presentan incongruencia en su diseño, aplicación y evaluación con la realidad por cuanto el escenario ideológico, político, económico, geográfico reduce estrechamente la participación de los ciudadanos..." (p.5).

Lo anterior mencionado conlleva a la imposibilidad de conciliar modelos pedagógicos que fomenten el pensamiento crítico reflexivo, la libertad de expresión, el debate de ideas, líneas de pensamiento en pro del desarrollo de la sociedad; en consecuencia, como lo indica la autora citada "...se ha perdido el norte de la acción pedagógica debido a la inconsistencia de sus premisas, ideas y líneas orientadoras que guíen verdaderamente la educación en su real significado de búsqueda incansable de mejorar la calidad de vida." (p.9). Entonces, se presume un modelo de formación del estudiantado un tanto impreciso y los criterios de evaluación para determinar el rendimiento escolar podrían depender de las concepciones de los docentes.

La ontología de los países que se acaba de comparar en materia de modelos pedagógicos y el rendimiento escolar hace pensar que se trata de diversidad de realidades interesantes, dignas de interpretación para comprender, en este momento no se pretende discriminar algún modelo pedagógico implementado en esos contextos socio político y culturales, sino deducir los rasgos caracterológicos esenciales de estos modelos e interpretar a partir de allí, los diferentes resultados en torno al rendimiento estudiantil ya que, como se ha destacado varias veces, el rendimiento de los estudiantes depende en gran parte de los modelos pedagógicos aplicados en clase.

Ortiz (2005), plantea que es factible agrupar los modelos pedagógicos en dos grandes dimensiones: la concepción tradicionalista o pasiva de la educación y la concepción humanista o activa. En el caso de los modelos pedagógicos implementados en Japón y Finlandia, se diría que estos se ubican en la concepción humanista activa porque trastocan la fibra humana en muchas de sus dimensiones haciendo posible a partir de eso, el desarrollo de la integridad del estudiante. En cuanto a lo que acontece en Venezuela, es difícil definir cómo debe ser el rendimiento escolar sin no existen bases sólidas relacionadas con preceptos curriculares y/o pedagógicos claramente establecidos.

En cuanto a Colombia, es posible alegar que sus diseños curriculares han sido transformados de manera lenta en sus diferentes contextos geográficos y socio educativos, sin embargo, se encuentran sobre la marcha en lo respectivo, Ortiz (2005), autor reconocido, destacó hace dos décadas que Colombia se encontraba en el cambio de los modelos pedagógicos, desde el punto de vista curricular se trasladaba del grupo heteroestructurante al autoestructurante; (Esta clasificación fue sugerida por De Zubiría (2006) autor colombiano igualmente reconocido en el campo educativo).

De modo que, en Colombia desde décadas pasadas se empieza a forjar un cambio educativo progresivo que ha sido parsimonioso ya que, se transita desde un modelo pedagógico heteroestructurante del cual, vale destacar que sus orígenes se ubican en el siglo XVII y consiste básicamente en visualizar la escuela como el espacio para reproducir el conocimiento y beneficiar el trabajo rutinario. A decir verdad, en la actualidad del país se aceptan modelos pedagógicos sobre la base de la escuela activa,

donde la educación es percibida como mecanismo de elaboración a partir del interior y se centra en el estudiante; incluso, se menciona un tercer grupo propuesto por De Zubiría (2006), esta tercera opción es denominada modelos pedagógicos dialogantes, allí se encuentran insertados los modelos centrados en el desarrollo y no en el aprendizaje, destaca la importancia de trabajar las áreas cognitiva, socioafectiva y la práctica.

Se considera que, los modelos pedagógicos de tercer grupo propuesto por el autor citado, parecen poseer matices de los modelos del segundo grupos llamado autoestructurante puesto que, ambos se centran en el estudiante, la diferencia es que en la tercera opción se hace mayor énfasis en el desarrollo a fin de atender la integridad del educando, entonces si se implementan modelos pedagógicos autoestructurantes y dialogantes lo congruente, en términos generales, sería un rendimiento escolar determinado desde los desarrollos de las diferentes dimensiones del estudiante como ser humano tomando en cuenta la esfera social, aspecto ligado al contexto donde interactúa y se desenvuelve y, vinculado también a la experiencia, todo ello a fin lograr un proceso de formación integral con bases sólidas.

En todo caso, en Colombia, según la Universidad Nacional de Colombia (2017), no se estandarizan los modelos pedagógicos, tampoco se habla de uniformidad de características y aspectos en los diferentes territorios del país, la urgencia es comprender la singularidad de los contextos para construir propuestas educativas pertinentes. Lo que dice esta cita conduce a pensar que, aunque en algunos colegios se imparta el modelo pedagógico dialogante, a veces los resultados en torno a rendimiento estudiantil parecen no ser satisfactorios. Ello sucedió en el Colegio Rural Pasquilla, ubicado entre zona rural y urbana perteneciente a Bogotá donde Mendoza (2020) realizó un estudio respecto a la pertinencia de este modelo el cual, fue desarrollado desde el 2016, y de los hallazgos se obtuvo que “...no tienen en cuenta en su totalidad las características e intereses de la comunidad educativa urbana y rural.” (p. 77).

Cuestión que hace creer que aun siendo concebido este modelo como alternativo innovador, la falta de pertinencia educativa constituye una de las principales causas del bajo rendimiento escolar. En este contexto, estudios adicionales hechos por el Ministerio de Educación Nacional (2018), señalaron que el 72% de los educandos del área urbana obtuvieron un rendimiento insuficiente en las cátedras de lenguaje y matemáticas, y los

educandos del área los resultados se mantuvieron aún más bajos. Es por este tipo de razones que, siempre, en todo contexto educativo, especialmente donde se atienden sujetos de corta edad, de quienes se esperan sean en un futuro sujetos altamente competitivos, es debido realizar evaluaciones de los modelos pedagógicos institucionalizados con la finalidad de lograr un punto de encuentro, articulación, fortalezas y debilidades de los mecanismos educativos en beneficio de la optimización de la calidad educativa.

Dadas las diferentes circunstancias negativas que se vienen presentando en el territorio colombiano respecto a la implementación de los modelos pedagógicos el Ministerio de Educación Nacional (2018) exhorta a que se adopte el modelo que sea asumido adecuado a la diversidad y singularidad propias de cada contexto. Pero se considera personalmente que esta libertad de elección conlleva a que no solo se sigan obteniendo aciertos sino también desaciertos en el rendimiento estudiantil debido a diversos aspectos que no han sido evaluados apropiadamente. De allí que, también exista diversidad de escogencia de manera relativamente reflexiva.

Tomando esto en consideración, en el caso específico del Colegio “Marco Fidel Suárez” ubicado en Zulia Norte de Santander Colombia, El Ministerio de Educación Nacional (2018), indica que, el puntaje en las pruebas saber dónde se evalúan los conocimientos de los educandos relacionados con las principales áreas, los resultados han sido poco favorables porque el promedio obtenido fue 2.45, lo que demuestra que existe deficiencia en el rendimiento escolar. Estas pruebas suelen ser administradas por agencias gubernamentales de educación o entidades independientes y se utilizan para evaluar este rendimiento, además, se usan para comparar el desempeño de diferentes escuelas o distritos, y tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estos desaciertos son en gran parte, la consecuencia de modelos pedagógicos que no son pertinentes con las perspectivas, necesidades y características del contexto educativo en que se han insertado, de hecho, se reitera todo lo mencionado anteriormente en palabras de Garavito (2017), cuando expresa que los modelos de enseñanza utilizados por las instituciones educativas también pueden influir en el rendimiento de los estudiantes. A ello, se le agrega nuevamente, la necesidad de estudiar minuciosamente las razones por las cuales, determinado modelo es escogido e

implementado en las aulas, una de estas razones responde a la existencia y predominancia de concepciones docente puesto que, muchas veces en ellas se halla información de lo que se quiere estudiar,

Así, la autora de esta investigación, a modo informal encontró que algunos docentes de la educación primaria pertenecientes a la mencionada institución educativa desarrollan su clase sin tener claridad conceptual e incluso a veces procedimental acerca del modelo implícito, pero se percibe al respecto, en sus palabras, matices de la tendencia tradicional y también la tendencia conductista lo cual, se debe, como plantea López (2006) a que “Nacemos en modelos y morimos en modelos por el hecho simple de ser humanos, empezamos y terminamos entre códigos y preceptos.” (p.6). En otras palabras, se indica que, la formación de los docentes no solo proviene de una sistematización académica, empieza desde su niñez con los patrones de crianza y las formas concretas de enseñanza escolarizada que recibieron.

Todo lo señalado estipula códigos de modelos educativos que se insertan y subyace en la construcción de las concepciones del docente, además aquellos de edades aproximadamente a partir de 40 años constituyeron en el pasado generaciones de estudiantes que experimentaron una formación académica sobre la base del modelo pedagógico tradicional y también del modelo pedagógico conductista. De allí que, en la práctica un modelo pedagógico se encuentra no solo explícito, sino también implícito, lo mismo que las concepciones las cuales, muchas veces actúan como condicionantes silenciosas de la acción pedagógica, en tanto que en este investigación hizo parte importante estudiar a partir de las concepciones de los docentes de educación primaria del Colegio “Marco Fidel Suárez” los modelos pedagógicos latentes en su práctica, información que fue necesario contrastar mediante la observación de la actuación docente en dinámica con los estudiantes de lo cual, se interpretó el rendimiento estudiantil.

No parece ser inherente del docente el factor “cumplimiento con un extenso currículo académico”, pero se vuelve como elemento complementario también constitutivo que impide la aplicación de modelos pedagógicos más innovadores, tema que podrá formar parte de las concepciones de los docentes implicados ya que, ellos tienden a sentirse obligados a priorizar la transmisión de información sobre el desarrollo

de habilidades y la comprensión profunda, lo que puede ocasionar un impacto negativo en el compromiso y la motivación de los estudiantes, reflejándose a su vez en el rendimiento académico porque no cumplen a cabalidad con las tareas asignadas pues, el modelo que se implementa actualmente les resultaría tedioso e incluso aburrido.

De hecho, este último aspecto fue corroborado por parte de algunos estudiantes de quinto debido a que han querido manifestar que no están conformes con los modelos de enseñanza que utilizan sus docentes; no les resulta interesante ya que, se basa en aprender temáticas de memoria que en ocasiones les parece complicado y por eso prefieren no realizar las asignaciones de las diferentes asignaturas o estudiar para las pruebas realizadas por el educador; no les parece atractivo tener que realizar guías de aprendizaje cada vez que inician una temática porque a veces ni las leen. Entonces, en última instancia, es fundamental que los docentes reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y busquen formas de mejorar la relevancia, la participación activa y la aplicación práctica del conocimiento para promover un rendimiento académico.

En lo que respecta a este estudio, como se ha dicho en líneas precedentes, su perspectiva fue indagar para interpretar y comprender las realidades que emergen en torno a los modelos pedagógicos impartidos en la educación primaria prescrita del colegio citado, así como también el rendimiento estudiantil como resultado de esta implementación, pero todo ha sido desde las concepciones de los docentes, así como también, de la examinación directa de la investigadora. A fin de dar inicio a este estudio resultó preciso establecer una pregunta central, cuya respuesta que condujera a la materialización del objetivo general, la indicada pregunta es: ¿Cuál sería el aporte teórico resultante de una mirada hermenéutica a los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil en el Colegio “Marco Fidel Suárez” en Zulia, ¿Norte de Santander Colombia”?

Para obtener la respuesta de esta interrogante fue requerido también, sistematizar a través de la formulación de cuestionamientos específicos los cuales, son: ¿A partir de las concepciones del docente, qué rasgos caracterizan el modelo pedagógico implícito en su práctica en el aula?; ¿Cómo los docentes manifiestan por medio de su práctica, el modelo pedagógico implícito en sus clases? y ¿Cómo se interpreta el rendimiento estudiantil frente al modelo pedagógico implícito a través de las concepciones y la

práctica del docente en el aula de clase?; ¿Cuáles categorías permitirán la elaboración de una aproximación teórica sobre la base de una mirada hermenéutica dada a la realidad en cuanto a los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil?. Estas interpelaciones permiten la construcción de los objetivos de la presente investigación, los que se presentan a continuación:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Construir un aporte teórico sobre la base de una mirada hermenéutica a los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil en el Colegio “Marco Fidel Suárez”, Zulia Norte de Santander Colombia.

Objetivos Específicos

Caracterizar los modelos pedagógicos implícitos en la práctica desde la concepción del docente.

Describir la práctica pedagógica del docente relacionada con los modelos pedagógicos implícitos.

Interpretar el rendimiento estudiantil a la luz de los modelos pedagógicos implícitos en práctica pedagógica.

Generar aportes teóricos desde una mirada hermenéutica de los modelos pedagógicos y su incidencia en el del rendimiento estudiantil.

Justificación e importancia

Todo proceso educativo, especialmente, el escolarizado se sustenta explícita o implícitamente de modelos pedagógicos porque, estos son preceptos destinados a guiar el sendero para desarrollar dicho proceso el cual, se despliega a fin de lograr el modelo de sujeto que se pretende formar. Se sabe que, existen multitudes de modelos pedagógicos, algunos más conocidos que otros y esto se debe a que nacen como consecuencia de las expectativas que se tienen desde los planos histórico, social, educativo, político y cultural, y descansan sobre la base de teorías y paradigmas que también tienden a ser ampliamente conocidos a través del tiempo.

Con lo anterior se quiere señalar que, la manera para formar al educando es diversa, muchas veces compleja y por tanto, confusa, ello en parte es uno de los motivos

por lo que se justificó esta investigación ya que, abordar con claridad un modelo pedagógico con la pretensión de evitar desaciertos que inciden directamente en el rendimiento estudiantil, para un docente no es tarea fácil, entonces uno de los motivos que impulsó a la investigadora a centrarse en este tema obedeció a la complejidad que encierra y al mismo tiempo a lo interesante que se muestra, implica un conjunto de realidades que para poderlas interpretar y comprender fue requerido, concatenar piezas empíricas que, en un primer momento, parecían encontrarse aisladas entre sí, pero estuvieron allí haciendo posible la dinámica que se aspiraba develar; estas piezas provenían de los sentidos y significados de los implicados en el tema en cuestión pero además, de la observación e introspección que la investigadora adoptó a fin de contrastar la información obtenida de los implicados.

Este señalamiento justificó la selección del método hermenéutico porque de acuerdo con Martínez (2006), “la observación de los datos o hechos y la interpretación son indispensables; resulta inconcebible que una se obtenga en total aislamiento de la otra.” (p.100). En este sentido, para saber acerca de los rasgos que caracterizan el modelo pedagógico implícito en la clase dada por los docentes se indagó desde los sentidos y significados de ellos mismos ya que, el condicionamiento de la práctica generalmente parte de las concepciones propias, pero existen otras formas de obtener información al respecto, una de ellas fue la observación, de modo que la entrevista y la observación fueron fuentes de datos los cuales, se complementaron con información que en este caso ha referido sobre el rendimiento estudiantil. Es por eso que también fue justificado el uso de las técnicas observación y entrevista.

Se justificó la selección del enfoque cualitativo porque la investigadora percibía el contexto y su dinámica a estudiar como un conjunto de realidades que son relativas, ello denotaba que la presente investigación se convierte en una producción única inigualable aunque existan multitud de estudios hechos sobre los modelos pedagógicos y el rendimiento estudiantil, estos en suma, pasarían hacer el estado de arte que ayuda a comprender mejor el objeto de estudio y el contexto educativo en que se inserta. Por eso, fuese un error de algunos lectores considerar que se aborda en esta investigación un tema muy repetido, por el contrario, la realidad en que emerge del aspecto de interés es

singular y eso ha sido suficiente razón para justificar un estudio como este, basado en el enfoque cualitativo.

En los últimos párrafos descritos hasta aquí, se señala la justificación de esta investigación desde la perspectiva metodológica, cabe destacar que esta debía estar presente porque es la parte operativa del proceso indagatorio y su caracterización es coherente con el paradigma que fue seleccionado desde que la investigadora se interesó por el tema que en esta oportunidad se desarrolla. De hecho, el modo en el despliegue de la problemática también se expusieron razones que sustentan la elección del paradigma interpretativo. A partir de aquí no solo se sigue describiendo la justificación del estudio, sino además se incluye su importancia, elemento que se instaló en los aspectos: institucional y social, pedagógico y teórico.

De esta manera, la presente investigación es importante para la institución que se asume como contexto de estudio pues, ayudará a crear conciencia tanto al personal docente como directivo a fin de buscar posteriormente respuestas para conciliar modelos pedagógicos, cuya pertenencia garanticen un alto rendimiento estudiantil. Desde lo social es muy importante este proceso indagatorio ya que, la sociedad espera un sujeto formado y competitivo capaz de sacar adelante el avance que esta requiere. En el ámbito pedagógico, es importante la investigación debido a que tanto en el proceso como en los supuestos teóricos y conceptuales que van apareciendo durante su desarrollo constituirán referentes que no solo ayudarán a orientar la búsqueda de un modelo pedagógico pertinente al contexto educativo que corresponda sino también, ayudará a crear espacios para la constante reflexión a fin de ayudar a crecer como profesionales de la pedagogía;

De la idea resaltada y desde lo teórico, se desprende la importancia del supuesto conceptual asumido en el informe de esta investigación, constituye un aporte teórico que resultaría ser un modelo referencial con propiedades sustentadas para comprender mejor la problemática que tiende a desatarse en lo que respecta a los modelos pedagógicos y el rendimiento escolar. Esta investigación es importante, incluso, por el hecho de existir y ejecutarse ya que, su no existencia podría significar poca o nula relevancia en el contexto educativo o, además, sería una carencia a satisfacerse mediante su surgimiento.

La presente investigación se encuentra registrada en la Línea de investigación: Didáctica y Tecnología educativa, del Núcleo de Investigación Didáctica y Tecnología Educativa en el Instituto Pedagógico “Rural Gervasio”, “Universidad Pedagógica Experimental Libertador” para que de esta manera pueda cumplirse las expectativas que la investigadora tiene acerca de difundir a nivel internacional y socializar a nivel local la aproximación teórica resultante.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En una investigación cualitativa, el marco referencial se vuelve provisional, no representa un conjunto de preceptos a cumplir ya que, la realidad que se intenta estudiar a partir del enfoque cualitativo sugiere la posible emergencia de acontecimientos relacionados con el tema de estudio que podrían hacer cambiar, omitir o agregar algo allí; por ello, el marco referencial se adoptó no como una delimitación rígida de fundamentación, sino como supuestos teóricos que si bien, se consideran provisionales, no dejan de aportar una forma valiosa y alternativa de interpretar, explicar y fundamentar el estudio.

Similar ocurre con los aspectos legales, aunque en el marco referencial de esta investigación se muestran suficientes establecimientos de instrumentos jurídicos elementales no significa que no dejen de existir otros elementos que también respalden legalmente la investigación. En este marco referencial también se compone de planos paradigmáticos y recorrido histórico; el primer aspecto enuncia dimensiones epistémicas o condiciones de pensar que modulan el accionar del investigador y el segundo aspecto, se emplea para describir de manera un tanto detallada el recorrido histórico del objeto de estudio. Cada uno de los aspectos se exponen en otro orden de secuencia diferente al usado en estos párrafos de presentación.

Antecedentes

Los antecedentes son el estado de arte del objeto en cuestión, se trata de un conjunto de estudios realizados en entornos socioeducativos que parecen tener características similares a las del contexto que se aborda en la investigación en desarrollo. El propósito ha sido saber acerca de los enfoques y formas metodológicas que se implementaron para el estudio del fenómeno de interés ya que, esta diversidad favorece una mejor interpretación y comprensión al respecto. Generalmente los antecedentes se presentan en tres dimensiones: internacional, nacional y regional o local.

Desde el plano internacional, Rives (2016) llevó a cabo un estudio en Venezuela, registrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y titulado “Modelo pedagógico para la praxis docente en la educación primaria”, su objetivo fue producir un modelo pedagógico dado a la práctica docente en la educación básica primaria que favorezca el óptimo desempeño en las actividades escolares del NER 174, Municipio Rafael Rangel, Estado Trujillo. La metodología usada se caracterizó por el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico. Los informantes clave fueron docentes coordinadores de formación permanente e investigación con periodo de servicio entre 12 a 22 años, las técnicas de recolección de datos se denominaron entrevista en profundidad y observación participante. El procesamiento de datos cualitativo se constituyó el establecimiento de la categorización, realizando la triangulación y, por último, la teorización además de la concreción del modelo.

Los resultados obtenidos tuvieron lugar desde la síntesis y análisis de categorías iniciales y categorías emergentes las cuales, se solidifican en cuatro sustentaciones teóricas a saber: concepción pedagógica, práctica pedagógica, formación permanente e innovación educativa. De esta red categórica se interpreta que existe un común denominador en función de las entrevistas llevadas a cabo a los informantes clave las cuales, giraron en torno a un constante ensayo y error de modelos inacabados descontextualizados ligados a preceptos políticos con gran contenido ideológico; de igual manera la formación permanente ha desvanecido en el desinterés, apatía y desconfianza. En efecto, el Ministerio de educación, debe reconsiderar las políticas aplicadas lo que podrá hacer posible la evaluación veraz de la gestión hecha en los últimos tres años.

El análisis realizado denota la imponente necesidad de reinterpretar el modelo pedagógico instalado en los contextos escolares para obtener resultados beneficiosos donde se conjuguen la teoría y la praxis propia de la labor educativa. La elaboración de los discursos de los sujetos informantes se inclinó a producir un modelo pedagógico en la práctica docente del nivel primaria, configurado en una perspectiva transformacional que optimice la labor educativa y, por tanto, promueva la motivación que aumente la productividad, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en pro del colectivo estudiantil.

Esta investigación deja como aporte significativo la idea de que el educador en su práctica debe definir su posición epistémica de modo apropiado; esto significa que, su concepción pedagógica construida en pro de los estudiantes se orientará de manera asertiva y se materializará por medio de una praxis pertinente en el aula e especialmente mediante un modelo pedagógico contextualizado al ambiente educativo y, que permita lograr aprendizajes significativos o competencias que sirvan para un desenvolvimiento congruente con las demandas de la vida cotidiana.

Rocamora (2021), Desarrolló una tesis doctoral en España adscrita en la Universidad de Castilla-La Mancha, denominada “Modelos Pedagógicos en Educación Física. Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria”. Su objetivo fue identificar los efectos del modelo de Educación Deportiva en los niveles de actividad física en torno al estatus ponderal en educandos de Educación Primaria (10-12 años), durante una temporada; posteriormente y en función del impacto positivo logrado, se llevó a cabo un segundo estudio en el cual, se insertaron dominios físicos, cognitivos y social contrastando metodologías tradicionales como el modelo de instrucción directa y el modelo de educación deportiva con educandos de educación primaria (10-12 años). Incluso, se formuló un objetivo de segundo plano que se trataba de establecer disimilitudes que se pueden hallar en torno al género.

Con el tercer estudio se pretendió transcender la literatura pues, apenas existen estudios que hibriden el modelo de educación deportiva y el aprendizaje cooperativo. Además, no se ha localizado investigaciones que valoren los niveles de actividad física con el modelo de aprendizaje cooperativo en educandos de primaria (9-11 años). Los resultados arrojaron efectividad del modelo de educación deportista en cuanto a aumentar los niveles de actividad física tanto en comparación con las metodologías tradicionales y la hibridación de los modelos de educación deportiva y aprendizaje cooperativo.

Además, la aplicación de este modelo pedagógico demostró efectividad en relación al rendimiento de juego y metas de amistad que el modelo de instrucción directa puesto que, los educandos que participaron en el modelo de educación deportiva mejoraron las metas de aproximación evitación. Este estudio aporta la reflexión acerca de que se puede resaltar la potencialidad del modelo de educación deportiva a fin de

augmentar los niveles de actividad física en las sesiones de educación física en contraste con los modelos pedagógicos tradicionales. No cabe duda que un modelo pedagógico se puede condensar con otro, pero para ello es requerido que el docente reflexione de forma minuciosa al respecto para evitar desaciertos en el rendimiento estudiantil.

En el plano nacional, Pérez (2019), realizó una tesis doctoral en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, titulada Educación indígena propia de Colombia, emergencia de un modelo pedagógico. Su objetivo general fue identificar la conformación y caracterización de la dimensión pedagógica para la Educación Indígena Propia en Colombia. La metodología descansa sobre el método inductivo desde el estudio de casos simbólicos y de los discursos en que se sostiene se lleva a cabo una hermenéutica del objeto para teorizar el aval ético-político, epistemológico y pedagógico del modelo.

El análisis de los datos fue realizado considerando la población total de los municipios a los que pertenecen las Instituciones Educativas elegidas. De los datos municipales se omitió los de las instituciones educativas con las cuales, se hace la comparación. Se pudo calcular para municipios y para IE los porcentajes de cada una de las dimensiones que valora el examen, así como la desviación estándar de tal porcentaje para la población municipal. También se llevó a cabo la comparación entre las medias de los colegios indígenas obtenidas en 2010 y 2013 para evaluar su optimización en cuanto a sí mismos.

En este estudio se infiere que, no hay un único modelo emergente los proyectos de institución educativa disponen de un conjunto de características analógicas que ayudan a detectar rasgos comunes que responden a la apropiación estratégica de la institución educativa con el propósito de fortificar los planes de vida de los pueblos. Esta investigación inspira a pensar que el aprendizaje en este modelo emergente no se visualiza únicamente como un proceso de apropiación de saberes del sujeto, sino como mecanismo de un colectivo; de esta forma son las metas de acción del grupo acerca del mantenimiento y creación del saber, aquellas que funcionan como criterio de programación curricular y valoración del impacto el proceso formativo.

Prado (2016), llevó a cabo una tesis doctoral registrada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, pero fue aplicada en Bogotá Colombia la cual, lleva por título “El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes

de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad. En esta oportunidad se buscó analizar los modelos pedagógicos, la evaluación de los aprendizajes, las políticas educativas y metódicamente se concibe un estudio cualitativo con tendencia explícita y sustentada epistémicamente en un análisis de carácter hermenéutico.

Esta investigación se instala en el ámbito de la investigación básica y considera preceptos de la investigación aplicada. Su alcance es de carácter seccional, con extensión moderada debido al tamaño muestral. Es un estudio con enfoque cualitativo con tendencia explicativa y sustentado epistémicamente en un estudio hermenéutico con relación a dos grupos de instituciones educativas distritales. Como conclusión se cuestiona la incidencia en el aula de los programas de formación docente, por lo que es requerido escuchar la voz de este y llevar a cabo la reformación de concepciones de carácter operativo de la evaluación de aprendizajes de los educandos. Se tiene además que la realidad pedagógica es diferente a la consignada en los documentos y lo que el docente lleva a cabo en torno a su práctica de enseñanza.

Allí se podría mencionar un eclecticismo funcional y un pragmatismo didáctico. El enmarque político educativo del cual, los participantes hacen referencia, afecta la dinámica de enseñanza y propone una multidireccionalidad en los aspectos estándares relativos a competencias. Los educadores mantienen autonomía, libertad de enseñanza en el aula y el área de conocimiento que administran de forma independiente de la política. El aporte que deja esta investigación conduce a pensar que es adecuado revisar la pertinencia de insertar modelos de evaluación en las valoraciones externas cónsonas con los principios de los planes de desarrollo sectorial del campo educativo, es decir, una evaluación integral.

Pineda (2021) desarrolló una tesis doctoral en la Universidad de Caldas y se denominó “Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las escuelas normales de Manizales Pereira y Armenia”, la intención de la investigación recae en el análisis de las prácticas pedagógicas que se desprenden de la acción docente en las aulas de clase lo cual, condujo a un análisis cualitativo de cada situación generando como resultado que las

prácticas pedagógicas se convierten en experiencias significativas para el desarrollo de las clases.

Es así, que mencionado trabajo aporta elementos teóricos de gran valor para el desarrollo de la presente tesis en tal sentido se establecen las bases para la construcción teórica de la presente investigación, teniendo en cuenta porque ya que los aportes en se convierten en elementos teóricos y prácticos derivados de la experiencia que pueden ser aplicados en diferentes contextos y bajo diferentes condiciones, sin embargo con el presente aporte se da pie a nuevos conocimientos, técnicas y estrategias que convergen en general nuevos elementos que se pueden apegar a los modelos educativos actuales, lo cual busca la calidad de los procesos para lograr tener éxito en el desarrollo pedagógico.

En el plano regional, Contreras, (2022) realizó una tesis doctoral adscrita en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela y se tituló “Modelo Pedagógico De La Comprensión Lectora En La Educación Básica Primaria”, esta investigación fue ejecutada en Cúcuta Colombia y su objetivo estuvo orientado a producir un modelo pedagógico de la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria en la institución educativa Julio Pérez Ferrero. Su proceso metodológico se definió sobre la base del enfoque cualitativo apoyado en el paradigma interpretación y el método fenomenológico lo que condujo a realizar un estudio de las diversas categorías abiertas, axiales y selectivas que dieron lugar a la construcción de mapas gráficos con el propósito de interpretar los datos recabados.

Se llegó a la consideración que un modelo pedagógico instituye la plataforma de enseñanza de cualquier disciplina académica en este caso, ligada a la comprensión lectora, motivo que hace reflexionar en torno a la importancia que asumen los modelos pedagógicos en el mecanismo de enseñanza y aprendizaje. Dicho trabajo se relaciona con la presente investigación puesto que ofrece constructos teóricos que se pueden asumir para los modelos educativos teniendo en cuenta su aplicabilidad en las diferentes áreas del conocimiento lo que conlleva a generar un conjunto de elementos que se convierten en fuente esencial para la presente investigación aspecto que contribuye a generar cambios y transformaciones en los modos de enseñanza y por supuesto en los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Vargas (2022), realizó una tesis doctoral adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela que fue desarrollada en Cúcuta, Colombia, cuyo título es: “Constructo teórico sobre la didáctica de las ciencias naturales desde los modelos pedagógicos en el nivel de básica primaria”. La finalidad de esta investigación es generar un constructo teórico relativo a la didáctica de las ciencias naturales desde los modelos pedagógicos en básica primaria. Esta investigación surge en torno al requerimiento de solventar una problemática en el Colegio Club de Leones donde se percibe la implementación de métodos tradicionales en la enseñanza de las ciencias naturales. El proceso metodológico se caracterizó por el enfoque cualitativo auxiliado por el método fenomenológico y diseño de campo.

El grupo de los sujetos informantes estuvo conformado por el rector, docentes que orientan el área de conocimiento y estudiantes de primaria. La técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. El procesamiento de la información se desarrolló a través de matrices de triangulación y contrastación. De los resultados se encontró que, aunque la gran mayor parte de los sujetos implicados valoran el aprendizaje significativo y conocen a qué se refiere e incluso, mencionan ciertas estrategias para desarrollarlo, sólo la minoría lo asume en su labor pedagógica. Esto implica una brecha entre la teoría que conocen la práctica, el modelo pedagógico predominante es el tradicional y se mantienen roles de docente transmisor de información y estudiante receptor de esta, empero algunos estudiantes se muestran a gusto por el estudio de las ciencias naturales, cuestión que hace pensar en la oportunidad de transformar la enseñanza tradicional en constructivista.

Además, aunque existen referencias por parte de los docentes respecto a iniciativa de la enseñanza y aprendizaje constructivista nuevamente la labor se ve opacada por el hábito de la tendencia tradicional. Por último, se tiene que, la influencia de las estrategias que el educador ha venido implementando se aprecia en este estudio que en cierto modo son negativas pues, han desatado en los educandos poca participación en las actividades propuestas por el educador, creando falencias en el aprendizaje lo que implica bajo rendimiento escolar. Esta investigación deja como aporte al estudio en desarrollo que los estudiantes requieren desafíos y el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento les proporciona la oportunidad para ser desafiados y

enfrentarse a la resolución de problemas a partir de la creatividad, de los conocimientos previos y con el apoyo del educador como mediador

En suma, se tiene que los antecedentes aquí expuestos proporcionaron herramientas básicas para definir de la mejor manera posible la representación mental que la investigadora tiene respecto al estudio del fenómeno en cuestión, porque muestran diferentes maneras de estudiarlo y ello es apropiado para generar en la mente una panorámica holística que rompa con leyes universales y trascienda las fronteras de lo explicativo puesto que, centrarse en comprender un objeto de estudio a partir de teorías consideradas leyes universales conduce a la conformación de una mirada reduccionista al limitarse el proceso introspectivo que permite dar paso a una comprensión más amplia y profunda del objeto de estudio.

Aspectos históricos

A fin de obtener una mejor interpretación y comprensión de lo que son los modelos pedagógicos es requerido realizar una incursión al pasado porque, como plantea López (2012), “su hacer es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas y económicas que se traducen en concepciones y comportamientos en un aula” (p.8). En otras palabras, los modelos pedagógicos son la materialización de principios aceptados por una sociedad en una época dada y manifiestan una cosmovisión, por esta razón, es importante el análisis diacrónico con el propósito de apoyar a la búsqueda y renovación de estos modelos.

Como se ha mencionado, los modelos pedagógicos dan cuenta de la tendencia pedagógica de una época, los cambios en las bases sociales han hecho que ocurra la reproducción de estos a fin de describir, explicar y sondear maneras de educar o bien, las formas de diligenciar la formación de las generaciones de jóvenes de una época determinada. Esto trajo como consecuencia la construcción paulatina de su historiografía en donde se proyecta más el sentido de instrumentalidad que sus vinculaciones con el poder, control y con los intereses por ser adaptados a las perspectivas y transiciones sociales y económicas que predominan por mucho tiempo.

Cual sea el enfoque implícito, un modelo pedagógico equivale a una forma de comprender el despliegue de los procesos educativos a la luz de la racionalidad propia de la época. “Si cambian las bases sociales cambia la cultura y si cambia la cultura

cambia la educación y sus bases pedagógicas.” (Correa y Pérez 2022; p.134). En todo caso, los modelos pedagógicos vienen siendo, desde el punto de vista historiográfica, parte de la racionalidad en el campo educativo que es inscrita en la racionalidad instrumental lo cual, según Weber (1977), se define como el accionar con ajuste a finalidades, es decir, representa la acción definida en función de expectativas en torno a comportamiento y, se usan esas expectativas como condiciones para el alcance de fines propios racionalmente analizado y perseguidos.

A partir de este ángulo, se podría alegar que en lo histórico sobre los modelos pedagógicos están expuestos actores que su acción social dieron respuestas a finalidades educativas determinadas, acción regularizada por ciertos medios para el logro de estos fines. Desde esta perspectiva, la historia de los modelos pedagógicos se encuentra vinculada al trayecto histórico de la conformación de una conciencia e identidad cultural concreta, matizada por métodos y procedimientos que pertenecen a la época los cuales, figura una guía para la labor formadora del sujeto y la sociedad, por ejemplo, los modelos pedagógicos en el pasado de Grecia y Roma, según Merani (1969), tenían como proyección modelar un hombre para desenvolverse en un entorno sin presuntos cambios, estático, sobre la base de la continuación inescable de la teoría en las instituciones.

La autora de esta investigación ha estimado que en la actualidad esta perspectiva es reconceptualizada por otros principios y valores socioculturales y han cambiado los medios de producción; progresivos cambios siguieron mostrándose a lo largo del tiempo, a la muestra está hoy en día de las diferentes clasificaciones ofrecidas por diversos autores, entre estas el modelo pedagógico dialogante sugerido por De Zubiría (2007), trata sobre un enfoque que reconoce las diversas dimensiones, su carácter contextual, social e histórico. Este modelo define un entorno cambiante cuyas teorías clásicas se muestran declinadas al no ser capaces de explicar fenómenos complejos que hacen parte de la dinámica sociocultural y educativa de los sujetos.

De hecho, en el siglo XVI, de acuerdo con Correa y Pérez (2022), puede evidenciarse en transitar de una racionalidad en cuanto a método que expresa ya un carácter sistemático y que se considera un principio arqueológico de lo que ha de ser instrumentalidad del currículo y la pedagogía. Surge una tendencia universalista ya que,

la pedagogía está guiada al hombre. Esta investigación deja como aporte al estudio en desarrollo que los estudiantes requieren desafíos y el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento les proporciona la oportunidad para ser desafiados y enfrentarse a la resolución de problemas a partir de la creatividad, de los conocimientos previos y con el apoyo del educador como mediador

En los siglos XVI y XVII, según Zuluaga et al. (2003), los discursos didáctico, pedagógico y educativo cobran importancia y en la actualidad son asumidos como campos discursivos diversos, aunque interrelacionados; en los siglos XIX y XX se consolidan las disciplinas y surge al mismo tiempo la relación entre estas lo cual, orienta hacia el desarrollo de conceptos multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Estos acontecimientos condujeron a la urgencia de crear multitudes de enfoques teorías, modalidades e incluso, modelos, esto condujo a la tarea de generar un concepto específico sobre modelos pedagógicos, cuestión que de acuerdo con Dogan (2003), resultó difícil debido a la diversidad de campos con diferentes visiones.

El siglo XX se caracterizó por la tendencia de profundas transformaciones y a partir de la mitad de este período inicia un proceso de integración del concepto modelo pedagógico a diferentes campos y ocurre un importante estallido de su significado. Es por eso que el concepto modelo pedagógico se origina de una variedad de textos que para Foucault (1972), “no son los mismos para las distintas sociedades, las distintas épocas y las diferentes formas del discurso” (p. 67). Es por todo ello que, el concepto modelo pedagógico no nace recientemente, proviene de siglos pasados y su significado se mantuvo en una constante transformación. Incluso para este autor, un modelo pedagógico equivale a una conformación discursiva que vincula sujetos, saberes y prácticas que destina un lugar donde se almacenan y conjeturan objetos de conocimiento.

Es así que, resulta difícil definir la fecha en que surge por primera vez el concepto modelo pedagógico puesto que, para ser creado, los campos y las razones fueron diversas y dan cuenta de bastantes objetos que definieron dinámicas históricas discontinuas. Sin embargo, para Correa y Pérez (2022), por lo menos se supo que en los últimos tiempos del siglo XX es cuando se da “...la aplicación de este concepto a todo el

quehacer educativo y se asocia a la racionalidad instrumental que invadió el campo de la educación” (p. 139). La racionalidad instrumental estuvo ligada a la concepción de educación dependiente de Estado, lo que trajo como resultado mecanismos de carácter administrativo que fueron centralizados y sustentados en la modalidad burocrático-política.

Es por eso que “...los modelos pedagógicos estuvieron mediados por la racionalidad instrumental, que en la educación dio origen a una diversidad de enfoques derivados de las perspectivas teóricas de disciplinas como la psicología, la antropología o la filosofía.” (Correa y Pérez, 2022, p. 140). Estos modelos enfocaron el procedimiento del proceso educativo, es decir, en el cómo conformar el tipo de identidad pedagógica, por ejemplo, la teoría de Skinner y sus discípulos dieron origen al modelo pedagógico conductista. De los modelos pedagógicos más conocidos el tradicional es el más antiguo y hace parte de distintas clasificaciones que intentan precisar su función y su propósito. Autores como De Zubiría (2015) propone una clasificación de tres grandes grupos: “heteroestructurante, autoestructurante y dialogante.” (p.144).

En las tres agrupaciones destacadas por De Zubiría se insertan modelos desde el tradicional hasta aquellos que están destinados a formar al sujeto a partir de la atención a su desarrollo más que a su aprendizaje. Ortiz (2005), menciona dos grandes grupos: “la concepción tradicionalista o pasiva de la educación y la concepción humanista o activa.” (p. 148). Dentro cada una de estas taxonomías se ubican diferentes variantes de modelos pedagógicos conocidos. Una de las clasificaciones más conocidas es la propuesta por Flores (1994), quien distingue los modelos pedagógicos: tradicional, romántico, experiencial o naturista, conductista, cognitivo o constructivista y el social cognitivo.

En esta última clasificación se especifican los modelos pedagógicos a diferencia de las dos primeras agrupaciones por medio de las cuales, sus promotores intentaron categorizar por afinidad. Para Correa y Pérez (2022), “...el tradicional y el conductista han sido dominantes en América Latina” (p. 142), lo que significa que han tenido un impacto significativo sobre los educandos; en cuanto al modelo tradicional “...que aún en pleno siglo XX tiene vigencia, se han formado muchas generaciones en América Latina” (p.143). Esto es, posiblemente porque el aprendizaje deja de ir más allá de lo pensable,

aquello que está materializado de modo concreto y explícito en el diseño curricular, lo que probablemente ha generado en los estudiantes una disposición a no pensar.

Como alternativa ante la relativa decadencia del modelo pedagógico conductista y el modelo pedagógico tradicional, desde la segunda mitad del siglo XX, surge variedad de modelos enfocados en el aprendizaje como disimilitud del tradicional y el conductista los cuales, estaban centrados en la enseñanza. Los nacientes modelos se componían de nuevas perspectivas de la psicología, la sociología y la antropología, y encargaban de dar otras maneras de actuación de los estudiantes. Los nuevos modelos parecen tener relativa similitud en los procedimientos. “Podría decirse que tienen su fuente en el discurso del enfoque constructivista psicogenético (Piaget, 1968, 1980; Mussen, 1970) y en el constructivismo sociocultural de Vygotsky (1978, 1998). También en el del cognoscitivismo.” (Correa y Pérez 2022; p. 144). La semejanza de estos modelos entre si vendría desde los aspectos compromiso, motivación atributos personales del estudiante y del docente, pero son particulares para cada modelo.

Pretenden culminar el relato sobre el trayecto histórico relativo a modelo pedagógico, es algo utópico, porque como dice Camejo (2006), “No puede establecerse un corte abrupto entre modelos pedagógicos modernos y postmodernos. Lo que generalmente se encuentra en los sistemas educativos son variaciones de un nivel a otro, o de una institución a otra” (p. 14). Entonces, lo indicado es observar las diferencias resaltantes entre los modelos pedagógicos modernos y los que están inspirados en el constructivismo de lo cual, se encontrará grandes disimilitudes, sin embargo, la propia complejidad que vive implícita en la dinámica educativa hace que los modelos pedagógicos se difuminen junto con los otros.

Planos paradigmáticos

Todo intento de abordar un conocimiento desde la perspectiva científica requiere de base un sistema de ideas o visiones de la vida y el mundo, son focos que ayudan al investigador a identificar, definir y caracterizar el objeto de estudio; esto es lo que se llama paradigma. Una vez seleccionado este se debe buscar consistencia en su implementación durante todo el proceso investigativo; para ello, los planos atribuyen al proceso investigativo una “...arquitectura epistémica que atraviesa transversalmente el

proceder el investigador en tanto en cuanto se articula su cosmovisión de la ciencia con el objeto de estudio que ha abordado” (Piñero y Rivera, 2016, p. 23).

En este orden de ideas, los planos ayudan a estructurar la visión del objeto de estudio, son dimensiones que tienen la función de crear articulación y coherencia al discurso a lo largo de la investigación. Por ello, la autora de esta investigación pretendió abordar esas relaciones a partir de los planos paradigmáticos los cuales, cada uno brinda una perspectiva cuando analiza los pliegues y despliegues del acontecimiento, además brindan articulación y coherencia en general. En esta oportunidad se hace mención de tres planos propuestos por Guba (1991), a saber: ontológico, epistemológico y metodológico.

El plano ontológico posee el primer peldaño paradigmático que un investigador debe captar y comprender sin perder de vista el paradigma previamente seleccionado, la ontología es perspectiva ligada a la esencia, versa sobre la naturaleza de la realidad. En esta ocasión, al elegir el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo se hace necesario visualizar la realidad como algo socialmente construido, incierta, múltiple compleja, versionada, relativista y particular. Entonces, lo ontológico refiere a que no hay a una sola realidad sino varias puesto que, implican versiones o construcciones mentales que elaboran los sujetos informantes y se manifiestan a partir de lo verbal, actitudes o del comportamiento en general, esta perspectiva ontológica es lo que el investigador cualitativo debe buscar en el contexto de estudio.

Por tanto, la investigadora comprendió que recolectar información respecto a los modelos pedagógicas y la manera como inciden en el rendimiento estudiantil requiere de buscar en las concepciones, actitudes y acciones de los actores educativos quienes en este caso serían los docentes de educación básica primaria, en otras palabras, la investigadora aspiró incursionar sobre el objeto de estudio en el contexto de aula donde se moviliza este fenómeno educativo y es elaborado por todos y cada uno de ellos. Debido a que se trata de una fuente de datos empíricos subjetivos, la vigencia de estos es momentánea y tiende a variar, en otras palabras, cambia en cualquier instante y se origina desde las perspectivas de cada informante en torno al objeto de estudio.

Las concepciones, actitudes y acciones se manifiestan en torno a la implementación de los modelos pedagógicos y la implicación de estos en el rendimiento

estudiantil, eso viene a ser en conjunto, según Jodelet (1984), la esencia mental que se alimenta de las experiencias personales, pero, además, de las informaciones, conocimiento y modelos de pensamiento que se elaboran. Es por eso, que la autora de esta investigación considera que la implementación de modelos pedagógicas obedece a las concepciones o construcciones mentales que tienen los docentes.

En otras palabras, estas elaboraciones mentales se configuran a partir de contenidos cognitivos, afectivos, sociales y simbólicos lo que hace, por ejemplo, que cada docente manifieste o reaccione en función de ese bagaje subjetivo, incluso, puede ocurrir que su versión sea singular en sentido y significado lo cual, requiere que no sea estimada sino descrita tal y como se presenta para luego interpretarla y comprenderla desde la perspectiva de ellos. Luego de tener clara lo ontológico es procedente hilar esta visión con la perspectiva epistemológica que le compete a una investigación cualitativa; según Vargas (2006), "...la idea es representar el mundo en la cognición del sujeto" (p. 24). Dicho de otro modo, no se logra conocimiento de la realidad desde aquello que se aprehende sino de lo que inicialmente se percibe versionado y está en la mente de cada sujeto que, al establecer relaciones, el investigador como arquitecto construye desde la interpretación, el conocimiento respectivo.

En ese establecer de relaciones ontoepistémicas los aspectos teóricos actúan como referencia provisional porque es susceptible a posibles cambios e incluso, omisiones y ello se debe a que las realidades son mutables, múltiples, versionadas; por ende, particulares, relativas y de hecho, enigmáticas; estas apreciaciones de la construcción epistémica advierten a la autora de esta investigación de posibles acontecimientos o hallazgos imprevistos, pero son pertinentes y relevantes, en tanto que los supuestos teóricos contentivos en el marco referencial de la investigación no tengan las respuestas pertinentes para poder explicarlas. Para efectos de esta investigación, la función de la perspectiva o plano epistemológico ha sido, básicamente, orientar en torno a cómo construir un conocimiento sobre las modelos pedagógicas y su implicación en el rendimiento estudiantil. Luego de obtener las versiones previstas y posibles, se procedió a establecer relaciones complejas a través de la introspección.

El tercer plano paradigmático responde a la pregunta amplia ¿Cómo proceder? Y ello es para develar la realidad por parte del investigador. De tal forma que, el plano

metodológico está destinado a la selección de técnicas, procesos e instrumentos que han de estar en consonancia con los planos ontológico y epistemológico. El plano metodológico estudia la coherencia que debe poseer las secuencias operativas con el paradigma elegido. Según Yuni y Urbano (2005) la metodología proporciona herramientas que apoyan en el sentido de "...producir conocimientos, criterios y mecanismos para sustentarlo" (p.26). Es decir, la producción del conocimiento científico descansa en la puesta en marcha de los supuestos metodológicos.

Sin la metodología en esta investigación no podía ejecutar porque para recolectar información sobre el objeto estudio fue requerido: (a) Visitar los contextos implicados cuando su diseño es de campo; (b) Aplicar herramientas de recolecta de datos (Técnicas e instrumentos); posteriormente; (c) Usar el método inductivo y la interpretación de la información empírica recogida y por finalmente; (d) Producir la construcción teórica. Se destaca que, este plano también guió respecto a la elección del método, como se menciona anteriormente y en el capítulo III, se trata del método hermenéutico a través del cual, la autora de esta investigación buscó focalizar la información en torno al objeto de estudio a partir de las perspectivas de los sujetos informantes específicamente desde lo verbal y lo accionar, es decir, la oralidad que expresa la concepción existente y las acciones se surgen y que giran en cuanto al objeto de estudio y la herramienta imprescindible será la interpretación.

Aspectos conceptuales

Una investigación cualitativa ha de estar dada a recibir la propuesta de una estructura conceptual cuya finalidad es proporcionar de manera provisional, perspectivas epistemológicas para apoyar la interpretación y comprensión del objeto de estudio. En esta investigación los aspectos conceptuales son los siguientes: a) Modelos pedagógicos; b) El rendimiento académico en las instituciones de educación básicas; c) Básica primaria. Cabe destacar que, el tercer aspecto conceptual fue incorporado ya que, es a partir de las construcciones mentales y las acciones de los sujetos directamente involucrados en esta investigación que se buscó información sobre los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil.

Modelos pedagógicos

Definir “modelos pedagógicos” no resulta tarea fácil. Una vez estudiado el trayecto histórico la autora de esta investigación comprendió que al abordar una definición y asumirla como tal se corre el riesgo de que se omitan principios, ideas y proposiciones, cuya función es ser indicadores que complementan su descripción y su delimitación; pero, ello es así, porque estos indicadores provienen de diferentes perspectivas científicas y socioculturales y además, se debe precisar cuáles de estos se pueden considerar en vanguardia y cuáles parecen obsoletos, todo depende de la época y los paradigmas que predominen en el momento.

De todos modos, la investigadora pretendió comenzar este apartado con una definición algo general, pero al mismo tiempo asumida como versión aproximada sobre modelos pedagógicos. Estos modelos son un conjunto sistematizado de preceptos, cuya finalidad es orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que conduce a un modo de formación estudiantil específica que debe responder a las expectativas de la sociedad o de la época. Pero la investigadora ha considerado que esta definición parece un tanto utópica, porque muchas veces la escogencia de un modelo pedagógico en un aula no se debe a las expectativas de una época sino a las apreciaciones o concepciones que los docentes puedan tener; he aquí cuando surgen una problemática compleja ante la cual, una postura descriptiva debe ser ecuánime, pero sin pasar a otro nivel de abstracción que, en este caso, sería interpretar.

Una de las maneras de estudiar el concepto modelos pedagógicos, es escudriñándolo desde la desintegración de su composición lingüística lo cual, resultaría lo siguiente: “modelo” y “pedagógico”. Según Ortiz (2005), el concepto modelo se refiere a un paradigma, cuya cultura establecida es aceptada por comunidad científica que sabe, considera y acciona en concordancia con ella. Un modelo encuadra y establece preceptos estables a partir de los que se solventan los problemas. en consideración de lo planteado en la cita, los modelos están diseñados a fin de proporcionar una estructura específica y coherente que facilite la satisfacción de necesidades, intereses y expectativas. Constituye un sistema de creencias o reglas compartidas que conducen a estandarizar o normativizar una comunidad en donde se reconoce al sujeto como eje central de una sociedad definida en función de un determinado pensamiento.

En tanto que pedagogía, dice Ortiz (2005), puede ser definida en función de diferentes conceptualizaciones; implica un saber teórico práctico obtenido por parte de los docentes a través de diálogo de su praxis pedagógica y la introspección personal; es un espacio de reflexión sobre la mirada en torno a la educación y la noción de sujeto; disciplina que intenta transformar al hombre desde su intelectualidad y su estructura de conciencia. En función de lo descrito por el autor en referencia, una vez concretado cada concepto, es posible conformar un aproximado sobre modelo pedagógico. Para este autor quiere decir sistema oficial que posee la finalidad de establecer relaciones de los actores educativos con el conocimiento científico a fin de cultivarlo, mantenerlo y solidificarlo en el proceso pedagógico de los entornos educativos escolarizados.

Como se puede apreciar, el autor Ortiz (2005), intenta alegar con su aporte que no es fácil precisar una definición del concepto modelo pedagógico. Ante ello, resta citar varios autores con diferentes interpretaciones que han sido validadas por la comunidad científica. Por su parte, Comenio (2006), plantea el citado concepto como el que expresa las propiedades de una actividad académica y su perspectiva histórica. Este autor menciona propiedades entendidas por la investigadora como “atributos” los cuales, se instituyen en función de la clase ser humano que se intenta modelar en la actividad académica a través del proceso pedagógico determinado.

De modo que, un modelo pedagógico es una herramienta básica de la labor pedagógica de los educadores quienes son los gerentes de la enseñanza, es decir, destinados a formar sujetos desde el uso deliberado de estrategias, recursos y métodos pertinentes de enseñanza. En esta herramienta, comprender las acciones pedagógicas es imprescindible en el proceso de aprendizaje e implica de modo directo en la calidad educativa. Esta última (Calidad educativa) en muchos contextos educativos podría atravesar un período crítico en el que, el empleo racional de estrategias y modelos pedagógicos congruentes con el contexto es significativo para optimizar la problemática presentada. De allí que, la determinación de modelos a partir de una experiencia de carácter investigativo sirve de referente en la conformación e implementación de los modelos pedagógicos en casas de estudios coherentes con esa comunidad.

Por ende, el modelo pedagógico lo conforma una comunidad educativa agrupada por educadores y educandos que siembran, mantienen y solidifican el conocimiento

científico producido en el proceso pedagógico con el propósito de emplearlo en la modelación del sujeto y en la transformación de la sociedad. Como dice Ortiz (2005), los dos elementos esenciales para determinar y caracterizar los diferentes modelos pedagógicos son las relaciones interpersonales que se producen entre los integrantes de una comunidad educativa y las relaciones epistémicas que emergen del proceso pedagógico.

En varias ocasiones se ha establecido que, los modelos pedagógicos han sido multiplicados, sin embargo, en este espacio la investigadora se interesa por definir tres clasificaciones diferentes que han sido propuestas por los autores Ortiz (2009); De Zubiría (2007) y Flores (1994) quienes pertenecen a Colombia e intentan dar aportes significativos para optimizar el proceso pedagógico en el país. De acuerdo con lo que mencionan los autores citados, los modelos pedagógicos se pueden categorizar a partir de sus rasgos caracterológicos básicos es así como en la literatura se muestra diferentes formas de agrupación, lo que depende del lente con que lo vea el autor.

En el caso de Ortiz (2009), estos modelos se dividen en dos grupos, el primero está dado por la concepción tradicionalista y el segundo mediante la concepción activa o humanista. Acá no será necesario detallar cuales son los modelos que encajan en cada grupo, tampoco se detallará en la segunda clasificación propuesta por De Zubiría (2007), la autora de esta investigación se interesa más por la agrupación de Flores (1994) puesto que, esta abarca desde el modelo tradicional hasta aquellos considerados aun en vanguardia y, además, su propuesta describe cada uno de ellos.

Se tiene de la segunda clasificación sugerida por De Zubiría (2007), que los modelos pedagógicos se dividen en tres dimensiones: (a) Modelo pedagógico heteroestructurante; (b) modelo pedagógico autoestructurante; y (c) modelo pedagógico dialogante. La primera categoría involucra modelos que respaldan el saber como algo que es externo al aula y la institución educativa es percibida como espacio para generar conocimiento y beneficiar el trabajo rutinario. La segunda categoría se hace un poco más eficaz de acuerdo a las expectativas que surgieron en un momento dado, esta refiere a la escuela activa, concepción donde la escuela es visualiza como proceso de construcción desde lo interno y está centrada en el educando.

La tercera categoría parece proyectar ideas no involucradas en la segunda categoría, pero se complementan en algunos aspectos, esta hace mención de una educación centrada no en el aprendizaje sino en el desarrollo, es decir, abarca otras dimensiones del ser humano, lo que hace que su formación sea cubierta de modo integral. Es apropiado alegar que, la tercera opción de la clasificación dada por De Zubiría (2007), arrasa con las posibles expectativas que la nueva sociedad pudiera tener, pero esto es difícil de determinar porque existen muchos aspectos tanto endógenos como exógenos que no se deben descuidar, se habló del descuido del contexto rural en un aparato de la aproximación al objeto de estudio en el capítulo I de esta informe, eso hizo pensar que la implementación de un modelo pedagógico con vertiente dialogante puede llevar a desaciertos aunque sea asumida como eficaz por una comunidad educativa e incluso, por una científica.

Ahora bien, interesa en esta parte, detallar conceptualización y características de cada modelo pedagógico destacados en la clasificación hecha por Flores (1994). Posterior a ello, se incluyen otros modelos más recientes que permiten generar mayor información acerca de lo que hasta el momento se conoce del tema, por lo menos en lo concerniente a los modelos pedagógicos más conocidos implementados en la educación básica primaria. Cabe destacar que, en diferentes partes del mundo y en diferentes momentos han surgido muchos otros modelos de enseñanza, pero algunos de los más reconocidos a nivel mundial son los que Flores (1994), enumera: tradicional, conductista, cognitivista, constructivista y romántico o experiencial.

El modelo pedagógico tradicional también conocido como modelo de enseñanza tradicional, de acuerdo con Arredondo et al. (2014) se remonta a las academias de la alta edad media, durante este momento el conocimiento era un elemento restringido al contexto socio-cultural y proporcionado a los estudiantes que se formarían como monjes. En el siglo XVII se llevó a cabo la primera revolución educativa por parte de Comenius; filósofo, pedagogo y teólogo originario de Checoslovaquia, quien proporcionó una reforma al campo educativo la cual, poco tiempo después se expandió en Europa, con ello se despertó el interés de los diferentes gobiernos por la educación en su territorio. La autora de esta investigación considera que la viabilidad de implementación de este sistema y la certeza de proporcionar una educación a gran cantidad de personas hicieron

que el modelo pedagógico tradicional se convirtiera en el referente lo cual, condujo a su estandarización a nivel general

Sobre la base de esta revolución se crearon bastantes teorías y sistemas métodos de enseñanza. Arredondo et al. (2014) dicen que luego de la Revolución industrial los sistemas gubernamentales vieron en el método tradicional la oportunidad de emitir tanto la educación como los valores que concebían pertinentes a una gran cantidad de sujetos a la vez, por lo que formularon instituciones educativas a fin de facilitar la expansión del proceso educativo universal. Respecto a lo expuesto por los autores en referencia, es posible pensar que, en los tiempos en que se presentó por primera vez el modelo pedagógico tradicional en las escuelas este fue asumido como algo innovador al pretender dar respuestas a las expectativas de la sociedad de ese momento y aunque a medida que pasa el tiempo se demuestran varios inconvenientes y desventajas de su implementación aún se aplica.

Ortiz (2009), plantea que el modelo pedagógico tradicional permanece en la actualidad y se implementa en gran número de instituciones educativa en el mundo, sin importar el grado académico. En razón de lo dicho por este autor se piensa que, la esencia del modelo pedagógico tradicional es la transmisión y recepción de la información y los conocimientos. Según Arredondo et al. (2014) el docente emite el conocimiento directamente a los estudiantes, por tanto, su rol es activo mientras que el rol de los educandos se caracteriza por ser pasivo. Lo que estos autores pretenden indicar es que, el profesor es el único responsable de buscar la forma de desarrollar la clase, además, de hace que los estudiantes adquieran aprendizajes, cuestión que implica pasividad por parte del estudiantado en el proceso de dicha adquisición.

Tobón et al. (2006) exponen otros rasgos que se desprenden del modelo pedagógico tradicional, estos son: (a) La herramienta principal del estudiante es la memoria; (b) La manera en que los estudiantes obtienen el aprendizaje es mediante la práctica y la repetición; (c) Los exámenes y demás pruebas evaluativas son las maneras en que el docente logra saber si los estudiantes han aprendido. En coherencia con lo destacados por los autores, se tiene que el rendimiento académico se mide a partir de los parámetros establecidos en este modelo pedagógico, mediante una evaluación tradicional-

Según Tobón et al. (2006) algunos de los criterios o parámetros para medir el rendimiento son establecidos por el docente; el resultado se cuantifica a través de una calificación sin tener criterios claros que las justifiquen; se lleva a cabo con el propósito de determinar quiénes aprueban y quienes no; parece centrarse en las debilidades como errores más que en los logros; se inclina hacia el castigo de los errores y no se adoptan estos como fuente de impulso para lograr el aprendizaje; son limitadas las oportunidades que permiten el auto mejoramiento por lo que, los resultados de las pruebas son definitivos; se adopta como una finalidad en sí misma, no se realiza constatación de resultados

Como se puede apreciar, este tipo de medición de rendimiento escolar tiende a implicar un conjunto de tareas puntuales donde no se toman en cuenta las potencialidades ni el contexto en que se desenvuelve el estudiante, los criterios de evaluación son instrumentos estándar sin ningún tipo de variación lo cual, no permite medir más allá de lo previsto. Al transcurrir el tiempo se ha encontrado que el modelo pedagógico tradicional no sólo posee ventajas, también tiene debilidades y una de ellas es su rigidez lo cual, no permite la adaptación de los sistemas educativos a la nueva era.

El Modelo pedagógico nace de la filosofía que enmarca el conductismo; tuvo como exponentes a Iván Pávlov, John Broadus, Watson y Skinner. En el caso de Skinner, el motivo que le llevó a generar contribuciones a la educación fue porque percibía diversos errores o falencias en la enseñanza tradicional, Skinner (1970), considera que no es pertinente otorgar al educando más consecuencias aversivas que positivas; no es conveniente secuenciar de manera inapropiada los medios de instrucción tampoco hacer prevalecer la demora entre la conducta del educando y la respuesta del docente; en su lugar, sugirió proveer al estudiante consecuencias positivas, refuerzos o correcciones en el debido momento.

En otras palabras, las formas tradicionales de enseñar y aprender son vistos por Skinner como procesos incompletos porque no terminan de describir del todo las contingencias o elementos de reforzamiento que transforman la conducta. De allí que, sus contribuciones ayudaron a dar forma al modelo pedagógico conductista; este modelo también adopta algunas ideas del modelo tradicional como es el caso de transmitir

saberes, sin embargo, su centro son los reforzamientos a fin de que finalmente se logre el aprendizaje y ello sea verificado mediante la conducta observada.

De acuerdo con Gros (2001), las ideas de Skinner se resumen de la siguiente manera: las actividades escolares deben presentarse de forma subdividida en partes elementales a fin de poder aprenderlas; el contenido a enseñar debe ser dividido en segmentos que puedan brindar feedback y refuerzo al educando. Lo planteado por el autor citado, permite interpretar que es preferible la descomposición de las actividades y contenidos puesto que, de esta manera, el estudiante se centra en la esencia de cada fragmento hasta adoptar por completo la totalidad una vez practicado y aprendido por partes.

El conjunto de objetivos terminales previstos se vincula con el rendimiento escolar del educando, es decir, al lograr estos objetivos significa que el estudiante ha demostrado un alto rendimiento respectivo. De hecho, López (2006) sostiene que, en el modelo pedagógico conductista previamente se detectan las capacidades de los estudiantes y por medio de estas trazar objetivos que conduzcan al conocimiento acerca del punto de llegada en cuanto al proceso de aprendizaje. Por esta razón, el docente es un intermediario quien se encargará de determinar la capacidad del aprendiz.

En ello se destaca el rol del estudiante y del docente; el rol del profesional es activo porque debe programar actividades, refuerzos y contingencias para que el estudiante logre alcanzar el aprendizaje, monitoriza el trayecto y corrige errores; el rol de este último se determina en función de las respuestas a través de las conductas de que finalmente sea capaz de generar porque se trata de aprender haciendo. Las técnicas de estudio están centradas en la repetición y la frecuencia de la acción, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje tiende a ser individualizado en donde cada estudiante ensaya hasta lograr la respuesta apropiada.

El docente determina el nivel del rendimiento escolar en que el estudiante se encuentra mediante la retroalimentación y la evaluación continua y control permanente en torno al cumplimiento de los objetivos instruccionales. López (2006), plantea que el principal indicador de este nivel de rendimiento es la manifestación externa de la conducta esperada, en esta situación no importan los cambios en los procesos mentales. Al efectuarse la evaluación en función del enfoque conductista el docente debe partir de

la idea acerca de que todos los estudiantes son iguales, por este motivo, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos.

El modelo pedagógico cognitivista tiene como representantes a Jean Piaget, Vygotsky, David P. y Brunner. Según Flores (1994), este modelo posee como el lema “aprender haciendo”. Las situaciones de aprendizaje están dadas a que los estudiantes progresen secuencialmente en las organizaciones cognitivas a fin de tener acceso a elaboraciones mentales cada vez más complejas. Se sustenta básicamente en los progresos de la psicología infantil y en las perspectivas empíricas de las ciencias. De lo mencionado por los autores, se entiende que, este modelo se enfoca en la forma como los procesos cognoscitivos se activan y dinamizan generar el aprendizaje, el profesor se convierte en facilitador, orientador y moviliza las organizaciones cognitivas y es concededor de dicho proceso interno; es el creador de ambiente de aprendizaje donde se generan experiencias significativas; el estudiante asume un rol activo porque su intelecto es valorado y sus conocimientos previos también.

La metodología de la enseñanza y aprendizaje está dada en torno a los factores ambientales como ocurre en el modelo pedagógico conductista. Esto es, por ejemplo, de acuerdo con Ertmer y Newby (1993), las explicaciones, demostraciones, la retroalimentación y los contraejemplos son formas de facilitar el aprendizaje, de hecho, en el cognitivismo la retroalimentación también se aplica con finalidad correctiva, pero la diferencia entre el modelo pedagógico conductista y el cognitivista es el segundo modelo se concentra en las actividades mentales, lo que implica codificar, transformar, almacenar y localizar la información.

Existen aspectos operativos del modelo pedagógico cognitivo que son muy similares a los del modelo pedagógico conductista, pero la diferencia radica en las razones de su aplicación. Según Ertmer y Newby (1993) mientras el modelo pedagógico conductista se centra en el diseño del ambiente para que el estudiante logre transferir su aprendizaje a situaciones respectivas con el modelo pedagógico cognitivista el diseño del ambiente se realiza con la finalidad de destacar las estrategias de procesamiento de la información. En lo respectivo a la planificación, el modelo cognitivista orienta la examinación del estudiante no para saber dónde iniciar el proceso de enseñanza sino

para determinar su predisposición de aprender, por ejemplo, ¿Qué procedimiento lleva a cabo para activar y orientar el aprendizaje?

El rendimiento del estudiante se observa no sólo en los resultados, sino además en el proceso, es decir, se hace énfasis en el esfuerzo o actividad mental que realiza para lograr el aprendizaje. En palabras de Ertmer y Newby (1993), cuando el educando logra comprender cómo se aplica el conocimiento en disímiles contextos ello significa que ha ocurrido la transferencia y, por ende, el aprendizaje. La autora de este estudio considera que esta es una forma de saber acerca del rendimiento del estudiante, el aprendizaje alcanzado no se liga tanto a lo que hacen, sino sobre lo que saben y la forma como lo adquieren. De modo que, el rendimiento escolar se equipara a partir de la actividad mental lo cual, hace ver al estudiante como un ser activo del proceso educativo.

El modelo pedagógico constructivista surge en el siglo XVIII a partir de la filosofía de Kant; se caracteriza por tener como representantes a Vygotsky, Piaget y Ausubel. Coll y Martín (1993), plantean que este modelo pedagógico se formuló como alternativa a raíz de las limitaciones de los modelos pedagógicos conductista y cognitivista puesto que, estos dos modelos son básicamente objetivistas, es decir, el mundo es real y externo. En consonancia con lo dicho por los autores, se piensa que, tanto el conductismo como el cognitvismo le otorgan importancia al ambiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en cambio, con el modelo pedagógico constructivista el docente no niega la existencia del mundo real, sin embargo, considera que lo que se conoce de este surge de los significados otorgados a partir de la experiencia propia.

Aunque el constructivismo es visto como una vertiente del cognitvismo puesto que, en estas dos tendencias el aprendizaje está relacionado a las actividades mentales, se diferencian en varias razones. Coll y Martín (1993), alegan que la mayoría de los cognitivistas visualizan la mente como un instrumento de referencia del mundo real; los constructivistas conciben la mente como filtradora de lo que viene del mundo a fin de generar su propia y única realidad. Lo que los autores citados plantean que es, la mente es la fuente de todo significado; de tal forma que, el conocimiento no es independiente de la mente y es simbolizado internamente por el estudiante. Dicho de otro modo, se crean significados, no se adquieren.

De acuerdo con Porlán (1993), los educandos no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria, sino elaboran interpretaciones del mundo sobre la base de vivencias e interacciones. De lo que plantea el autor se piensa que, en el modelo pedagógico constructivista las simbolizaciones mentales de los educandos están dadas al cambio, es decir, no hay una realidad objetiva que espera ser aprehendida, en su lugar, cobra sentido cuando se le comprende a partir de los significados atribuidos. López (2006) plantea que este modelo estudia la construcción gradual del aprendizaje, resalta el rol del estudiante y lo define como activo, este sujeto ha de tener una estructura cognitiva capaz de organizar, reorganizar y elaborar significados.

En este modelo pedagógico todo gira alrededor del estudiante, es el sujeto más importante en esta tendencia, mientras que el docente actúa como facilitador al guiar las actividades exploratorias y ayudándolo hacer conexiones entre la reciente información y los conocimientos previos. Según Ertmer y Newby (1993), "Un concepto esencial en el modelo constructivista es que el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto y que el contexto forma un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él" (p.4). Es así como el entorno forma parte del sistema complejo que implica el hecho de aprender.

De acuerdo con Porlán (1993), el docente que trabaja con el modelo pedagógico constructivista se apoya en la configuración conceptual de cada educando, inicia su clase desde las ideas y preconceptos que el aprendiz trata respecto al contenido de la clase; prevé el cambio conceptual que se tiene como expectativa de la elaboración activa del nuevo concepto y su incidencia en la organización mental; implementa el nuevo concepto en situaciones concretas y lo vincula con otros conceptos de la organización cognitiva con la finalidad de amplificar su transferencia; la intención no es recuperar organizaciones del conocimiento intactas sino proporcionar al educando los recursos para construir comprensiones de carácter novedoso y situacionales por medio de la cohesión de conocimientos previos originarios de diferentes fuentes que se adapten al problema que se confronta.

De lo anterior se aprecia que, el centro del modelo pedagógico constructivista, como su término lo indica, es la construcción de significados acerca de lo que se debe aprender. Entonces, el rendimiento académico gira en torno a ello, es decir, cuando el estudiante demuestra mediante actitudes, comportamientos y demás acciones que ha

construido su propio aprendizaje, pero ello depende de un proceso de contextualización; dicho de otro modo, el estudiante debe enfrentarse a través del empleo de herramientas a una situación real. En tal sentido, el aprendizaje tiene lugar cuando se sabe qué efectiva es la organización de su conocimiento.

El Modelo pedagógico romántico se basa en la relevancia de los sentimientos, la creatividad y la naturaleza humana en el mecanismo de enseñanza y aprendizaje. Su origen se localiza en el Romanticismo del siglo XVIII, se proyecta como la promoción de una educación personalizada y significativa para los educandos, omite todo tipo de rigidez, formalismo y uniformidad de otros modelos pedagógicos. De allí su perspectiva innovadora. Según Henao (2011), el Romanticismo se trató de una temporada tildada de un rechazo a las consecuencias negativas de los acontecimientos ocurridos en épocas previas como es el caso de la Revolución industrial, destrucción de comunidades rurales, entre otros. Esta corriente se difuminó en la filosofía, literatura y música e incidió en el plano cultural de las sociedades.

En lo respectivo al modelo pedagógico romántico, una de sus características esenciales es centrarse en la singularidad de cada estudiante pues, reconoce su particularidad y diversidad de lo cual, busca promover el autoconocimiento, la autenticidad y la manifestación personal como ejes básicos del aprendizaje significativo. De acuerdo con Henao (2011), a fin de generar una mejor comprensión sobre el modelo pedagógico romántico es pertinente resaltar otros principios básicos que lo fundamentan: (a) Reconocimiento de las emociones; por esta razón, se promueve un ambiente afectivo y de gran estimulación de tal forma que los educandos logren conectarse con sus propios sentimientos y los de los demás; (b) Importancia de la creatividad; en tal sentido, se promueve la manifestación artística y creativa como vehículo para explorar en mundo exterior, desenvolver la imaginación y llamar modos genuinos de asumir los contenidos programados.

En este sentido, el rol del estudiante es activo por cuanto es promotor de su propio aprendizaje al permitirle sentirse espontáneo y capaz de realizar actividades que, además son de su agrado e interés. Es así como se estimula su motivación por aprender; por tanto, en el este modelo pedagógico no faltan las experiencias significativas a fin de estimular a través de ellas la sensibilidad, creatividad y conciencia personal de los

educandos. El rol del docente se caracteriza por no interferir siendo ello lo contrario de la perspectiva tradicional o conductista, por tanto, no debe haber ningún tipo de interferencia en el ambiente que intente coartar de algún modo el comportamiento y, por ende, el proceso de desarrollo del educando. El discurso del docente, desde este modelo, es propiciar el desarrollo integral de los estudiantes para ello, este debe enfocarse en las diferentes dimensiones del educando como ser humano.

Ha de ser indispensable que el docente como figura neutra no recurra a las técnicas y procedimientos basados en la disciplina y control, de lo contrario se pierde la perspectiva y esencia de este modelo. La intención no es inculcarles algún tema curricular por obligación sino dejar que fluya de ellos lo que ya llevan por dentro, un potencial que debe ser desarrollado. Parte de la metodología flexible implica aprendizaje experiencial, interdisciplinaridad, trabajo colaborativo y exploración artística. Según De Zubiría (2007), con ello se promociona la experiencia directa y participación activa del estudiantado; se integran disímiles disciplinas y saberes en una perspectiva holística que facilite el establecimiento de conexiones entre las diferentes áreas de conocimiento.

Se propicia la labor en equipo, la cooperación y diálogo como estrategias para construir de forma colectiva el conocimiento y el despliegue de habilidades sociales; se hace énfasis en las actividades de manifestación artística como el dibujo, la música, literatura y otros ámbitos culturales a fin de proyectarse como modos de exploración y expresión del plano personal. En este modelo no desarrolla la evaluación como sucede en los modelos tradicional y conductista ya que, se concibe que los saberes internos, genuinos y espontáneos son importantes por su esencia; de allí que, no deben ser evaluados, clasificados ni calificados. Sin embargo, se emplea la autoevaluación. En tal sentido, el rendimiento escolar no se mide sobre la base de criterios estandarizados, se lleva a cabo en torno al propio desarrollo del estudiante, es decir, sin compararle con alguna referencia más que con su propios procesos y manifestaciones.

Hasta aquí se describe brevemente los modelos que anuncia Flores (1994), ahora se exponen tres modelos como complemento de la información acerca de los más conocidos en la educación básica. El Modelo sudbury fue creado por Daniel Greenberg en 1968, hace referencia esencial a un modelo de aprendizaje absolutamente libre. Este permite que los estudiantes asuman sus propias decisiones en torno a que es lo que

desean aprender y cuando asimismo tienen la oportunidad de ser evaluados como ellos quieran. Se refiere a un modelo pedagógico que tiene como principios la individualidad y democracia en absoluto. Los estudiantes logran un mayor grado de responsabilidad y son motivados a aprender de forma voluntaria y colaborativa.

En otras palabras, el estudiante es el encargado directamente de su propio aprendizaje eso significa que la institución educativa no posee plan de estudios que se imponga a estos, por ello, son libres de realizar lo que es interés. El docente en este modelo actúa como consejero únicamente cuando ellos se requieren y la proyección de estos profesionales es elaborar estrategias que promuevan los valores positivos y el despliegue de habilidades elementales.

Según Googman (2001) este modelo posee los siguientes aspectos: No existe énfasis de las clases, estas se llevan a cabo únicamente cuando un sujeto las propicia y no se espera que el personal brinde ningún tipo de currículum de tal forma que se permita cumplir con el derecho a la autodeterminación por parte del estudiante; se considera la mezcla de edades, es decir, los estudiantes no están clasificados en grupos de acuerdo al criterio edad ya que, se le permite mezclarse de manera libre; se fomenta una democracia autónoma, en la que los educandos y el personal participan de modo exclusivo y por igual, esta autoridad contrata y despide al personal que sirve en la escuela; se establece orden y disciplina lo cual, es alcanzado a través de una perspectiva dual fundamentada en un enmarque libre y democrático.

Se promueve una educación en valores: se reconoce que los educandos son responsables de sus actos; no se llevan a cabo evaluaciones, valoraciones o recomendaciones porque no se concibe la idea de realizar estimaciones de las personas y que la escuela actúe con un juez. La política de la no calificación y la no clasificación de estudiantes fomenta un ambiente libre de competencia entre los estudiantes o luchas por la aprobación de los adultos, y propicia un ambiente cooperativo positivo entre el cuerpo estudiantil. (Googman, 2001) De ello se estima que, la escuela está dada a fin de facilitar la libertad lo que implica, la no interferencia de los adultos en la rutina diaria de los estudiantes los cuales, son concebidos como personas autónomas y la responsabilidad del aprendizaje está en cada uno de ellos, por tanto, seleccionan las actividades, dialogan y aprenden de los que están haciendo los demás.

Según Googman (2001) el modelo Sudbury no presenta roles rígidos para los estudiantes y los docentes. El papel de estos últimos es actuar como mentores y apoyar a los educandos en buscar medios y no convertirse en un modelo de autoridad e indicar a los estudiantes lo que deben realizar o no realizar. Por tanto, el papel del educador es no imponer su intervención puesto que, el hecho de requerir de su intervención implica un instrumento pedagógico para enseñar a los estudiantes a escucharse a sí mismos y no a los demás que, en la mejor de las ocasiones, conocen solo parte de los hechos sobre ellos. El modelo pedagógico proyectivo, su principal exponente fue John Dewey, sin embargo, en líneas posteriores de este informe se destaca, determinados autores sugieren la no rotulación desde la perspectiva de teorías específicas; Guerreiro (2017), dice que el modelo proyectivo se sustenta en el aprendizaje por medio de la elaboración de proyectos en donde el docente propone un motivo a fin de asumirlo como elemento de interés para los estudiantes en el desarrollo de dicha propuesta.

Este modelo incentiva la investigación y ayuda a desplegar el desarrollo de un potencial en los educandos, puesto que, se fundamenta en la motivación de cada uno de ellos, facilita la elaboración colectiva de preceptos como aspecto elemental de la convivencia, plantea el respeto por el beneficio del grupo y ayuda a edificar el conocimiento mediante la experiencia. Según Guerreiro (2017), el rol del docente es de facilitador; propicia problemáticas a los estudiantes a fin de abrirles el camino mediante la formulación de una propuesta de solución, pero serán los educandos quienes la generen lo cual, indica que su rol es activo.

Con el propósito de comprender la incidencia de este modelo pedagógico en el campo educativo, es elemental indagar un poco sobre sus orígenes, estos tuvieron lugar y tiempo en la obra de Dewey a inicios del XX. Este filósofo creía que el aprendizaje era más efectivo cuando se vinculaba con vivencias directas y la participación activa del educando a través de proyectos y, además, a través de actividades de índole práctico. Por tanto, este modelo pedagógico se sustenta en la premisa respecto a que el aprendizaje es un mecanismo activo y significativo que se origina cuando los educandos se involucran en las actividades de la cotidianidad y realizan un proceso reflexivo en torno a esas experiencias. es por ello, se promueve el despliegue de habilidades de

carácter práctico, toma de decisiones y pensamiento crítico debido al uso de proyectos y vivencias relacionadas con la generación de aprendizaje.

Como se ha indicado, este modelo se caracteriza por centrarse en la búsqueda de un aprendizaje significativo donde se toma en cuenta actividades relativas al mundo real; también se interesa por el desarrollo de habilidades prácticas a partir de la solvencia de problemas y el trabajo en equipo; hace énfasis en la capacitación para el desempeño en el mundo real porque prepara al estudiante en el sentido de enfrentar retos del mundo real. La implementación de este modelo ha destacado que implica un enfoque efectivo el cual, prepara a los educandos a confrontar retos de la cotidianidad y a desplegar habilidades elementales para ello. Pese a que este modelo no está exento de críticas, aún se lleva a cabo y su cualidad de promover un aprendizaje significativo y motivador lo transforma en una perspectiva de tipo dinámico y destacado en la educación de la actualidad.

El modelo pedagógico por competencias, cuyos exponentes son David McClelland y William Byham. Este modelo se ha solidificado gracias a organismos internacionales. Orozco (2016) plantea que la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2010) expuso un informe al respecto, sin embargo, algunos entes públicos y privados lo acusan de fomentar una mirada pragmática, técnica y reduccionista. En atención a lo planteado en la cita, esta opción se basa en competencias, consiste en una metodología destinada a promocionar la facilidad de adquirir los contenidos de cada cátedra por medio de situaciones prácticas.

Este modelo contradice el modelo tradicional donde se muestran los temas de forma teórica y los estudiantes memorizan dicho contenido. Es una metodología más dinámica y de carácter participativo por parte de los estudiantes. su nombre se debe según Venegas (2011) al basamento de principios de aprendizaje los cuales, implican cambios en el comportamiento. Las competencias involucran conocimientos, actitudes y destrezas requeridas a fin de realizar una determinada ocupación. Este modelo pedagógico representa una perspectiva educativa con interés en el proceso mismo, y se centra en que lo que se aprende sirva para un buen desempeño en la vida.

Por tanto, no apunta hacia lo que se enseña sino al cómo se enseña y qué se lleva a cabo con lo aprendido donde la inteligencia juega un papel muy importante debido a

poseer la capacidad de generar respuestas inéditas y construir mundos nuevos. De acuerdo con Guerreo (2017), el modelo pedagógico por competencias se fundamenta en tres ejes, el proceso, lo significativo de los contenidos y la práctica situada. Es decir, algo es enseñado porque existe una razón al respecto y se lleva a cabo en un contexto determinado y en torno a ciertas habilidades que se aspiran desarrollar.

Además, si se toma en cuenta el desarrollo, ello indica que se requiere de evaluar el proceso desde el inicio hasta el resultado; por esta razón, los procesos evaluativos en este modelo pedagógico también han de ser permanentemente revisados. Aguerrondo (2009) plantea que el modelo pedagógico se caracteriza por aplicación de contenidos y desarrollo de prácticas; despliegue progresivo de los contenidos; unidades de los aprendizajes; proceso centrado en el estudiante. Lo expuesto por el autor, permite comprender que, mediante este modelo pedagógico el estudiante asume un rol activo y representa el centro del proceso educativo porque se toma en cuenta sus necesidades, el contexto en el que desenvuelve y la manera en que resulta favorable el aprendizaje.

No importa tanto el contenido sino las habilidades que se aplican cuando se va a la acción; sin embargo, al tomarse en cuenta los contenidos, estos son vistos como elementos que se elaboran sobre la base de ejes circulares que se incrementan por niveles su espesor; los contenidos se dividen en unidades lo cual, conduce a que cada conocimiento también sea fragmentado, luego se unifican con otros elementos temáticos para obtener mayor complejidad. Respecto al rendimiento del estudiante sobre la base de este modelo pedagógico, los educadores han de prestar atención a los indicadores que evalúan las competencias a fin de avanzar y parar si se considera necesario, dicho de otro modo, se refiere a una forma de entender la educación con una autonomía relativamente considerable en torno a los educandos lo cual, debe ser bien aprovechado y empleado.

Con una gran magnitud de difusión e implementación a nivel mundial, los modelos de aprendizajes por competencias adoptan el reto de generar respuesta a las exigencias sociales desde una educación integral que parte del estudiante y se concentra en el despliegue de habilidades tanto operativas como también en función del aprendizaje y las socioemocionales. Como se puede apreciar, los modelos pedagógicos, independientemente de la propuesta de clasificación que sea, son varios los que se han

dado conocer y que surgen para dar respuesta a las demandas de una sociedad y época. Es realmente difícil la creación de un modelo que llene todas las expectativas, por eso se crean muchos y posiblemente seguirán originándose otros como alternativa de solución.

Teorías base de los modelos pedagógicos

En el tópico anterior se precisaron de manera breve, pero concisa, ciertos aspectos característicos de algunos de los modelos pedagógicos más conocidos a nivel mundial; en el discurso respectivo se hizo mención de sus máximos exponentes y algunas ideas y concepciones provenientes de teorías que han marcado pasos significativos en la evolución histórica de la enseñanza y el aprendizaje; ahora, en este apartado corresponde especificar cada teoría base de los modelos pedagógicos que se describen en este informe. Los modelos pedagógicos surgen debido a teorías o bien, paradigmas que predominan en determinada época y cultura; los modelos de la enseñanza son, en suma, de acuerdo con Chaplin y Krawiec (1978) una síntesis de distintas teorías que alcanzaron a recopilar supuestos o principios base para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las ideas expuestas en la cita anterior establecen que, con el propósito de dar replica a las demandas de la sociedad en torno a un determinado modelo educativo para el aprendizaje y la formación de sus miembros. Las raíces epistémicas y filosóficas de los modelos pedagógicos descansan en teorías puesto que, según Aragón (2001) estas intentan dar respuesta de forma sistemática y congruente a los cuestionamientos: ¿Qué tipo de sujeto se pretende formar?, ¿De qué manera crece y se desarrolla un sujeto?, ¿Qué experiencias se consideran?, ¿Cuál es la actuación del docente y de educando?, ¿Con cuál metodología se puede lograr mejor eficacia?”. Las respectivas respuestas hacen posible la concreción del diseño, el sentido y la naturaleza de cada modelo de la enseñanza, cuya obtención de las mismas fue un papel que le correspondió a las teorías.

Es así, como en los modelos se establece concretamente la intencionalidad y las ideas en torno a la enseñanza, el aprendizaje, rol del estudiante, rol del docente y papel de la evaluación. El modelo pedagógico tradicionalista se apoya en las teorías asociacionistas y escuela conductista. En cuanto a las teorías asociacionistas se fundamentan en los aportes de Aristóteles y otros filósofos como Locke y Hume, este

constructo teórico fue desplegado por David Hartley y John Stuart Mill los cuales, señalaron que toda conciencia es resultado de la mezcla de estímulos y aspectos captados a través de los sentidos. Según Aragón (2001), al establecer relación distintos estímulos se siguen un conjunto de reglas universales que son impuestas de manera innata. Este autor pretende señalar que, los procesos mentales se generan de manera continua sobre la base de un conjunto de leyes con las que se relaciona los estímulos del medio.

Las reglas universales son ley de continuidad; ley de la semejanza; ley del contraste; ley de la frecuencia; ley de la recencia y ley del efecto. La primera ley explica que dos estímulos son vinculados cuando suceden de modo próximo en tiempo y el espacio; la segunda ley plantea que cuando dos estímulos dinamizan representaciones mentales similares o presentan caracterización común, es muy probable que sean ligados entre sí desde esa semejanza; la tercera ley establece que dos estímulos se percibirán ligados si son contrarios por completo porque se observa la existencia de un contraste en la misma cualidad de índole estimular

La cuarta ley estipula que las relaciones entre sucesos que mayormente se repiten son almacenados frecuentemente y fortifican la asociación entre esos sucesos; según la sexta ley cuanto más reciente y menor distancia temporal exista entre los dos estímulos más sólido será el vínculo que se establece en sí; la séptima ley explica la conducta y el comportamiento, de acuerdo con esta ley, las respuestas hechas por un sujeto que establezca relaciones de continuidad con consecuencias de tipo reforzadoras han de ser ligadas sólidamente al estímulo original que generó la respuesta e incrementa su posibilidad de repetición.

Uno de los aspectos que se puede apreciar en las leyes universales que dicta la teoría asociacionista es la pretensión de investigar la conducta humana de manera científica desde lo observable lo cual, vendría ser una idea tomada por el conductismo y aplicada en el plano de la educación como idea relacionada a cambio de conducta actitud o pensamiento generado por la vivencia de ciertas experiencias por medio del aprendizaje asociativo el cual, según Keller y Rives (1979), representa el proceso por medio del que, un sujeto es capaz de observar la vinculación entre dos hechos

específicos a partir de la observación y estas vinculaciones tienden a generalizarse a estímulos similares al mismo tiempo que son discriminativos en torno a otros fenómenos.

En otras palabras, la vinculación captada es concreta entre los dos sucesos no percibiéndose con otro tipo de estímulos a menos que exista vinculaciones de similitud con la circunstancia original. Todo ello permite pensar en el papel pasivo del sujeto, porque su función captar la relación entre estímulos y su intensidad por las características de los sucesos respectivos. entonces, los procesos mentales ganan poca relevancia en lo que respecta a realizaciones de asociaciones y es muestra de mayor relevancia el proceso de percepción de la realidad. De acuerdo con Keller y Ribes (1979) pese a que el aprendizaje asociativo es de gran utilidad en el desarrollo de aprendizajes de conductas mecánicas, el conocimiento logrado no asume la experiencia previa o los distintos procesos cognitivos que median en el aprendizaje.

En otros términos, el estudiante recibe un conocimiento descontextualizado en donde no es capaz de establecer relación de lo aprendido en el presente con lo anterior, además, aprende por repetición sin poder construir lo que aprende y lo asuma como propio, incluso, no se toman en cuenta procesos internos como la motivación o las expectativas y tampoco se permite tomar en cuenta la óptica de distintos sujetos la cual, podría ser diferente acerca de la misma situación.

El modelo pedagógico tradicionalista tuvo sus bases en la escuela conductista; en este modelo, en su segundo período de conformación, incidió la psicología conductista, nacida como una réplica en contra del estructuralismo y funcionalismo, su representante más resaltante fue el psicólogo John B. Watson (1878-1958), quien defendía criterio de la objetividad en la ciencia. En otras palabras, si el campo psicológico quería convertirse en ciencia debía emprender senderos relativos a la examinación de fenómenos que se pudieran observar y medir. Y su lema era que el objeto de estudio debía ser el comportamiento o conducta. Estas manifestaciones eran entendidas como la respuesta o reacción observable y medible del organismo frente a un estímulo.

En otras palabras, para Watson, la mente, si no era objetivamente estudiada estaría fuera de las concepciones asumidas en el campo de la psicología. Esto al mismo tiempo hace pensar que para este estudioso, la introspección por ser subjetiva es poco confiable y no forma parte de la metodología del estudio de la psicología conductista

puesto que se trata de un conjunto de técnicas y métodos que son objetivos que según Aragón (2001), sería la observación, el reflejo condicionado, el informe verbal y las pruebas. Lo que este autor expone con los mencionados métodos es que, se trata de valorar una tendencia básicamente empírica en la que la conducta es dada en función de un estímulo puesto para esa finalidad.

Entonces, se puede hablar de un conjunto de métodos experienciales por medio de los que, se puede estudiar la conducta; se expone de esta manera, una mirada con la que el objeto de análisis debe ser la conducta y el respectivo procesamiento de estudio es la experimentación. Con todas las ideas provenientes del conductismo, se hizo posible la intención de minimizar el empleo de métodos de introspección en el análisis de procesos mentales, las emociones y los sentimientos, estos fueron sustituidos por métodos objetivos, se le dio más importancia al ambiente como elemento clave para explicar la conducta puesto que, esta se trata de un aprendizaje que se basa en el modelo estímulo-respuesta. La crítica hecha al conductismo, es que por el empeño de obtener una psicología experiencial y científica ignoró la implicación que tienen los factores subjetivos en la conducta como los motivos, deseos y emociones lo cual, tienen a ser a veces de difícil percepción.

Ha sido de tal magnitud la influencia del conductismo que no iba a ser imposible el surgimiento del modelo pedagógico conductista, en este modelo, se puede especificar aún más el papel que jugó cada teoría de esta escuela, entre ellas se ubica la Teoría de Thorndike, Teoría del condicionamiento clásico de Pavlov, la Teoría del condicionamiento operante de Skinner, y la Teoría de Hull. En cuanto a la Teoría de Thorndike (1874-1949), existía la preocupación por la educación, por ello, este estudioso contribuye a desarrollar de modo considerado la psicología educativa. Thorndike trabaja inicialmente con especies animales como pollos, perros, gatos, entre otros, de lo cual, infiere que el aprendizaje más importante de los animales sucede paulatinamente al otorgarse el ensayo y el error a través de asociaciones entre estímulos y respuestas.

En proceso de ensayo y error implica eliminar progresivamente las respuestas que son inadecuadas ya que, no se inclinan a la satisfacción de lo esperado, pero las respuestas que se convierten en aprendizaje se acumulan y se convierten en un repertorio lo que indica que, en un momento dado no hay conductas nuevas, la tendencia

es seleccionar algunas de las existentes en el repertorio y ello refuerza la asociación entre estímulos y respuestas, según Aragón (2001), se trata de un aprendizaje basado no en conductas nuevas sino en el establecimiento y consolidación de la asociación entre los elementos de estimulación y las respuestas que han quedado estancadas sin usar el razonamiento en el problema.

En esta teoría, se dio a conocer varias leyes del aprendizaje, las más destacadas fueron: la ley del efecto; ley del ejercicio y ley de la prontitud; de acuerdo con Aragón (2001) la primera ley hace referencia a diferentes respuestas asumidas en torno a una situación, son aquellas que acompañan la satisfacción y las que surgen después de esta; si la situación no cambia, estas respuestas quedarán adheridas de manera fija a la situación; la ley del ejercicio plantea que cualquier respuesta a una situación estaría vinculada al porcentaje de fuerza y durabilidad de dichas relaciones; la ley de la prontitud, está ligada a la expresión de una disposición preparatoria de todo organismo, de este modo, si la persona se encuentra preparada para realizar una determinada clase de conducta ocuparse de esta es requerido.

Se entiende que, las leyes sugeridas por Thorndike son un resumen de su teoría del aprendizaje y a pesar de haber sido creadas por medio de experimentos con animales, tienden a ser implementadas en el aprendizaje humano, además, lo asociativo está relacionado al hecho de que las respuestas que han sido aprendidas frente a un grupo de estímulos pueden aprenderse, inclusive, frente a otro grupo de condiciones estimuladoras siempre que la situación sea similar y mientras se genere el aprendizaje sustitutivo. De allí, las limitaciones en el proceso de aprendizaje instituido como acumulativo, en lugar de ser un fenómeno cognitivo que se encuentra en constante construcción.

La teoría presentada por Thorndike es la versión variada del condicionamiento clásico de Pavlov (1849-1936), la cual, es una de las primeras bases epistemológicas del modelo pedagógico conductista. Según Ríos (2005) la teoría pavloviana se basa en un proceso de formación o reforzamiento de una vinculación entre un estímulo condicionado y una respuesta incondicionada a través de la presentación repetida de mismo estímulo en determinado orden con un estímulo incondicionado o no condicionado que de forma natural se genera. En atención a las palabras de esta cita, se entiende que

se hace referencia a una sustitución de estímulos puesto que, el estímulo incondicionado es suplantado por el estímulo condicionado.

De acuerdo con Kimble (1969), Pavlov observó que los perros empezaban a salivar previo a la adquisición de la comida; esta reacción o respuesta se denomina salivación anticipatoria, constituye el reflejo condicionado que desarrollaría mediante el aprendizaje. Este científico descubrió que se podía condicionar a los perros con el propósito de que saliven ante estímulos no directamente ligados a la comida como el sonido de una campana. Siguió el desarrollo de experimentos a fin de explorar los procesos de condicionamiento clásico y encontró que la intensidad de la relación entre el estímulo neutro y la respuesta condicionada ha de ser incidida por la temporalidad, la fuerza y la frecuencia del estímulo neutro. Incluso, descubrió que el condicionamiento clásico es un mecanismo aprendido y que podía ser desaprendido en caso de interrupción de la relación entre el estímulo neutro y la respuesta condicionada.

Al consultar la literatura que versa sobre la teoría de Pavlov, se halló que generó gran impacto en la psicología y en otros campos de análisis. Es una teoría que se transformó en un modelo para proporcionar explicación acerca de cómo los organismos aprenden a asociar estímulos y respuestas y ha sido usado en el estudio de la memoria, el aprendizaje y el comportamiento animal. Al parecer actualmente, el condicionamiento clásico continúa siendo un concepto elemental en la psicología puesto que, como plantea Ormrod (2005), los tiempos recientes se ha usado para explicar multitud de comportamientos humanos y animales como el miedo condicionado y la adicción.

La Teoría del condicionamiento operante cuyo autor es Skinner, se centra en el estudio de la conducta humana, la finalidad es explicar cómo esta acciona como respuesta a estímulos disímiles que pueden incidir en ella. De acuerdo con Smirh et. al (1984), por medio de la manipulación experimental y percepción de la conducta, Skinner creó sus primeras teorías referente al papel que el reforzamiento posee en la conducta, originó desde ello principios de la teoría del condicionamiento operante. El uso de los refuerzos positivos y negativos era elemental para modular la conducta humana y animal tanto para incrementar determinados comportamientos o incluso, para inhibir y eliminarlos.

Es por las razones mencionadas que, la teoría de Skinner fue muy importante en el campo educativo, este científico originó la educación programada, en la que se les explica a los estudiantes un conjunto de núcleos de información que deben aprender de forma consecutiva con la finalidad de poder seguir al siguiente núcleo de información. ello guarda relación estrecha con lo estimulador porque al proporcionar un conjunto de estímulos congruentes con la intención del educador, estos facilitan el desencadenamiento de respuestas en el sujeto aprendiz. Si esta respuesta es influenciada a través del uso de reforzadores positivos o negativos, se podrá generar una influencia en esta conducta operante, manifestación observable del sujeto que optimizarse o limitarse.

La conducta es conservada a través de un contexto o situación a otra mientras que las consecuencias o reforzadores no cambien o lo realicen al seguir ciertas reglas que se debe descubrir; es como dice Skinner (1986), como resultado, tanto la conducta del ser humano y la del animal poder ser condicionadas, es decir, modificadas al usar un conjunto de estímulos que el sujeto asuma satisfactorios o no. Al intentar explicar de manera más sencilla lo planteado por el autor citado se tiene que, la Teoría del reforzamiento enfatiza que una persona pose la posibilidad de repetir determinada conducta reforzada de modo positivo tal cual, como será menos posible que repita aquellas que están vinculadas a estímulos o refuerzos negativos.

La Teoría hipotético-deductiva de Hull (1943-1951) también ha incidido en la creación del modelo pedagógico conductista, según Aragón (2001), esta teoría se caracteriza el estudio deductivo y sistemático de principios de segundo orden de fenómenos que puede ser observados desde un número reducido de postulados primarios y asume como ejemplo, el sistema educativo creado por Newton relacionado a mecánica celeste. El sistema de la teoría de Hull no inicia desde las leyes básicas previamente establecidas a partir de la observación empírica puesto que, esta es inestable y sólo se orienta a la posibilidad de que otras observaciones otorguen los mismos resultados.

Esta teoría inserta la conducta en la perspectiva adaptativa, y el aprendizaje al ser una forma de adecuación del organismo, hace posible su supervivencia. En tal sentido, a fin de que ocurra el aprendizaje es elemental que el organismo afronte una situación

de necesidad primaria, en otras palabras, que experimente la carencia de condiciones pertinentes para sobrevivir o que estén dadas en un nivel inferior. De acuerdo con Smirh et. al (1984), cuando ello sucede el organismo usa los procesos innatos o la replicas previas ya logradas o de que dispone para la superación de la situación de carencia.

Entonces, la conducta adaptativa tiene sentido ya que, el organismo dispone de conciencia de un entorno al gozar de receptores que abstraen los estímulos del ambiente y otorga la información por medio de los nervios sensoriales al sistema nervioso central, específicamente el cerebro donde se originan impulsos hacia ciertos elementos los cuales, proporcionan respuesta de carácter adaptativo. Smirh et. al (1984), consideran que frecuentemente, una necesidad se minimiza a muchas maneras que pueden ser asumidas como familias de hábitos; las diferentes familias de hábitos se ordenan de manera jerárquica de acuerdo a la probabilidad de su ocurrencia.

La autora de esta investigación considera que cuando el sujeto se le hace difícil superar la carencia con una familia de hábitos, usa otra. El ordenamiento de tipo jerárquico de las familias se estipula en cuanto a los estímulos. Lo más lejano de la meta están en menor condicionamiento a la meta que a las de más cercanía. En suma, entre mayor se presente la semejanza entre estímulos mayor magnitud poseen la respuesta generalizada y cuanto más diferentes más debilitada está la misma.

El modelo pedagógico cognitivista se basa en el paradigma que posee su mismo nombre, es decir, cognitivismo, según Ertmer y Newby (1993) cerca de los años sesenta, la teoría del aprendizaje empieza a separarse del empleo de opciones metodológicas conductistas y se orienta a la tendencia epistemológica y metodología que se originaba en las ciencias cognitivas. Estudiosos comienzan a perder el interés por la conducta observable y se centraron en los procesos cognitivos de mayor complejidad como el pensamiento, la resolución de problemas, el lenguaje y el procesamiento de la información. En otras palabras, se trata de un conjunto de teorías como la de Piaget y también de Bruner, además, de un conjunto de investigadores vinculados al procesamiento de la información como Miller, Galanter y Pribran 1960; Atkinson y Shiffrin 1971; Gagne 1985, hay quienes tienen la preferencia de realizar hipótesis sobre diferentes niveles de procesamiento.

En todo caso, los teóricos cognitivos hacen énfasis en la adquisición del conocimiento y la organización de estructuras mentales internas y de este modo, se ubican cerca del extremo racionalista. De acuerdo con Bruning et. al. (2002), para los estudiosos cognitivos el aprendizaje equivale a modulaciones discretas dentro de los estados más que con los cambios de la posibilidad de reacción o repuesta. Lo que este autor plantea es la dedicación a la conceptualización de los procesos del aprendizaje, se encargan de estudiar como la información es recibida, estructurada, almacenada y localizada. La relación entre el aprendizaje con el procedimiento para adquirirlo es lo que interesa a los estudiosos de la cognición.

En otras palabras, la adquisición del aprendizaje es algo logrado gracias a la actividad mental mediante codificación interna y organización lo cual, es labor del propio sujeto, de ahí el papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pozo (1990) dice que las condiciones ambientales son determinantes en el proceso de aprender y también lo es la práctica con retroalimentación correctiva. Se puede apreciar en las palabras del autor citado que, el cognitivismo al igual que conductismo, valoran el ambiente y el reforzamiento del aprendizaje, sin embargo, el cognitivismo. por enfatizar el papel de las facultades mentales, emplea la retroalimentación con el propósito de reestructurar la información en la mente y, el ambiente es para este paradigma un factor de gran potencial para la interacción y el aprendizaje.

De acuerdo con Ertmer y Newby (1993) la fundamentación teórica cognitivista sostiene que indicadores del ambiente y los elementos de la enseñanza por si solos no explican todo el aprendizaje resultante de una situación didáctica. Por ello, la función determinante del estudiante es codificar, convertir, ensayan y registrar los datos recibidos. La esencia el enfoque cognitivo se halla en cambiar al educando motivándolo a fin de que emplee estrategias cognitivas apropiadas, de esta forma el conocimiento será significativo lo cual al mismo tiempo ayudará al educando a relacionar una nueva información con el conocimiento existente. De allí que, la enseñanza debe basarse en el desarrollo de estructuras cognitivas a partir de los conocimientos previos. Debido a la importancia de las estructuras mentales, Ertmer y Newby (1993) piensan que las teorías cognitivas pertinentes para explicar los modos complejos de aprendizaje, son aquellas que destacan la solución de problemas y el procesamiento de información.

Empero, la intención central de todas las teorías cognitivas es la misma, es decir, facilitar el conocimiento a los estudiantes en el modo más eficiente y efectiva posible. En tanto que, por ejemplo, el procesamiento de la información que, por cierto, es un planteamiento que no es obra de un solo estudioso y según Ríos (2005), no es una teoría específica, es usada para distinguir varios cuestionamientos entre estos, el aprendizaje, la memoria, la solución de problemas, la percepción, la inteligencia, entre otros. lo que el autor citado pretende exponer es que el enfoque del procesamiento de la información estudia los procesos internos de un modo específico, desde lo que ocurre entre la recepción de estímulos y la elaboración de respuestas en lugar de analizar las condiciones externas que rodean al aprendiz.

En otras palabras, el enfoque del procesamiento de la información se ocupa del modo en que se presta atención a los sucesos del entorno, debido a la forma en que se codifica la información que se recibe y se relaciona con los conocimientos que ya se tienen, así como por la manera en que se almacena y se recupera cuando es requerida. Aragón (2001) expone que el procesamiento de la información asume al aprendiz como un ser activo porque presta atención al mundo exterior, percibe, procesa, transforma y repasa, además, organiza almacena y recupera todo lo cual, se muestra como algo muy diferente a lo planteado en el conductismo, al mencionar que el sujeto reacciona a los estímulos como un organismo pasivo.

El modelo pedagógico constructivista difiere del modelo pedagógico cognitivista en el sentido que adopta de las teorías pertinentes la idea de que, el aprendiz representa mentalmente el mundo que lo rodea. Esto es distinto a las concepciones conductistas y cognitivas de entender que el mundo es real y externo al aprendiz. En este sentido, se hace mención de la Teoría de Piaget cuya contribución más importante a la educación fue considerar que el sujeto en temprana edad posee formas de pensar específicas que lo diferencian del adulto. Según De Tejada et. al (2004), Piaget concibe la existencia de una interacción entre el sujeto y el entorno, para este científico, el sujeto asimila y acomoda de acuerdo a sus conocimientos previos, construye sus estructuras cognitivas cuando elabora el conocimiento respecto al mundo. De esta forma, el conocimiento se construye a partir los procesos mentales en interacción con el entorno cercano.

La adaptación, asimilación, acomodación, equilibrio y esquema son conceptos centrales para Piaget. Luque y Palacios (1998) sostienen que el desarrollo cognitivo es el resultado de los esfuerzos del sujeto por comprender y accionar en el mundo. Se hace mención de etapas evolutivas en las que, el sujeto despliega una nueva forma de operar; este desarrollo se hace gradual debido al logro de beneficios interrelacionados con la organización, la adaptación y el equilibrio. Lo que plantean los autores citados refiere a que el niño desarrolla de manera progresiva sus funciones cognitivas y este proceso mental es activo por cuanto construye el conocimiento determinado y característico (Conjunto de esquemas) en cada etapa; es una constante de equilibrio y desequilibrio para lograr la adaptación.

Cuando el niño posee conocimiento acerca de un tema específico quiere decir que ha logrado la adaptación al respecto, ello al mismo tiempo implica lograr el equilibrio, pero al encontrar nuevas informaciones se produce desequilibrio; para alcanzar la adaptación respectiva nuevamente el niño dinamiza mentalmente por medio de los procesos asimilación y acomodación. Las experiencias del niño y los conocimientos construidos en torno a ello generalmente son particulares, pero la asimilación, acomodación, equilibrio, adaptación y organización son invariables, es decir, todo ser humano los posee y aplica. La interacción entre lo interno y externo surge como resultado de la combinación de la maduración, experiencia, interacción social y equilibrio (Ordoñez y Tinajero 2005). Es decir, el desarrollo cognitivo se despliega gracias a la maduración y herencia, pero también, debido a las experiencias en el entorno físico y social, y el equilibrio funciona como regulador de los aspectos mencionados.

Pese a que Piaget escribió sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, según De Tejada et. al (2004) no era pedagogo. Sin embargo, sus postulados orientaron en el sentido de distribuir contenidos de la enseñanza en función de las adquisiciones, identificar las características de cada etapa de desarrollo de los educandos, respetar el nivel de desarrollo evolutivo y las disimilitudes de los educando, propiciar el conflicto interno, comprender que el conocimiento es elaborado por medio de la acción y el razonamiento, de allí el término interaccionismo; la teoría de Piaget también deja como aporte la importancia el tomar en cuenta los temas de interés del estudiante; estas y otras ideas en actualidad son asumidas en el campo educativo.

El modelo pedagógico constructivista también se nutre de las concepciones de la teoría sociocultural de Vygotsky. Desde esta perspectiva epistemológica el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede entender desde la perspectiva de Vygotsky a partir del mecanismo que él llamó “Zona de Desarrollo Próximo” se trata de dos zonas extremas y una tercera intermediaria; las zonas extremas se denominan nivel de desarrollo real y nivel de desarrollo potencial. Vygotsky (1979), sostiene que estas dos zonas son distanciadas y la meta es pasar de una a la otra, esto indica avance en el desarrollo y/o aprendizaje; el primer nivel es determinado por la solvencia de una tarea de manera independiente y el segundo por la resolución de la tarea bajo el apoyo de un adulto o de alguien con mayor capacidad.

Llevando esta teoría al aula de educación básica primaria en lo referente a modelos pedagógicos implícitos en la acción pedagógica, se tiene que el docente debe seleccionar el modelo que sea de mayor pertinencia, es decir, centrado en el estudiante y también debe considerar diversos aspectos de igual importancia como es el contexto en que se desenvuelve el estudiante, esta es manera de apoyo al educando en pasar de la zona real a la zona potencial ya que, si el docente escoge un modelo pedagógico en función de sus propias preferencias, es muy posible que no establezca congruencia con las características del estudiante por lo menos en los aspectos cognitivo, emocional y social, resultaría difícil ayudarles a llegar a la zona potencial porque la zona intermedia no cumple con dicha expectativa y en consecuencia el rendimiento escolar sería deficiente.

Vygotsky (1979), dice que cuando el educando alcanza el nivel de desarrollo potencial, este segundo nivel se convierte en el primero, es decir, en el desarrollo real, ello conduce al requerimiento de la organización de una nueva zona potencial. según este autor, el desarrollo del educando implica un proceso de avance constante, los logros evolutivos de un tiempo presente son las bases de futuros logros, luego estos serán las bases de los siguientes. En torno a lo expuesto por el autor, se asume que, es de esta manera como el educando avanza en el rendimiento escolar, de la mano del educador como mediador capaz de generar diferentes situaciones que le permitan al discente forjar la superación de sus funciones psicológicas lo cual, es traducido como avance en su desarrollo.

La teoría de Vygotsky hace reflexionar que el sujeto es un ser social por excelencia porque vive en un mundo social en el que, a partir de sus primeros años de vida, modifica su desarrollo de forma paulatina en interacción con el contexto social. En tal sentido, para que se manifieste de manera eficaz el nivel de desarrollo próximo, es preciso que haya previamente el nivel de desarrollo real, ello se traduce en que para ayudar al educando en su formación y aprendizaje es preciso en que este lo requiera puesto que, la transición del nivel simple al superior es propiciada por el docente en la zona de desarrollo próximo.

La teoría de Bruner se caracteriza debido al estudio del aprendizaje por descubrimiento, de acuerdo con Santrok (2004), durante la década de los 60 aparece esta teoría con perspectiva constructivista. Plantea que el educando logra los conocimientos por sí mismo, es decir, los estudiantes son protagonistas de su proceso de aprendizaje para ello, requiere de la experimentación e interaccionar con el medio ambiente. El aprendizaje por descubrimiento, implica un método de enseñanza que se centra en el educando a diferencia con la enseñanza tradicional la cual, se estructura en torno a la idea de que los docentes son los principales transmisores de la información.

El aprendizaje por descubrimiento se lleva a cabo esencialmente a través de la realización de investigaciones y experimentos para resolver problemas. Por ello, esta teoría se enmarca en motivacionales que los docentes han de usar a fin de lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se nutre de la esencia estudiantil, es decir, de las motivaciones, intereses, necesidades, características y expectativa de los educandos. Esta manera de educación conduce a un cambio en los métodos pedagógicos tradicionales puesto que, los contenidos deben ser descubiertos por los educandos, pero según Sprinthall y Sprinthall (1996) a través de una sistematización guiada y el fomento de la curiosidad del estudiante.

Lo anterior implica que el papel del docente sea el no explicar sino facilitar situaciones por medio de las cuales, se estimule a los estudiantes para que participen activamente por medio de la observación, la comparación y el establecimiento de semejanzas y diferencias del objeto estudiado. La esencia del aprendizaje por descubrimiento es que los educandos indaguen de forma activa y constructiva acerca de cómo funcionan las cosas. Bruner llamó andamiaje a según Enesco y Del Olmo (1992),

es que el educador elabore una guía o andamio que propicie el aprendizaje del educando y que permita desplegar niveles más altos de esfuerzo y logro de aprendizaje. Este principio se basa en la autonomía del educando; el aprendizaje es producto del descubrimiento creativo; el conocimiento funciona como transferencia; el método del descubrimiento es clave para obtener conocimiento.

En otras palabras, la teoría de Bruner asume que el estudiante es capaz de comprender la realidad mediante la elaboración de sus conocimientos debido al uso de estrategias y habilidades que posibiliten tal propósito; parte de estas estrategias es el uso de la observación y la experimentación para obtener inferencias generales; se precisó el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico con el propósito de que cada estudiante estructure la información sobre la base de su propia perspectiva.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel; esta teoría nace a raíz de las constantes críticas hechas al memorismo lo cual, es un tipo de aprendizaje reducido a la memorización de información debido a la repetición mecánica en donde la interpretación y la comprensión no tienen lugar. De acuerdo con Ríos (2005), este aprendizaje conlleva a la realización de asociaciones arbitrarias con la organización cognitiva del aprendiz. Lo que el autor en referencia pretende decir es que, este tipo de aprendizaje limita el uso del conocimiento de manera novedosa o innovadora. Generalmente, como lo aprendido de memoria presenta un propósito inmediato como la exposición oral o presentación de una prueba escrita, luego de su realización, suele olvidarse lo aprendido.

David Ausubel propone una teoría que intenta explicar otro tipo de aprendizaje el cual, es sólido al ser aplicado el entendimiento y el sentido puesto que, algo posee significado para la persona cuando logra interpretarlo y comprenderlo, esto se consigue mediante la relación entre la información previamente adquirida y la nueva información por estudiar, esta relación no sería arbitraria, sino congruente y consistente con lo que, se proporciona respuesta a interrogantes, carencias, intereses del sujeto. Ello es posible si, para el sujeto percibe utilidad a la información por estudiar; al ser asumida como interesante, es aprendida lo cual, significa la actualización de esquemas de conocimiento adecuados para la situación correspondiente.

De acuerdo con Ausubel et. al (1986) los esquemas no solo asimilan la nueva información, sino que el aprendizaje significativo implica su supervisión, modulación y

enriquecimiento al establecer nuevas vinculaciones entre ellos. Este paso garantiza el uso y la memorización comprensiva de las temáticas. De hecho, el aprendizaje es útil ponerse en práctica a fin de solventar problemas, además, el sujeto ha de emplear lo aprendido con la finalidad de asumir nuevas situaciones o incluso, para realizar nuevos aprendizajes. A partir de esta perspectiva, la probabilidad de aprender esta insertada en la vinculación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos hechos y a las conexiones que se llevan a cabo entre ellos.

En otras palabras, cuanto más enriquecida, en elementos y vinculaciones, es la estructura cognoscitiva de un sujeto, más probabilidades hay de otorgar significado a objetos y situaciones novedosas y, por ende, podrá aprender de modo significativo nuevas temáticas. Entonces, el aprendizaje significativo es, una incorporación de naturaleza sustantiva y no arbitraria de nuevos contenidos en la estructura cognoscitiva; el aprendizaje está dado en torno a experiencias, hechos y materiales; debe implicar un esfuerzo motivado a fin de relacionar nuevos conocimientos con conceptos de niveles superiores, más abarcadores y más complejos. La disimilitud entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo es la activación de las relaciones del nuevo conocimiento con lo aprendido anteriormente y se encuentra almacenado en la memoria; si el estudio del contenido es mecánico la relación entre los conocimientos previos y la nueva información es totalmente arbitraria, pero, si la vinculación está basada en lo fundamental de los contenidos previos, el aprendizaje es significativo.

El modelo pedagógico experiencial está basado en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, según Hilgard y Bower (1983) el aprendizaje en esta teoría es concebido como el proceso por medio del cual, se adquiere el conocimiento por medio de la transformación de la experiencia. Esta teoría también versa sobre cuatro etapas en las que el sujeto adquiere mejores resultados en el proceso de aprendizaje; estas son: Experiencia concreta; Observación reflexiva; Conceptualización abstracta; y Experimentación activa.

En torno a la primera etapa, el estudiante se inserta en una actividad dada a fin de saber cómo se siente durante esta; por ejemplo, la participación en una actividad lúdica para desarrollar contenidos programáticos; la segunda etapa conduce a que el educando analice su experiencia y el aprendizaje adquirido en el desarrollo de la actividad, en este

momento, es cuando se activa la comunicación, el estudiante pregunta al docente o a los demás compañeros sobre la actividad hecha a fin de relacionar información; en la tercera etapa, el educando organiza mentalmente la información con el propósito de que esta sea asimilada y transferida del contexto lúdico a lo académico; y la cuarta etapa el educando implementa los conocimientos adquiridos en la cotidianidad, por ello, se generará una nueva experiencia desde la que el proceso de aprendizaje, en sentido de ciclo, iniciaría de nuevo.

Es una teoría que, aunque describa etapas en forma lineal, de acuerdo con Woofork (1999) el aprendizaje puede iniciarse en cualquiera de ellas, aunque es común que inicie por la experiencia concreta; en fin, de todos modos, se induce una progresión cognitiva en forma de espiral o ciclo que se repite sucesivamente. La esencia de la teoría de Kolb es que la experiencia y el estímulo es lo básico para que suceda el aprendizaje; cada estudiante construye su propia experiencia de modo activo; el aprendizaje implica un proceso que es integral; el aprendizaje se construye desde el plano sociocultural y se ve incidido por la dimensión socioemocional en la que se realiza, es decir, por medio de la motivación.

Este tipo de aprendizaje favorece el crecimiento personal por medio del conocimiento de sí mismo; despliega distintas formas de pensamiento lo cual, permite afrontar diferentes problemáticas; optimiza la comprensión de la información por parte del estudiante; proporciona autonomía al estudiantado preparándolos para capacidades disímiles y competencias a las que confrontaría en el mundo cotidiano; el proceso de carácter reflexivo favorece el aprendizaje y conduce a que los estudiantes transfieran los conocimientos a otros contextos; facilita la obtención de una mayor seguridad, confianza y autoestima en el desarrollo de las habilidades y en la participación de actividades de naturaleza grupal; acelera el proceso de aprendizaje porque existe una rápida asimilación de conocimientos; favorece la resolución de problemas de modo eficaz, genera mejor toma de decisiones y optimiza los procesos de pensamiento crítico (Hilgard y Bower 1983).

La teoría del aprendizaje de J. Lave y Wenger plantea que el aprendizaje es en esencia situado, de acuerdo con Aragón (2001), esta teoría propone una manera distinta de entender el procedimiento por medio del cual, se adquiere el conocimiento. La esencia

se ubica en la metodología relacionada con el ambiente social en el que emerge el aprendizaje. Lo contrario de ello sería la visión tradicionalista la cual, concibe el aprendizaje como un proceso en el que el sujeto obtiene conocimiento de modo proporcional.

En otras palabras, la esencia de la manera de entender el aprendizaje situado es ver el contexto sociocultural como el dispositivo que moviliza la enseñanza y otorga sentido a la denominación de la teoría puesto que, se sitúa el aprendizaje en contextos conocidos por el estudiante, en su lugar cotidiano de estadía lo cual es contrario a limitarse en hablar respecto a temas electivos de un modo abstracto. Sprinthall y Sprinthall (1996) plantean que otro punto clave de la teoría es la relevancia de hacer un trabajo cooperativo puesto que, los proyectos se llevan a cabo bajo la labor en equipo con un grupo de pares de tal modo que se facilita el aprendizaje mutuo. Esta metodología beneficia los estilos de labor cooperativo y optimiza las relaciones entre los integrantes del proyecto.

La teoría del aprendizaje situado trata acerca de una mirada que rompe el esquema de lo tradicional en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual, hace que el resultado, es decir, el conocimiento adquirido sea relevante. Según Aragón (2001), los estudiantes son los agentes activos en la obtención del aprendizaje como en su creación porque ello se realiza a través de la práctica social lo cual, es indisoluble en el proceso general implicado. En esta teoría se dan a conocer ciertos aspectos que son indispensables: a) Contenido del conocimiento; b) Contexto situacional; c) Comunidad e participantes d) Proceso de participación.

Con respecto al primer punto, no se hace referencia a un contenido teórico el cual, debe ser aprendido por medio de la memorización, por el contrario, se aprende a modo práctico a través de su aplicación útil; el segundo punto está vinculado al sitio o entorno que facilitará el logro del aprendizaje mediante la experiencia; el tercer aspecto refiere a lo comunitario, es decir, el aprendizaje no solo ocurre en un sitio sino también entre un grupo de personas con un fin en común quienes construyen sus propias experiencias y aprenden entre si debido a la constante interacción; el cuarto elemento representa el proceso de participación, este aspecto es básico para que el aprendizaje situado ocurra,

porque es por medio de la participación del estudiante que logran intercambiar ideas, y de esta forma construyen el conocimiento entre todos

En realidad, el aprendizaje sucede desde el momento en el que los estudiantes, al verse frente a un determinado problema, intentan encontrar las opciones de solución; al ser un problema basado en la vida cotidiana, los estudiantes adquieren conocimiento por medio de todo el proceso de carácter resolutivo; la teoría del aprendizaje situado sostiene que, dicho aprendizaje no finaliza en el instante de terminar la formación escolar sino que sigue llevándose a cabo con el propósito de mejorar cada vez más. En tal sentido, una manera de sacar provecho a la teoría del aprendizaje situado es mediante la creación de proyectos para que los estudiantes lleven a la práctica y en conjunto, todos los conocimientos logrados ligándolos con el contexto real.

Con respecto al enfoque humanista, el modelo pedagógico experiencial se fortalece por cuanto, de proporciona la idea de que es importante comprender la personalidad de los sujetos como seres especiales que poseen cualidades de emprendimiento y desarrollo. Para comprender al sujeto, es preciso visualizarlo primero como una totalidad cuyas partes son su suma; esta idea proviene del enfoque holístico, lo que significa que, las teorías humanistas fueron conformadas desde diversos aportes epistemológicos y filosóficos, que en conjunto dieron lugar a una serie de ideas que hoy en día se asumen enmarcadas finalmente dentro del plano humanístico.

Realmente los aportes de las teorías humanistas al campo educativo han sido enriquecedores, según Ríos (2005), partes de las ideas relevantes que ha sido consideradas en la planificación curricular son: a) El ser humano como sujeto posee un núcleo; b) Existe en el sujeto una tendencia a la autorrealización; c) El sujeto es un ser social; d) El sujeto es consciente de sí mismo; e) El sujeto dispone de libertad y conciencia propia. Esta perspectiva se enmarca en una ideología diferente a la psicoanalítica; mientras que esta segunda tendencia se interesaba en el pasado, el enfoque humanista se inclina por el presente y el futuro; también se interesan por los pensamientos conscientes en lugar de los inconscientes; aborda el sentido de responsabilidad por los sentimientos y acciones propias que descubrir los factores subyacentes que son determinantes; fomenta el crecimiento y autorrealización en lugar de tratar enfermedades.

En un sentido concreto, lo anterior significa que las teorías humanistas se orientan en visualizar al sujeto como persona, capaz de adaptarse en el mundo subjetivo y objetivo; de hallar la resiliencia para emprender nuevas realización en medio de desavenencias; es un ser con la cualidad de convivir con sus semejantes; se asume como un ser pensante que dinamiza en el presente sobre la base del pasado para procrear un futuro; es un ser pensante con capacidad crítica y creativa para tomar decisiones y emprender nuevos retos; a diferencia del enfoque psicoanalítico, el humanista alienta al sujeto en torno a sus habilidades, al desarrollo de destrezas, la resolución de problemas y la resiliencia; no se ocupa de estudiar el pasado vivido sino en ayudar a proyectar un buen futuro a partir de un buen presente.

La filosofía de Dewey, es otro aporte que ayudó a conformar el diseño del modelo pedagógico experiencial; esta perspectiva aborda distintos conceptos elementales para entender el pragmatismo, a partir de su extensión, profundidad y sentido epistemológico como aporte más original de los Estados Unidos a la filosofía occidental. Uno de los conceptos concretos que definen la filosofía de Dewey es “experiencia”, para el estudioso este concepto representa el eje central de sus concepciones filosóficas y religiosas. Por medio del uso de la palabra experiencia, se expresa la inserción del sujeto en el mundo con propia interioridad y su propio yo desde el conjunto de las acciones y vinculaciones en las que está incluido y que él mismo lleva a cabo a través del poder de comunicar y de la mente.

La actividad, por si sola, no implica experiencia, es de hecho, una cuestión dispersiva, desorganizada y confusa. Para Dewey la experiencia comienza únicamente cuando desde una transacción operante entre el sujeto y el ambiente se prevé una transformación de la que se puede hacer emerger un sentido. De acuerdo con Barrera (2015), Dewey, en su ensayo *Democracy and Education* plantea que la experiencia es concebida como situación que conduce a un cambio, sin embargo, no es más que una transacción que carece de significado si no se está conectado de forma consciente con la ola de retorno de los resultados que emergen de ella.

Cuando se continúa con la actividad el torno al sometimiento de sus resultados, cuando el cambio determinado por la acción proporciona una transformación en el sujeto, no se debe hacer referencia más de un fluir puesto que el cambio se conforma de

significados y el sujeto aprende algo. De modo que, no es experiencia el hecho de que un sujeto de corta edad agregue uno de sus dedos en dentro de un toma corriente, es experiencia cuando el moverse se conecta con el dolor que se siente. A partir de ese momento, la acción de colocar el dedo en él toma corriente significa hacerse daño. Según Barrera (2015) Dewey sostiene que la dinámica de la experiencia en la que el sujeto obtiene un doble rol activo-pasivo, con el uso de la cognición, la práctica no se minimiza, entonces a una simple recolección de datos de carácter sensorial.

El modelo pedagógico proyectivo, es uno de los modelos innovadores por cuanto, se estima que, intenta dar respuestas a las demandas de una sociedad que busca la formación de sujetos con sentido de la proactividad; aunque se halla en la literatura que uno de sus orígenes se ubica en John Dewey, según Aguilera y Martínez (2009), este modelo pedagógico "...no se deja roturar por una teoría específica sino que, por el contrario, se reconoce como un proceso de construcción que se ha fortalecido en la práctica y que sigue encontrando luces a partir de nuevos paradigmas" (p.17). Además, se sabe que, en la actualidad el modelo proyectivo se muestra en constante fortalecimiento debido a la influencia de nuevos paradigmas, las recientes aproximaciones a la hora de identificar supuestos teóricos giran en torno al constructivismo, de hecho, para Aguilera y Martínez (2009), también están presentes en ello las inteligencias múltiples y la teoría de la complejidad de Edgar Morín.

En todo caso, como lo advirtieron las autoras citadas, el modelo proyectivo no se enmarca en teorías específicas, en cambio, ha recorrido cierto trayecto de construcción que fortifica la praxis y sigue su configuración a partir de nuevos paradigmas. Para Guerrero (2017) se constituye una concepción pedagógica ya que, el trabajo que se adelanta por medio de un proyecto no se limita a un instrumento metodológico que, probablemente aglutine temas o conocimientos y además, porque es proyecto favorece el establecimiento de un tipo de vinculaciones con el conocimiento con los procesos de enseñanza y también, con el aprendizaje; dicho de otro modo, aspectos diferentes que trascienden los contenidos para adoptar otras prácticas pedagógicas, otro tipo de vinculaciones sociales, otras formas de asumir y construir el conocimiento, de concebir y otorgar relevancia al aprendiz.

En otras palabras, el modelo pedagógico proyectivo plantea una pedagogía del deseo y una pedagogía de la transformación que no busca quedarse con lo dado sino se mantiene en la apertura de puertas y la construcción de senderos para ser conformados y transitados por cada actor que forma parte del proceso. En tal sentido, se entiende que la pedagogía proyectiva, en lo operativo, consiste en una propuesta innovadora que se reformula y reconstruye por lo que no posee un carácter estático, se alimenta de la labor colectiva de los sujetos implicados (docentes-estudiantes, otros), sin olvidar su acontecer histórico el cual, pese a que algunos autores dicen que el modelo pedagógico proyectivo no debe identificarse desde teorías específicas, nació de un referente fundamental por cuanto su creación fue reflexionada y sistematizada.

En torno al modelo pedagógico por competencias, como plantea Incháustegui (2019) es preciso señalar que su esencia, es decir, las competencias han sido creadas como un enfoque o como una propuesta, y no, concretamente, como una teoría. Es un modelo pedagógico que tiene un origen que puede ser dado a conocer a partir de cuatro versiones; una parte del plano laboral en 1973 vinculadas al ámbito empresarial sobre la base de una propuesta hecha por David Clarence Mc Clelland, sin embargo, también se destaca Talcon Parsons y Adele Aktison como sus impulsores; la segunda versión proviene de una labor filosófica y también lingüística; la tercera versión proviene de explicaciones hechas dentro del plano psicológico cognitivo; y la última versión, se halla en el estudio de las inteligencias múltiples.

Respecto a la segunda versión, enmarcada de lo filosófico, el origen de las competencias, se remonta a los años remotos y recientes cuando la aportación de los filósofos y de los lingüistas es significativa; puede deducirse que, en primer lugar, ubica a Protágoras en su manifestación que el ser humano es la proporción de todas las cosas, de las que son como se presentan y de las que no son como son; Aristóteles, su parte, en el libro *Metafísica*, plantea que los seres humanos poseen las mismas facultades, empero, lo que los hace singulares es el empleo que le dan a esas facultades. Lo que este filósofo pretendía sostener es que todas las personas tienen un potencial o facultad que puede ser desarrollada y se puede convertir en un conjunto de actos. De allí, la diferentes entre unos y otros, hay quienes llevan a la acción sus facultades, mientras otros no.

En el ámbito de la filosofía moderna, Ludwig Josef, entre otros, han realizado aportes relacionado a las competencias. Según Guerra (2017), Ludwig plantea que el lenguaje hace competente al hombre a fin de desarrollar sus actividades en sociedad. En función de esta cita, se asume que este tipo de aportaciones han incidido en el desarrollo de las competencias en el plano educativo. En cuanto a la tercera versión de los orígenes del modelo pedagógico por competencias se muestra en el campo de la psicología cognitiva, en manos de teóricos, entre otros como Piaget, Bruner, Vygotsky, Gessell, Gagne, Chomsky. Y en lo concerniente a las inteligencias múltiples, la explicación de Gardner en torno a que el hombre se caracteriza por su capacidad de pensamiento, su inteligencia para llevar a cabo el discernimiento la creación, la transformación y la adaptación al medio que lo rodea.

Sin embargo, como dice Incháustegui (2019) los primeros pasos para la creación del modelo pedagógico por competencias fueron dados por científicos del plano laboral. De acuerdo con este autor, a esa concepción le compete ofrecer una base teórica. Tobón (2005), versa en términos de competencia comunicativa y competencia interactiva de lo cual, se establece el supuesto de que las capacidades del ser humano cuya actuación es social puede investigarse a partir del punto de vista de una competencia universal. Lo que el presenta autor pretende decir es, que ello sucede independiente de una u otra cultura, cuestión que sucede con las competencias del lenguaje y conocimiento cuando se despliegan de forma normal.

Existen estudiosos del plano laboral como Tobón (2005), este autor, en su teoría incorpora las ideas de Habermas para versar sobre las competencias, así mismo, incorpora a la teoría de la modificabilidad cognitiva basada en la idea de que el hombre posee capacidad para cambiar porque es un sistema abierto, flexible impredecible y experimenta cambios estructurales que son significativos. Al plantear la idea esencial de la teoría de la modificabilidad cognitiva asociada a las competencias, se puede entender que, estas se, forman desde las estructuras cognitivas que puede modularse debido a la oportunidad de recibir influencias y obtener experiencias de conocimiento que no se lo obtienen de modo lineal, sino que, contrariamente, ocurren a través de asociaciones y relaciones de sucesiva complejidad.

El discurso pedagógico de las competencias de acuerdo con Moya (2011) se hace cada vez más sólido al sumarse, además de la psicología, otras disciplinas como la lingüística desde Chomsky; antropología social a partir de la competencia cultural originada por sostenida por Levi-Strauss; sociología competencia de los miembros de grupo, desarrollada por Garfinkel y sociolingüística, desde la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes. De esto, se puede comprender que, la gran parte de la influencia teórica en la conformación del modelo pedagógico por competencias proviene del campo laborar el cual, se impregna esencialmente de concepciones provenientes de diversidad de disciplinas que estudian al hombre como ser único y al mismo tiempo como ser social, por cuanto, en el plano de las competencias se hace referencia a un desempeño que es materializado por sujetos, de hecho, se agrega que la literatura también se señala al conductismo como unos de los orígenes de las competencias.

En todo caso, se señalaron fuentes filosóficas antiguas y recientes, también se mencionó y brevemente se describió como uno de los aportes las ideas propias de la teoría de la modificabilidad las cuales, son adoptadas por Tobón (2005) y además, se señalan las inteligencias múltiples; ello indica que el modelo pedagógico por competencias se ha configurado recientemente por aportaciones epistemológicas y filosóficas más recientes que antiguas; es cierto que en la literatura, se menciona a Habermas, pero los datos al respecto son escasos y en cambio, predomina información sobre las teorías cognitivas. Recientemente se han conocidos modelos diseñados especialmente para estudiar las competencias, Moya (2011), destaca el modelo holístico por competencias de Rychen y Salganik el cual, identifica las competencias de modo funcional y también, estructural; en lo funcional, la solvencia satisfactoria de labores; y en lo estructural, mediante la conformación de un espacio mental originado por combinación coherente de componentes cognitivos y de otra naturaleza.

En otras palabras, el modelo teórico propuesto por Rychen y Salganik, aborda las competencias desde dos dimensiones, una de índole operativa y otra organizativa, ambas interactúan entre sí al mismo tiempo que lo hacen con otros factores inherentes del sujeto y del medio exterior. Este modelo les acredita a las competencias una conceptualización singular lo que significa que, otras teorías o modelos proporcionan una mirada distinta a la de estos autores, que pueden ser semejantes entre unos y otros o

también particulares en cada caso y ello no puede ser de otro modo pues, cada sujeto tiene un grupo de referentes y sobre la base de esto piensa el mundo, el ser y, además, la realidad.

Como dice Hymes (1996), pese a que las competencias fueron pensadas como un enfoque o propuesta, los docentes puntualizan aportes que pueden asumirse como la base teórica de estas y eso podría generar satisfacción a las personas consideradas seguidoras de las competencias en el plano educativo porque ellos se preocupan y se ocupan a fin de que la educación que se lleva a cabo en los institutos públicos y privados sean vinculados directamente con mecanismos de índole productiva. En atención de lo planteado por el autor citado, se aporta que, quienes prefieran el modelo pedagógico por competencias y esperan de este el logro de resultados positivos en el rendimiento estudiantil podrán sustentar que este enfoque o propuesta no surgió de la nada, por el contrario, dispone de fundamento teórico.

El rendimiento académico en las instituciones de educación básica

El rendimiento académico se refiere al nivel de logro y éxito que un estudiante alcanza en sus actividades educativas, como exámenes, pruebas, trabajos escolares y participación en clases, según González (2017), este término abarca diversos aspectos del desempeño estudiantil, incluyendo el dominio de los contenidos curriculares, el desarrollo de habilidades académicas, la capacidad para resolver problemas, el compromiso con el aprendizaje y la calidad del trabajo realizado. En función de la cita planteada, cabe mencionar que, el rendimiento escolar se evalúa de diversas formas, dependiendo del contexto educativo y los objetivos específicos de aprendizaje. De acuerdo con Navarro (2003) esto puede incluir la obtención de calificaciones en una escala numérica o alfabética, la comparación del desempeño del estudiante con criterios predefinidos, la evaluación del progreso a lo largo del tiempo y la participación activa en actividades de aprendizaje en el aula.

Se resalta que el rendimiento académico no se limita únicamente a la obtención de calificaciones, sino que también involucra el desarrollo de habilidades y competencias que son fundamentales para el éxito académico y personal del estudiante. Esto incluye habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación efectiva, trabajo en equipo y autogestión del aprendizaje, entre otras. El rendimiento académico

puede ser influenciado por una variedad de factores, incluyendo el nivel de motivación y compromiso del estudiante, la calidad de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje, el apoyo familiar y comunitario, así como factores individuales como la salud, el bienestar emocional y las habilidades de estudio del estudiante.

Es elemental alegar que el rendimiento debe ser medido. La medición del rendimiento académico es un proceso fundamental en el ámbito educativo que busca evaluar el logro y progreso de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos. Este proceso implica una variedad de métodos y herramientas de evaluación diseñados para proporcionar una imagen completa y equilibrada del desempeño académico de los estudiantes. Ariza et al. (2018), plantea que, a través de pruebas y exámenes, trabajos y proyectos, participación en clase, evaluación continua y portafolios, los educadores obtienen información sobre el conocimiento, habilidades y competencias de los estudiantes en diferentes áreas del currículo.

Las pruebas y exámenes son una de las formas más comunes de medir el rendimiento académico ya que, permiten evaluar el conocimiento y comprensión de los estudiantes sobre un tema específico. Estas evaluaciones pueden incluir una variedad de formatos, como preguntas de opción múltiple, preguntas de desarrollo y ejercicios prácticos, y se utilizan para medir el dominio de los conceptos y habilidades clave. Además, los trabajos y proyectos proporcionan a los estudiantes la oportunidad de demostrar su comprensión y aplicación de los conocimientos en contextos prácticos y relevantes, a través de la investigación, el análisis crítico y la resolución de problemas.

Además, la participación en clase también es una parte importante de la medición del rendimiento académico ya que, permite evaluar la capacidad de los estudiantes para colaborar con otros, expresar sus ideas de manera clara y coherente, y participar activamente en discusiones y actividades grupales. Además, la evaluación continua proporciona información regular sobre el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, a través de la revisión de tareas, la retroalimentación del maestro y la autoevaluación del estudiante. En última instancia es importante mencionar la relación entre los modelos de enseñanza, la práctica docente y el rendimiento académico

En primer lugar, los modelos de enseñanza proporcionan un marco teórico y conceptual que guía la práctica docente. Los educadores utilizan estos modelos como

referencia para diseñar actividades de enseñanza que sean coherentes con los principios y estrategias pedagógicas propuestas por cada modelo. A su vez, la implementación efectiva de estos enfoques de enseñanza en el aula puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes ya que, proporciona oportunidades para el aprendizaje significativo y la participación activa. Por otro lado, la práctica docente, que comprende todas las actividades y decisiones que un profesor lleva a cabo en el aula, también afecta al rendimiento académico de los estudiantes. Los docentes deben utilizar estrategias y métodos de enseñanza efectivos que promuevan el compromiso, la comprensión y el logro de los objetivos de aprendizaje.

Ahora bien, la habilidad del docente para planificar, implementar y evaluar actividades educativas de manera coherente con los modelos de enseñanza puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, el rendimiento académico de los estudiantes es el resultado de la interacción entre los modelos de enseñanza y la práctica docente. Cuando los docentes utilizan enfoques de enseñanza efectivos y proporcionan un ambiente de aprendizaje estimulante y de apoyo, es más probable que los estudiantes alcancen un rendimiento académico óptimo.

Educación básica primaria

El sistema educativo colombiano es la organización nacional diseñada y encargada de atender pedagógicamente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; una de sus misiones fundamentales es proporcionar desde la práctica pedagógica el desarrollo de un conjunto de aprendizajes que son considerados base para dar respuestas a las demandas de la sociedad a partir de un desempeño laboral pertinente y vivir cotidiano adecuado; se trata de una estructura funcional basada en estamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, legales y normativos que guían su papel en la sociedad; según el Ministerio de Educación Nacional (2018), el sistema educativo está constituido por:

...educación inicial, la educación preescolar y la educación básica (conformada por la educación primaria que consiste en cinco grados y la educación secundaria que consiste en cuatro grados). Luego, el estudiante culmina la educación media (dos grados y se le otorga el título de bachiller), luego de terminar materias debe presentar una prueba de estado obligatoria. Finalmente, el estudiante puede acceder a la educación superior. (p. 5)

Desde el segundo nivel (Educación preescolar) hasta media, configuran la educación formal y está adscrita en el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, Dependencia encargada de dirigir, coordinar y promover a partir del Plan Nacional de Desarrollo, la consolidación y ejecución de las constituyentes del sistema educativo por medio de líneas estratégicas como cobertura, calidad, sentido de pertinencia y eficiencia. El Viceministerio surge como elemento estratégico de la estructura orgánica del Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante de la reforma que se insertó con el Decreto 2230 de 2003 y el Decreto 5012 de 2009 (MEN, 2018). En este orden de ideas, en Colombia la educación se visualiza como la sistematización de la modelación en un sentido permanente en lo personal, cultural y social, está sustentado en una concepción integral del sujeto como persona.

La Constitución Política establece las proposiciones elementales sobre la base del servicio educativo, en el que se procura explicar que se refiere de un derecho del sujeto puesto que, incurre un servicio público cuya atribución es de índole social y por esa razón le corresponde al Estado modular y realizar la inspección y vigilancia relacionada al servicio educativo con el propósito de velar por su calidad y cumplimiento de sus propósitos y por la modelación moral, intelectual y física congruente de los aprendices. De igual forma, estipula que es requerido garantizar la implementación del servicio y beneficiar a los menores en torno a asegurar las condiciones requeridas para su acceso y permanencia en el sistema educativo (MEN, 2018).

La educación básica simboliza un conjunto de oportunidades para que los estudiantes se formen del mejor modo posible a partir de su fácil acceso y además, desde las metodologías pedagógicas y didácticas a través de las que se trate otorgar respuesta a las exigencias estudiantiles no sólo en el desarrollo del ámbito intelectual, sino además, socioafectivo y moral porque el sujeto es constituye un sistema y sus dimensiones o áreas conectadas entre sí, han de estar en armonía y buen desenvolvimiento. Según Moreno (2022), el sistema educativo de Colombia dispone de 11.200.000 educando; 9.400.000 van a entidades privadas públicas y 1.800.000 a entidades privados y la preocupación educativa se relaciona con la disimilitud que se visualiza en las Pruebas Saber, creada por la entidad Instituto Colombiano para la Educación Superior puesto

que, los resultados arrojaron que los estudiantes de las entidades privadas tuvieron más altos puntajes que los de las entidades públicas.

En función de ello, se piensa que un estudiante de institución educativa pública, ubicada en el sector rural no dispone de la posibilidad de competir con un otro de una institución educativa privada. No obstante, es función de la educación básica primaria y básica secundaria gratuita proporcionar facilidad de acceso a sus correspondientes instituciones públicas. Se señala que, el propósito de la educación básica es que los estudiantes logren conocimientos y habilidades a través de las asignaturas cuyo contenido sirva de elemento básico para el aprendizaje significativo aplicado. Con lo destacado se entiende que, el Estado colombiano trata a partir de las instituciones educativas específicamente en públicos, promocionar en la educación básica aprendizajes de carácter instrumental que son elementales para un mejor desenvolvimiento en la cotidianidad.

Aspectos legales y normativos

La fundamentación legal y normativa implica un conjunto de preceptos y orientaciones generalmente relacionadas con acciones para ejecutar de la manera esperada las actividades, en este caso relacionadas con la educación, pero también se presentan como un soporte legal que respalda todas las acciones relativas a las investigaciones como esta. En suma, indica el camino de las leyes, normas y reglamentos que se exponen como aspectos básicos enmarcados en la realidad de los órganos de mayor jerarquía hasta llegar a los manuales de convivencia donde se deja visualizar que la normativa es el respaldo para concretar las acciones en función con lo que es la aplicabilidad de los constructos teóricos, asunto que a la final se pretenden implementar.

Por ello, es preciso referirse a la Constitución Política de Colombia de 1991; a esto se suma la Ley 115 de 1994; y las normas y disposiciones legales que se vierten en función de los artículos que encierra en primera instancia La Constitución Política de Colombia, hace énfasis en su artículo 27 a la garantía de libertades de enseñanza y aprendizaje y por supuesto de investigación y cátedra, mencionado artículo respalda la realización del presente trabajo y adicional a ello se presenta el artículo 67 donde se

hace énfasis en el derecho a la educación como un servicio público y que es función del Estado colombiano erradicar el alfabetismo tal cual como lo plantea en su artículo 68, por lo tanto es pertinente a asumir que la Constitución Política de 1991 tiene previsto en su articulado el fomento a de una educación gratuita y obligatoria que conlleve a formar nuevos ciudadanos aptos para desenvolverse en una sociedad democrática.

Aunado a la Constitución política se hace presente la ley 115 de 1994 referido a la Ley General de Educación donde se plantean algunos elementos vinculantes a la aplicabilidad del diseño curricular. En efecto, apoya el siguiente trabajo puesto que, desde El Ministerio de Educación Nacional se busca que los estudiantes logren obtener un buen rendimiento académico en cualquiera de las áreas del conocimiento pues, sin duda alguna, son los que se van a convertir en base para una formación académica crítica, responsable y comprometida con la nación, donde el estudiante sienta la necesidad de cada día aprender más y lograr con ello, cambios significativos en el desarrollo de las actividades académicas y por supuesto, en lo relacionado con las pruebas externas para medir la capacidad intelectual de cada estudiante, esto significa lograr un buen desempeño y por ende, una buena calificación el ranking a nivel de rendimiento académico para Colombia.

En las precedentes líneas se expusieron fundamentos de carácter legal que respaldan a esta investigación; ahora bien, se abre un espacio breve para citar uno de los argumentos del Ministerio de Educación Nacional, desde los Lineamientos Curriculares (1994), considerados pertinentes en este estudio porque es en esta proposición donde el mencionado organismo plantea la decisión de no establecer la implementación oficial de un modelo de enseñanza determinado a sabiendas de la diversidad y complejidad que constituyen los contextos educativos colombianos. Al respecto señala lo siguiente: "...es imposible proponer un "modelo" para ser aplicado y que responda totalmente a la diversidad que caracteriza a Colombia." (s/p).

Lo anterior significa que el MEN reconoce la imposibilidad de conciliar modelos de enseñanza que garanticen a cabalidad la respuesta a las expectativas de una comunidad en su totalidad, de hecho, añade lo siguiente: "Se ha inclinado, entonces, por unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores..." (p. s/n). Es decir, ha diseñado

preceptos amplios a ser adaptados en todos los diferentes contextos colombianos. De esta manera, queda de parte de cada institución educativa a través de los docentes elegir modelos pedagógicos congruentes con la contextualización que dinamiza en su zona geográfica y que incide en la formación del estudiantado desde lo psicológico, emocional, social y cultural, la intención es promover sujetos capaces de vivir en este mundo con retos y constantemente cambio.

CAPÍTULO III

Metodología

Toda investigación científica debe dar cuenta de un proceso metodológico porque a partir de este se completa la sistematización que inicia desde la planeación de la misma, es decir, la metodología asume la función de operar mediante procedimientos específicos y generales lo previsto en el estudio; da respuesta a: ¿De qué manera el investigador obtiene el conocimiento?, ¿Cómo se llega a conocer el objeto de estudio?, ¿Cómo se investiga?, entre otros. Sin el diseño y aplicación de la metodología la planificación de la investigación perdería relevancia, sentido y no respondería a las razones por las que fue planeada.

Es preciso recordar que, la metodología debe ser elaborada de manera concatenada con los planos ontológico y epistemológico determinados en el estudio, es por eso que en esta sección del informe no solo se expone lo estrictamente procedimental, sino además lo filosófico ya que, de esa forma se genera una panorámica respecto a la coherencia entre paradigma, enfoque y metodología. Los elementos constitutivos en este capítulo son: (a) paradigma; (b) Enfoque; (c) Diseño; (d) Método; (e) Escenario; (f) Informantes clave; (g) Categorías iniciales; (h) Técnicas de recolección de datos; (i) Validez, credibilidad; el criterio de la triangulación es descrita al final de la sección Técnica de recolección de la información; y, por último, (j) Procesamiento para el análisis e interpretación de los datos.

Paradigma

Una investigación científica, por lo menos en las ciencias sociales, debe disponer de un conjunto de creencias o formas de visualizar la vida y el mundo. Se conoce ampliamente la existencia de tres tenencias al respecto, la primera es positivismo, la segunda interpretativa y la tercera sociocrítica. Cada una de estas alternativas proporciona un foco con el que se mira la existencia y el conocimiento. En el caso de esta investigación el paradigma elegido fue el interpretativo porque la autora de esta investigación no concibe la posibilidad de abstraer un conocimiento hecho debido a que,

según González (2007) "...el conocimiento ha de ser percibido como una producción y no como la aprehensión de este..." (p.144).

Tampoco aspiró generar una sistematización de acciones para mejorar determinada problemática existente, la intención fue interpretar una realidad que al mismo tiempo parece múltiple y singular a pesar de insertarse en un solo escenario (Institución educativa o aula), pero es en esencia, algo que se construye con significados ya que, de acuerdo con Piñero y Rivera (2016), "...debe ser de esa forma porque las relaciones humanas se basan e insertan por significados sociales" (p. 32). Los significados debían surgir de los implicados en esa realidad que se hacen visibles a través de sus concepciones, acciones, entre otros; esa información conformó porciones aparentemente inconexas entre sí y la investigadora se encargó de establecer relaciones entre estas a fin de producir una panorámica mediante la interpretación, es así como pudo obtener el conocimiento.

Enfoque

Dada la naturaleza del paradigma elegido, la investigadora considera indispensable abordar el enfoque cualitativo porque buscaba comprender fenómenos complejos que no se pueden estudiar desde la perspectiva estadística, son fenómenos que como tal, en un primer instante no existen en una sola unidad, sino debe ser construidos desde los significados al establecer relaciones entre sus propiedades, es por eso que no resultaba pertinente realizar un estudio superficial con conteos o dividir un todo en partes a fin de analizar cada una de manera independiente sin ningún tipo de vinculación con las otras restantes.

. Según Taylor y Bogdan (2000) la metodología cualitativa implica un estudio que proporciona datos descriptivos ligados a las palabras de los sujetos, habladas y escritas, además de la conducta que puede visualizarse. De acuerdo con lo expuesto por los autores citados, se entiende que, el enfoque cualitativo al igual que el cuantitativo recurre a la descripción, pero a diferencia de este que se vincula a la estadística, está asociado a la palabra y a su significado, así como también, a las acciones de los sujetos; por ello, para lograr comprender un fenómeno desde este enfoque es preciso recurrir primeramente a la descripción los datos cualificados, lo que sin duda alguna, se relaciona con lo subjetivo.

El enfoque cualitativo exige que las investigaciones sobre su base sean flexibles para poder lograr aproximaciones a los fenómenos complejos. Sandín (2003) considera que el enfoque cualitativo proporciona un grupo de actividades tendientes a la comprensión de niveles profundos en torno al objeto de estudio. Lo que este autor quiere alegar, es que, mediante este enfoque el investigador debe buscar datos no numéricos sino cualificados para eso, es básico realizar procedimientos que le permitan abordarlos de manera profunda, es decir, de modo minucioso y detallado a través de la oralidad, actitudes y la acción de los sujetos informantes.

Diseño y fases de la investigación

Sobre la base de la problemática planteada en esta investigación, la investigadora consideró necesario establecer estadías relativamente prolongadas en el escenario de estudio, porque requirió de dialogar y observar a los sujetos que poseen información sobre el objeto de interés en el estudio; de allí que, se fue previsto el diseño de campo puesto que, según Yuni y Urbano (2014b), los conocimientos se logran por medio de acontecimientos de interacción diaria con los fenómenos, es de esta manera como cobran sentido y significado las realidades a estudiar, especialmente estudiándolas directamente.

En otras palabras, mediante diseño de campo el investigador puede tener contacto directo con el objeto de estudio, aquel que se encuentra entre las ideas, creencias, concepciones, actitudes y acciones de los sujetos implicados en el estudio. Si la estancia no se lleva a cabo a sabiendas de tener unos objetivos que establecen develar de modo directo las subjetividades de los sujetos indicados, la investigación no se completaría, quedaría en la fase de planeación o bien, el investigador tendría que conformarse con suposiciones y deducciones las cuales, nunca saliendo de los verdaderos informantes, es así que se pierde la esencia de una indagación fenoménica.

Esta investigación, por apoyarse en el enfoque cualitativo, siempre estuvo expuesta a la posibilidad de desarrollarse de modo recursivo, es decir, la investigadora debía estar en un constante ir y venir en las diferentes fases que, tradicionalmente se les percibe como el establecimiento de una secuencia lineal; en todo caso, a pesar de la flexibilidad que implica la dinámica de un proceso investigativo de carácter cualitativo siempre es necesario tener una primera fase en donde se visualiza el problema y a partir

de allí es planificada la investigación, las siguientes fases están relacionadas con el hecho de llevar a la ejecución dicha planificación, y realizar el análisis de los datos recolectados y por ultimo su respectiva socialización; los nombres de estas fases varían en función de las concepciones de cada autor. En lo que se refiere a este estudio, se cumplieron cuatro fases propuestas por Rodríguez et. al (1999), las fases se denominan: Preparatoria, trabajo de campo, analística e informativa.

La fase preparatoria se llevó a cabo la consulta y recolección de información relacionada a los supuestos del objeto de estudio en torno a la problemática existente y a los cuestionamientos que hacen que surjan limitaciones en el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje; también implicó definir los objetivos y las razones de la elaboración y ejecución de la investigación; se consultaron estudios culminados que guardan relación con el objeto de análisis a fin de exponer las metodologías, los contextos y los resultados obtenidos en esos estudios así como también el aporte que brindaron a la presente investigación; de igual manera, se analizaron los aportes teóricos y conceptuales que sirvieron para generar una mejor comprensión del tema abordado y como complemento del proceso de indagatorio de lo teórico, se hizo consulta a la fundamentación legal que proporcionó soporte elemental al proceso investigativo. Esta fase representó la planeación del estudio.

La fase trabajo de campo empezó oficialmente desde la investigadora se dispuso a buscar la información pertinente y fundamental para el desarrollo del estudio, aplicó las entrevistas a los respectivos sujetos informantes, además, realizó observación directa, con apoyo de las notas de campo. La investigadora acordó con los informantes el momento apropiado para aplicar la técnica de recolección de la información y la realización de las observaciones previstas. Explican Rodríguez et. al (1999) que a partir de esta fase comienza la transcripción de los datos logrados, la consulta de las fuentes pertinentes para sustentar en el análisis de los datos, a la vez que se consideran criterios de suficiencia y congruencia de los datos para estipular el instante de la saturación informativa y la elección de información en torno a los requerimientos teóricos de la investigación.

La fase analítica se realizó tal como lo sugieren Rodríguez et. al (1999) consistió en reducir, codificar y transformar los datos recolectados luego de la aplicación de la entrevista y la observación a los informantes clave durante la fase trabajo de campo.

La fase informativa implica una serie de momentos los cuales inician desde que la investigadora da a conocer los resultados a los jurados en la presentación pública de su Tesis como requisito para optar al título de Doctor en Educación en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (IPRGR)-Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) hasta otras oportunidades cuando publique artículos científicos y participe como ponente en eventos de investigación científica para socializar su experiencia investigativa.

Método

Con el propósito de llevar a cabo una investigación se debe seleccionar, en función de la intención del investigador y los objetivos, el método. Este componente operativo simboliza el camino por el que se guía el estudio con el apoyo en técnicas e instrumentos de recolección de datos. Con respecto a los métodos de estudios cualitativos, poseen disimilitud entre uno y otro relativo a los aspectos en que el sujeto investigador se va a encaminar. De cualquier modo, con el uso de un determinado método se debe explorar a fin de interpretar y posteriormente comprender el contexto en el que el fenómeno emerge.

En este estudio no se recogieron datos estadísticos, en su lugar fueron de carácter subjetivo, procedentes de la diversidad de opiniones de los sujetos participantes. El método a usar fue la hermenéutica ya que, según Martínez (2007), "...es indispensable y prácticamente imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones. Tanto los animales cómo los seres humanos adoptan conductas de engaño, conductas insólitas que parecen alógicas y hasta ilógicas..." (p. 102). En otros términos, la información que un investigador reciba de un sujeto participante podría ser no siempre cierta, por ejemplo, al entrevistar a un docente sobre el modelo pedagógico empleado en el aula y los resultados que obtiene de ello, destaca aspectos positivos con el propósito de dar la impresión de ser un docente eficiente y eficaz.

Pero el investigador, al realizar un conjunto de observaciones a la actuación de este docente y los niños en el aula respecto al tema preguntado, percibe información que parece diferir de la que previamente le había proporcionado en la entrevista. En realidad, pretender buscar datos cualitativos en un contexto sociocultural y educativo asumido como un todo complejo y de incertidumbre, resulta tarea difícil y ante ello no es procedente, "...recurrir a la tradición positivista que siempre ha tratado de apoyarse en los datos brutos pensando que estos tienen un solo significado." (Martínez, 2007, p. 102). Se trata de buscar información partir de diferentes maneras que sean pertinentes y previamente pensadas en concordancia con los objetivos y la intención del investigador.

La Hermenéutica ha evolucionado a través del tiempo mediante enfoques y ramas desde sus respectivos exponentes. Uno de ellos es Heidegger quien consideraba la hermenéutica "...no como un instrumento a disposición del hombre sino como una estructura constitutiva del Dasein, que significa existencia como una dimensión intrínseca del hombre." (Piñero y Rivera, 2016, p. 41). Es decir, el hombre cree sobre sí mismo, se define y redefine a partir de la interpretación. Para Heidegger la hermenéutica no es algo que se enseña y se implementa luego de ser enseñada, es un fenómeno natural del ser humano porque la verdadera naturaleza humana es interpretativa. Por ello, la interpretación no es un instrumento para llegar al conocimiento sino la manera natural de lograrlo. Todos los esfuerzos de carácter cognitivo para desarrollar conocimientos son expresiones de la interpretación.

Este autor hace una interesante descripción del círculo hermenéutico: "la interpretación del significado solo puede perseguirse con un constante movimiento hacia adelante y hacia atrás entre la expresión particular y la red de significados en la que dicha expresión está inserta." (Sandín, 2003; p. 60). De allí, la metáfora del término círculo pues, ello indica que un investigador debe desarrollar el estudio de la realidad hallada mediante interpretaciones y al ir en avance, ha de establecer relaciones con lo que inicialmente había otorgado un significado. De esta forma parece no tener un inicio y tampoco un final.

Este es el procedimiento básico en lo que respecta a la interpretación desde la hermenéutica de Heidegger, el investigador tendrá que generar relaciones en todo momento de los datos hallados sin pretender llegar a conclusiones, es decir, mantener

el proceso interpretativo de forma recursiva, en un ir y venir entre significados. Esta circularidad es el punto fuerte del método inspirado el exponente señalado. De hecho, "...la hermenéutica aparece de manera explícita, pero en forma implícita está presente a lo largo de toda la investigación" (Martínez, 2007; p. 101) pues, es natural por parte del sujeto ubicar datos crudos en un contexto que le otorgue un posible sentido o bien, significado.

En lo que respecta al círculo hermenéutico, en esta investigación fue aplicado en un apartado complementario al procesamiento de datos recolectados puesto que, en este, la investigadora se limitó a seguir el proceso interpretativo bajo las pautas del método inductivo, es decir, estableció relaciones mediante el otorgamiento de significados que se aplican a elementos que van de lo más concreto a los más complejo y abarcador de forma lineal. Para dar mayor realce al uso del círculo hermenéutico fue requerido crear un espacio adicional dentro del capítulo V, en este espacio se realizó una interpretación a lo interpretado mediante el método inductivo.

Se conjugaron categorías emergentes, sub categorías y dimensiones (Que surgieron durante el proceso de la categorización y estructuración) con la categoría inicial en un ir y venir del relacionar, sin llegar enfáticamente a un punto de culminación porque la esencia de la técnica interpretativa sugerida por Heidegger es naturaleza circular. Además, se destaca que, no fue necesario ampliar y profundizar, porque como se indicó, se hizo un recorrido interpretativo sobre el proceso de análisis e interpretación realizado que está expuesto en el capítulo IV el cual, cumplió como función, entre otras cosas, mostrar de manera amplia y destallada la red categorial resultante y la estructuración en la que dinamiza.

Escenario

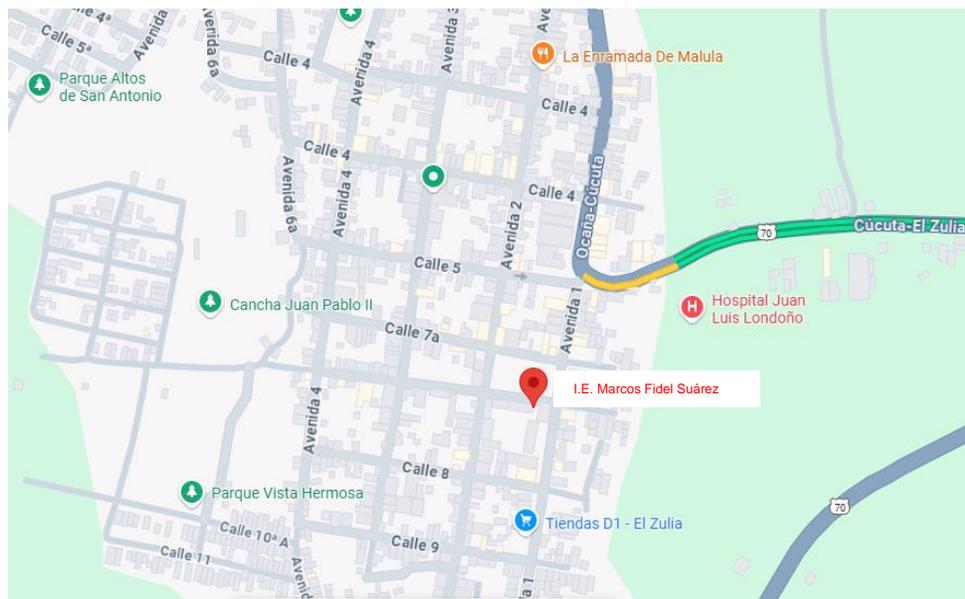
El escenario se ubica en la comunidad de el Zulia, Municipio del Norte de Santander, se encuentra ubicado sobre la cordillera Oriental, a 15 Km., de la Capital del Departamento. La recorren los ríos Zulia y el Peralonso, posee una temperatura promedio de 32 grados Centígrados. Limita al norte y oriente con los municipios de San Cayetano y Santiago y por el occidente con los municipios de Sardinata y Gramalote. El Colegio "Marco Fidel Suárez", de carácter oficial, fusionado con Escuela Integrada San

José, mediante Decreto de Fusión N. 000830 del 30 de septiembre del 2002, reconocido oficialmente por Resolución N. 004444 de noviembre 12 de 2008.

Desde el año 2014 se anexa la sede Las Piedras la cual, queda en la vía que comunica al municipio de El Zulia con San Cayetano. Es una institución educativa dirigida por las Hermanas Carmelitas Teresas de San José, ofrece los niveles de Transición, Básica primaria, Básica Secundaria, Media Vocacional y Técnica en las especialidades de: Comercio en recepcionista Digitador y Procesador de Datos Contables. La Institución Educativa cuenta con dos sedes ubicadas en el casco urbano y una sede en la Vereda Las Piedras del Municipio de El Zulia, y una granja llamada la Esperanza, donde los estudiantes realizan sus prácticas agropecuarias.

El Colegio “Marco Fidel Suarez” Acoge y trabaja por darle viabilidad a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, con sede en la secretaria de educación del departamento Norte de Santander en cuanto a: Ampliación De Cobertura, Calidad De Educación, Catedra De La Paz, Convivencia Ciudadana, Resolución Pacífica De Conflictos Y Evaluación Y Promoción. Razón por la cual, hizo estar en continua revisión y actualización, lo que permitió que la institución a nivel municipal sea la mejor, obteniendo un nivel medio en las pruebas externas SABER ICFES, que se ha mantenido durante los últimos años aumentando la confianza de la comunidad Zuliana en nuestra institución.

Figura 1. Ubicación del Colegio



Fuente: Imagen descargada de Google maps, (2024)

Informantes Clave

La elección de los informantes clave es determinante en una investigación de carácter científico a fin de alcanzar mayor rigurosidad y precisión de los datos informativos que se espera recolectar. La selección de estos sujetos se realizó al considerar, según Martínez (2007), una muestra de tipo intencional surge en función de criterios específicos con el propósito de tener una unidad de análisis para los efectos de la indagación. De acuerdo a lo planteado por el autor citado, significa que los informantes clave se eligen no de manera numérica por conteos espontáneos o sistematizados, sino mediante la intención que posea el investigador. Esta intención implica la relación de criterios de elección. Martínez (2007), dice que estos deben estar basados en el tema, el objeto de estudio y, además, es elemental prestar mucha atención, tener cautela y bastante dedicación en la interacción con los sujetos informantes para lo cual, es recomendado centrarse en un número reducido de estos.

En esta investigación la característica principal que identificó a los informantes clave, ha sido el hecho de ser docentes de educación básica primaria y que en sus aulas se percibía la manifestación de determinados modelos pedagógicos y un rendimiento estudiantil que debía interpretarse también a la luz de la observación en el aula de la

actuación del docente en el aula. La intención desde la perspectiva cualitativa, como se dijo, fue indagar de forma profunda y detallada los datos que denotaban tal dinámica, no se trató de buscar conocimiento al respecto en una gran cantidad de profesores debido a que el propósito de profundizar en la indagación no resultaría viable

Por ello, la investigadora consideró necesario centrar su exploración en un docente por cada grado de la educación básica primaria, los grados a elegir fueron 2do, 3to, 4to y 5to. La profundización de la información provino no sólo de la palabra hablada sino, además, de las acciones observadas en la dinámica docente con los estudiantes, por eso, también fue necesario observar las diferentes escenas en el aula para complementar la información acerca de las implicaciones del modelo pedagógico adoptado en el rendimiento estudiantil; todo ello, requirió de tiempo prolongado acorde con los procedimientos y estancias que la investigadora tendría que llevar a cabo. En la siguiente tabla se presentan los informantes clave y otros criterios de elección que fueron muy importantes de asumir.

Tabla 1. Informantes Clave

Grado	Docente/Edad	Criterios de sección de docentes
2do	D1/45	- Docentes con una cantidad mínima de cinco años de servicio.
3to	D2/42	- Docentes dispuestos a participar.
4to	D3/41	- Docentes con disponibilidad de tiempo.
5to	D4/30	

Fuente: La autora (2025)

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

De acuerdo a la intención de la investigadora, se consideraron dos técnicas y tres instrumentos de recolección de datos lo cual, fue determinante por qué; según Yuni y Urbano (2015), la dimensión de ello "...confronta al investigador a un proceso de toma de decisiones para optar por aquellas técnicas que sean más apropiadas a los fines de la investigación." (p.27). En otras palabras, la elección de las técnicas e instrumentos de datos depende del objeto de estudio, de los modelos teóricos usados y del paradigma seleccionado. De allí, la sistematización lograda para poder realizar la obtención de datos referentes al objeto de estudio.

Luego de recolectar datos, estos deben ser convertidos en información, según Hernández et al. (2006), respecto a personas, comunidades, o situaciones en

profundidad en su propia manifestación. En tal sentido, referirse a seres humanos, los datos que le interesaron a la investigadora fueron: las concepciones en la entrevista semiestructurada dirigidas a los docentes, pero además, las observaciones de la actuación del docente y la consecuencia de ello, relativa al rendimiento estudiantil. De esta manera, se logró responder a las preguntas iniciales de esta investigación y a su vez, se generó un conocimiento.

Como se ha indicado, la recolecta de datos se hizo por medio de la entrevista semiestructurada; Yuni y Urbano (2015), dicen que "...este tipo de entrevista parte de un guion en el cual, se señalan los temas relacionados con la temática del estudio...sin aferrarse a la secuencia establecida previamente." (p.83); dicho de otra manera, en el desenvolvimiento de la entrevista, se plantean preguntas diseñadas de tal forma que se permita, si el caso lo necesita, la formulación de preguntas no previstas pero pertinentes. La formulación de las preguntas previas se originó desde las categorías iniciales, estas constituyeron elementos globales que guiaron a la investigadora hacia aquello que se pretendía explorar.

Otra técnica a emplear fue la observación participante, por medio de esta la investigadora se mantuvo en el sitio, no con el propósito de alterar la naturaleza y manifestación del objeto de estudio, sino a fin de acercarse más a este, pero de manera pasiva al mismo tiempo con empatía considerando que los docentes son compañeros de labores de ella, por esa razón, no fue difícil desarrollar dicha técnica. Es como plantea Oláz (2023), adentrarse "de manera directa a la persona investigadora en el proceso y en las tareas de su diseño y aplicación, lo que requiere de unos requisitos, condiciones y competencias, "(p.7).

Es por eso que, la investigadora debía asumir ética en sus funciones y, además, omitir prejuicios, teorías implícitas, preferencias ya que, no se debía emitir juicios de valor, sino observar y describir en el sentido estricto de estos términos. Los instrumentos a emplear fueron el guion de la entrevista y guion de la observación; con respecto al segundo instrumento, este fue empleado con las mismas preguntas planteadas en la entrevista semiestructurada para contrastar posteriormente las respuestas, se diseñó para registrar eventualidades que conducirían a interpretar el rendimiento de los estudiantes en pleno desarrollo de la clase; la autora de esta investigación considera que

esta fue una forma eficaz de obtener información acerca de las implicaciones del modelo pedagógico implícito en el rendimiento estudiantil.

Una vez diseñados los instrumentos (Guion de entrevista y guion de observación) estos fueron sometidos a juicio de expertos lo cual, consistió, de acuerdo con Cabelo y Llorente (2013), "...en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto" (p.14). En este estudio se procuró solicitar esta función a profesionales con conocimiento en el tema y en metodología, personas reconocidas por otros expertos en la materia, la investigadora estuvo segura que darían un aporte significado con el propósito de su optimización. Esta tarea fue fundamental a fin de omitir de los instrumentos aspectos irrelevantes e incorporar modificaciones imprescindibles y/o si el caso lo requiere.

Parte del proceso de rigurosidad fue la triangulación, Ruiz (2007) señala que este mecanismo es una manera de control de calidad, una estrategia que ayuda a conducir al enriquecimiento de las conclusiones o hallazgos de la investigación. Existen 4 formas básicas de triangular: a) Triangulación de métodos de recolección de datos; b) Triangulación del investigador; c) Triangulación de teorías y d) Triangulación entre fuentes de datos. En esta investigación el tipo de triangulación a llevar a cabo fue referente a la forma de hallar los datos, en este caso, se trató de cruzar estos elementos de tal manera surgiera una información rica en significados dignos de ser interpretados. En la siguiente tabla se muestra la manera como fueron identificados de los informantes clave en torno a la aplicación de cada técnica de recolección de datos como referente indispensable en el momento de análisis e interpretación.

Tabla 2. Representación alfanumérica de testimonios

Denominación de informante	Informante	Sigla	Técnica Denominación del informante
DEnt1	Docente	Ent	Entrevista
DEnt2			
DEnt3			
DEnt4			
DObs1	Docente	Obs	Observación

DObs2

DObs3

DObs4

Fuente: La autora (2025)

El uso técnico de la identificación mediante designaciones alfanuméricas para cada informante clave se explica de la siguiente manera: D letra que identifica al informante clave (Docente); Ent y Obs señalan las técnicas de recolección de datos, Ent indica la entrevista y Obs la observación. Esta fue la codificación empleada especialmente para desarrollar el análisis y la interpretación de la información recabada sobre el objeto de estudio. No se tomaron en cuenta datos personales de los sujetos informantes como nombres y apellidos debido al cumplimiento de valores éticos que están ligados a la labor investigativa.

Credibilidad y Validez

Los criterios de rigurosidad son aspectos o dimensiones operativas que tienen la función de evaluar el proceso investigativo y velar en que este se mantenga dentro de los parámetros de la científicidad. En esta investigación se emplearon como criterios de rigurosidad científica *la credibilidad, la validez y la triangulación* este último criterio fue descrito en el apartado de la técnica de recolección de datos debido a que allí se describen las técnicas que fueron empleadas para recolectar la información acerca del objeto de estudio. Al asumirse la contrastación como uno de los pasos sugeridos por Martínez (2006), (En la sección del procesamiento de los datos) esta fue considerada al mismo tiempo como el criterio de rigurosidad científica llamado triangulación porque se contrastó la información obtenida en las entrevistas y en las observaciones con la teoría o estructura teórica originada en la comunidad científica respectiva.

En cuanto a la credibilidad y validez de la presente investigación, fue importante señalar que la primera se asumió de acuerdo a la importancia y justificación que se dio del problema en función al impacto socioeducativo que tiene. De hecho, la credibilidad se convierte en un factor del rigor científico de una investigación social que contribuye en gran medida a generar aportes significativos con el tema que se viene analizando y que recae específicamente en generar un aporte teórico de los modelos pedagógicos y

su incidencia en el rendimiento de los estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa “Marcos Fidel Suárez” del Zulia – Norte de Santander – Colombia.

En tanto que, se establecen las bases para demostrar cómo a través de las ciencias sociales se logra alcanzar conocimientos de gran valor para el desarrollo de investigaciones en este caso enmarcadas en el contexto educativo, razón que conduce a reflexionar sobre la intencionalidad de la misma que sin duda alguna busca ofrecer nuevos conocimientos a los docentes y a los padres y representantes para que sean éstos los que refuercen el aprendizaje en cada uno de sus hogares o en su defecto se encarguen de orientar al estudiante cuando se manejen plataformas tecnológicas que sin duda alguna vienen a complementar la acción pedagógica dada en el aula de clase.

Por otra parte, la validez de la investigación se logró a través de los protocolos que se desarrollaron en función de cada uno de los instrumentos seleccionados en este caso se plantean tres, como se dijo el primero es un guion de preguntas referido a las concepciones de docentes, el segundo fue un guion para la observación sobre la base de los mismos planteamientos dados en la entrevista semiestructurada y en tercero se usó de manera totalmente flexible y abierta ya que, con esta se pretendía captar eventualidades de los estudiantes con respecto al modelo pedagógico implícito en clase y sus implicaciones en el rendimiento estudiantil.

Es importante señalar que, cada uno de los instrumentos tuvo un protocolo dónde se estimó la coherencia, la gramática y por supuesto, la redacción de cada uno de los planteamientos o interrogantes, como se dijo anteriormente, estos fueron entregados a especialistas, el primero de ellos fue un investigador que conoce sobre metodología; el segundo, un también investigador y el tercero, posee conocimientos de forma holística respecto al tema tratado, adicional a ello debía tenerse en cuenta que los validadores tenían que poseer por mínimo título de doctor lo cual, les facultó para hacer pares académicos en la revisión de los mismos. De modo que, la credibilidad y validez se convirtió en un fundamento esencial para el desarrollo de la investigación pues, respaldó cada uno de los elementos emergentes en el desarrollo investigativo y que se convirtieron en base fundamental a fin de alcanzar los objetivos previstos.

Técnicas de Análisis y Procesamiento de la Información

Una vez recolectados los datos cualitativos en el campo de estudio, estos fueron procesados de manera sistematizada a fin de ser interpretados y luego comprendidos a partir de la perspectiva de los sujetos implicados en el estudio. Esta ha sido la fase del proceso investigativo de acuerdo con Morse (2003), para "...compaginar datos, de hacer obvio lo invisible, de reconocer la importancia a partir de lo insignificante, de vincular hechos al parecer no relacionados lógicamente, de encajar unas teorías con otras y de atribuirle consecuencias a los antecedentes" (p. 32). En otras palabras, se debe recurrir a un procedimiento minucioso en torno a la organización de datos; es decir, en esta ocasión, el investigador recompone el objeto por medio de los datos empíricos, le atribuye un significado y de este modo "hace visible lo invisible", resalta lo relevante entre lo supuestamente insignificante.

Para Piñero y Rivera (2016), "...el análisis de datos no atiende a unas directrices fijas y concretas, puesto que en la metodología cualitativa existen diversos enfoques, perspectivas y orientaciones" (p. 120). Por esta razón, la investigadora decidió elegir un procedimiento sin directrices concretas sugeridas por autores específicos puesto que, en esencia la finalidad fue emplear el método inductivo ya que, se debía partir de los datos recolectados, es decir, de pequeñas piezas empíricas aparentemente inconexas entre sí (Inicialmente), y se establecieron relaciones entre sí empleando la interpretación para generar un conjunto de códigos o dimensiones.

Es como plantea Flick (2004), "...se clasifican las expresiones por unidades de significado para señalarle anotaciones y sobre todo conceptos (código)." (p. 193). Es decir, se condensan segmentos de textos por afinidad relativo al significado implícito en las ideas, además a estos grupos se le otorga un código. Esta codificación se basa en hacer el desacoplamiento de los datos y su separación de manera que se clasifiquen dentro de elementos denominados códigos; únicamente se seleccionan los que represente alto nivel de pertenencia y relevancia con el objeto de estudio del estudio. Con estos códigos también se establecieron apareamientos por afinidad depurando aquellos que resultaron irrelevantes en la investigación ya que, el procedimiento se hizo como lo describe Piñero y Rivera (2013), se elaboran "...vínculos entre las localizaciones en los datos y el

conjunto de conceptos e ideas...” (p. 125); es decir, de las relaciones hechas surgen constructos de mayor composición y mayor complejidad.

En el caso de esta investigación, fueron combinados los datos empíricos con ideas provenientes del proceso interpretativo de la investigadora. Una vez obtenido este segundo conjunto de constructos, de este también se realizó un proceso riguroso introspectivo por medio del cual, se logró develar un conjunto de clasificaciones en un nivel más alto de abstracción llamadas categorías emergentes, pilares esenciales para la construcción de la aproximación teórica como fuente de conocimiento y alternativa de visión del conjunto de realidades estudiadas en las aulas de educación básica primaria respecto a los modelos pedagógicos implícitos y sus implicaciones en el rendimiento estudiantil. A este proceso se le denomina categorización, según Martínez (2006), en primera instancia consiste en “...dividir los contenidos en porciones que expresan una idea...clasificar mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos la idea central de cada porción de contenido” (p. 268).

Del contenido transcrito se extraen ideas relevantes y pertinentes a la investigación, estas ideas son agrupadas de acuerdo a su naturaleza y contenido; a cada agrupación de ideas se le asigna un término cuya función es enunciar el significado o la interpretación del conjunto de ideas que enmarca. Es la primera fase de la interpretación en el procesamiento de la información cualitativa. Para Martínez (2006) “Habrán categorías que se podrán integrar o agrupar en una categoría más amplia y comprensiva...debido al eje de relaciones que se da entre categorías menores”. (p.269). En este momento del proceso, surgen las subcategorías de estas las categorías de mayor abstracción.

Se trata de una forma de procesamiento que depende de la imaginación y de la capacidad de exploración del investigador y aunque se emplea de manera implícita el método inductivo ya que, se parte de elementos concretos extraídos de la realidad. Es así, como el método inductivo, herramienta metodológica de la investigación cualitativa facilitó la categorización y al mismo tiempo la estructuración de todos los datos. Estos dos criterios (Categoría y estructuración) junto con la contrastación y teorización instituyen una forma de presentar la información empírica procesada y el producto final, son pasos que se llevaron a cabo en atención a lo planteado por Martínez (2006) “1. El

mundo exterior nos ofrece estrellas. 2. La mente humana le pone nombres: categoría. 3. la mente humana las une con líneas: estructuración. 4. La mente humana le asigna un significado: teorización” (p. 264).

Desde la visión cualitativa, lo planteado por el autor expuesto se refiere a la inevitable relación establecida entre el investigador y lo investigado, el mundo ofrece un sin número de fenómenos al alcance de la vista humana, pero también ofrece fenómenos no visibles, abstractos y complejos que solo la mente humana podrá darle forma, identificación, vinculación de otras cosas, significado y comprensión; de allí que, las categorías sirven para identificarlas, la estructuración para relacionadas con otros fenómenos, y la teorización para ofrecer una interpretación al respecto.

Ha sido de la forma descrita en los párrafos anteriores de esta sección como se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información recolectada; de ello surgió una red categorial en función del uso del método inductivo, es decir, de lo específico y lo general; se partió de la información de las realidades hasta llegar a los constructos de mayor complejidad en cuanto a amplitud relativa y profundidad los cuales, fueron nutridos por componentes de menor complejidad y estos conformados por otros aún mayor especificidad. En el capítulo IV la red categorial se desglosa detalladamente; como se ha dicho en varias ocasiones, dentro de esta acción se encuentra el proceso interpretativo de manera lineal al mismo tiempo, relacional. Sin embargo, el proceso de análisis e interpretación fue complementado con un apartado en el mismo capítulo que está dedicado al uso de la hermenéutica, especialmente relacionada al círculo hermenéutico (Explicado en el método fenomenológico en el capítulo III).

Una vez más se destaca que, la estructuración conformada por dimensiones, sub categorías y categorías tuvo lugar en función del método inductivo el cual, como se dijo, realiza un estudio que va de lo específico a lo general, por tanto, el círculo hermenéutico no se muestra de manera explícita a lo largo de la estructuración. De allí que, fue creado un aparato donde se establecen relaciones entre categorías emergentes, subcategorías y dimensiones de manera circular, igualmente relacionadas con la categoría inicial, es decir, de lo ascendente y lo descendente y de lo descendente a lo ascendente. Se consideró que no fue requerido detallar cada elemento relacional, solo se generaron

vinculaciones a partir de los constructos más representativos y más abarcadores en cuanto a elementos empíricos y teóricos.

CAPÍTULO IV

Análisis e interpretación de la información

En una investigación cualitativa, durante el momento de la recolecta de datos, estos deben apreciarse tal y como se presentan en el escenario porque, de lo contrario, no tendría sentido investigar y disponer de una información que ha sido tergiversada pues, de esta forma no se reflejarían los verdaderos significados que los sujetos estudiados le atribuyen al fenómeno en cuestión; lo pertinente es que la investigación inicie con datos puros tal y como comúnmente lo sugieren los estudiosos de la metodología cualitativa; como dice Morse (2003), el proceso investigativo y los hallazgos son determinados en función de los actores sociales. De modo que, el papel del investigador es estimular desde una perspectiva receptiva y no sugestiva; solo así, resulta posible que los hallazgos concuerden con la realidad.

En tal sentido, la información, en su primer momento, se basa en un conjunto de significados que los sujetos estudiados de brindan a un fenómeno dado, de allí que, para el investigador de esa realidad no está centrada en causas sino en comprensión del significado de símbolos, acciones, creencias, entre otros, es decir, el investigador analiza al estudiado desde la referencia de este último y no de teorías preconcebidas. Entonces, en este proceso investigativo se hace mención de dos grandes funciones, describir e interpretar. Como se dijo, la descripción es dada desde el momento en que se recibe la información que otorgan los informantes clave, pero los datos recolectados son como partículas de un todo que, se presentan empíricamente y que aparentemente no guardan conexión entre sí, y esto es lo que, en parte, el trabajo del investigador es establecer conexiones desde la introspección; es como un rompecabezas cuya estructura no está prediseñada, el investigador la diseña a través de la interpretación.

Ahora bien, en esta investigación se ha llegado al momento del procesamiento de la información, este proceso inició luego de los datos recolectados, estos se fueron reduciendo por medio de la categorización, todo este proceso a modo inductivo estuvo basado en el uso del método hermenéutico, en tanto que, la investigadora logró generar

interpretaciones sobre cada versión particular y en torno a ello, establecer relaciones entre estas y con ello, generar una red de significados en la que dicha versión se encuentra inserta lo cual, se expone de manera inductiva en la tabla 4.

Tabla 3. Categorización

Dimensiones	Subcategorías	Categorías
1.1.1 Esquema de la clase rígido	1.1.-Sistematización de la	1.-Sistematización y
1.1.2 Esquema de la clase semirrígido	clase con tendencia a rigidez	estilo de enseñanza
1.2-1 Desarrollo de la clase con atención a la motivación del momento	1.2.-Sistematización flexible de la clase	basado en lo tradicional y psicológico.
1.3.1.-Clase magistral	1.3.-Estilo de enseñanza directa	
1.3.2.-Control en el uso de recurso didáctico		
1.4.1.-Participación activa del estudiante	1.4.-Estilo de enseñanza indirecta	
2.1.1.-Desarrollo de lo más simple a lo más complejos de forma homogénea	2.1.-Organización de la clase basada en lo lógico	2.-Organización de la clase en función de lo tradicional y de lo psicológico
2.2.1.-En función de las posibilidades del estudiante	2.2.-Organización de la clase basada en lo psicológico	
3.1.1.-Realización de actividades basadas en lo oral y escrito tradicionales	3.1.-Concretización de la enseñanza basado en lo verbalístico tradicional	3.-Concretización de la enseñanza verbalístico tradicional/intuitivo
3.2.1.-Aprendizaje basado en proyectos y la realidad	3.2.- Concretización de la enseñanza basado en lo intuitivo	
4.1.1.-Rendimiento estudiantil bajo	4.1.-Consecuencias ligadas a las acciones del docente	
4.1.2.-Rendimiento estudiantil alto		
4.2.1.- Rendimiento como resultado		4. Implicaciones de las concepciones y acciones del docente en el rendimiento estudiantil
4.2.2.-Rendimiento como proceso y resultado	4.2.-Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil	

Fuente: La autora (2025)

En las siguientes líneas, la categorización se presenta en forma detallada y deductiva solo con fines de presentación en este capítulo, pero como se indicó, por tratarse de un proceso exploratorio para develar las categorías, fue necesario emplear el método inductivo. En tanto que, la categorización de modo sinóptico está reflejada en la tabla 4. Antes de desglosar la categorización, estructuración y contrastación, es válido recordar que, los dos primeros objetivos específicos estuvieron relacionados con la

obtención de la información a modo directo en el escenario y a modo descriptivo, el tercer objetivo reza acerca una inferencia de los datos obtenidos en los dos primeros objetivos específicos. En tal sentido, se interpretó para categorizar, estructurar y contrastar, pero también a fin de inferir acerca de las implicaciones que presentan los modelos pedagógicos en el rendimiento estudiantil los cuales, están implícitos en las concepciones y la actuación del docente.

Categorización detallada a modo de estructuración y empleo de la contrastación

En esta investigación se asumió la estructuración a modo escrito ya que, es entendible que para explicar el proceso de categorización es preciso generar una coherencia de semántica donde se muestre la sistematización de las dimensiones, subcategorías y categorías. No hay que perder la idea lo que sostiene Martínez (2006), para este autor la estructuración es, ante todo, un fenómeno mental del investigador, “Si ese marco referencial falta, la observación no es tal, el dato no es dato y el hecho no es nada” (p. 272). En otras palabras, el investigador trabaja en función de los datos y sobre la base de su propia interpretación, elabora la escultura

De ahí que, para hacer la teorización, en este caso aporte teórico, fue indiscutible estructurar, armar un rompecabezas, desde la mirada de la investigadora; A continuación, se exponen la estructuración y la contrastación; de este último aspecto vale recordar que se desarrolló también como uno de los criterios de rigurosidad científica llamado *triangulación*; denota la relación entre los hallazgos a través de las dos fuentes de información usadas (Entrevista y observación) y los elementos teóricos respectivos. A partir de las siguientes líneas se desglosan las categorías con sus correspondientes subcategoría y dimensiones.

1. Categoría Sistematización y estilo de enseñanza basado en lo tradicional y psicológico

Es un constructo de gran abarque empírico, teórico-conceptual versa sobre las formas de sistematizar la clase o la enseñanza, así como también destaca los estilos de enseñar los cuales, en esta investigación se encuentran centrados en el modelo pedagógico tradicional y modelos pedagógico constructivista. Desde una perspectiva conceptual, según Alonso et. al (1994) aborda lo tradicional, porque implica procesos o acciones que se repiten una y otra vez al pasar del tiempo, son procedimientos que poco

a poco dejan de dar respuestas a las motivaciones, requerimientos y necesidades estudiantiles. Lo que estos autores pretenden decir es, lo tradicional se caracteriza por una constante indefinida en el tiempo lo cual, es aplicado dentro de la práctica pedagógica, implica una tendencia que, por establecer patrones de fijación, se muestra contradictoria de lo novedoso.

En cuanto a lo psicológico, de acuerdo con Camejo (2006), en el caso de los procesos de enseñanza a aprendizaje significa que se toman en cuenta las particularidades de los estudiantes; al hacer mención de lo psicológico, podría incluirse también lo emocional porque una dimensión como esta última incide en la dimensión cognitiva. Esta cita se interpreta de la siguiente manera, el estudiante posee altas capacidades intelectuales para procesar información y generar su propio aprendizaje, pero si no se toma en cuenta su estilo o ritmo de aprendizaje, corre el riesgo de generar un rendimiento escolar preocupante.

Desde el punto de vista metodológico, esta categoría reduce los datos que fueron obtenidos en el escenario y su relación con los aspectos teóricos previamente elaborados en el campo científico; como categoría, representa el primer pilar de la aproximación teórica; como referencia de significado, engloba ideas sistematizadas relacionadas con la enseñanza es pues, un proceso de reflexión dado por el docente a fin de buscar ordenar y comprender los factores que intervienen en el proceso educativo. Klimberg (1972), dice que la sistematización es un principio inherente del proceso de enseñanza y aprendizaje, establece la planeación instruccional y destaca que la enseñanza se conduce por etapas fundamentadas desde una perspectiva lógica y didáctica.

Con lo indicado por parte del autor, se tiene que la sistematización de los contenidos en la enseñanza y el aprendizaje se logra en la medida en que el educando confronta las actividades de aprendizaje que le asignen, ello vendría a ser una especie de experiencia acumulada o adquirida, de modo que logre aprender y otorgar fundamentos teóricos a los conocimientos empíricos que hasta ese momento tiene respecto a un hecho o fenómeno determinado; sistematizar la clase también puede significar la relación de lo conocido con lo nuevo por conocer; ordenar, analizar, integrar y jerarquizar los sistemas de conocimientos prácticos y teóricos que posee. Pero la

sistematización asume una connotación singular, lo que depende del modelo pedagógico abordado de forma explícita o implícita por el docente.

En cuanto a estilo de enseñanza, según Alonso et. al (1994), son aproximaciones que se tienen sobre cómo actúan las personas. En el caso de los docentes, cada cual posee una forma singular, características propias y singulares de organizar y desarrollar la enseñanza. En atención a lo establecido por los autores citados, se entiende que, con ello es posible construir significados que reúnan distintos modos de actuar o de hacer la enseñanza y estipular ciertas categorías de ello. Queda claro que, se si pretende interpretar en un docente determinado estilo de enseñanza, es preciso tener la seguridad que sus comportamientos y preferencias son realmente la evidencia de esa categoría asignada, es decir, que su actuación en el aula en torno a enseñanza sean los que más frecuentemente aplica y que ha construido en su trayectoria profesional.

En esta investigación los hallazgos llevaron a generar las siguientes subcategorías; es preciso recordar que primero surgieron las subcategorías y por último las categorías. Los constructos de segundo plano (subcategorías) fueron: *1.1.- Sistematización de la clase con tendencia la rigidez ; 1.2.-Sistematización flexible de la clase; 1.3.-Estilo de enseñanza directa y; 1.4.- Estilo de enseñanza indirecta.* La existencia de estas dos tendencias (rigidez y flexibilidad-directa e indirecta) conduce a interpretar que, en efecto, la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje se da en función de los principios de modelos pedagógicos lo cual, se materializa en las concepciones del docente y en su actuación lo cual, repercute de alguna manera en el rendimiento estudiantil.

1.1.- Subcategoría Sistematización de la clase con tendencia la rigidez

Esta subcategoría dispone de la tendencia a la descripción porque es más específica que la categoría mayor, surgió porque a lo largo del tiempo se ha conocido un modelo pedagógico que dicta la rigidez en la sistematización de la clase, y este modelo al parecer aún persiste en la actualidad, según Galván y Siado (2021), pese a que la educación ha evolucionado a fin de adaptarse a los cambios recientes en la sociedad y la tecnología se mantiene la tendencia tradicional en una parte importante del sistema educativo de muchos países.

Es decir, aún se mantienen algunos procesos específicos como la sistematización asumida con una considerada rigidez relativa a pasos a llevar a cabo en el desarrollo de actividades que han sido planificadas previamente y, es lo detectado en los hallazgos de los informantes clave; lo interesante es, que los relatos fueron expresados de manera espontánea como si realmente llevaran a la acción lo que comentan. Ahora, se hace propicio destacar a modo de figura 2 la subcategoría que resultó de las dos dimensiones que fueron analizadas e interpretadas.

Figura 2. Subcategoría Sistematización de la clase con tenencia a la rigidez

1.1 SISTEMATIZACIÓN DE LA CLASE CON TENDENCIA A LA RIGIDEZ	
1.1.1 Esquema de la clase rígido	1.1.2 Esquema de la clase semirrígido

Fuente: La autora (2025)

1.1.1.-Dimensión Esquema de clase rígido

Es una propiedad de la subcategoría que es aún más concreta, su naturaleza tiende a ser empírica, su función fue reducir los datos recolectados sobre el objeto de estudio. Es una palabra o frase con la que se reduce la información descriptiva sobre un patrón que siguen los docentes para desarrollar la clase sin tomar en cuenta algún tipo de modificación que altere dicho esquema. Los relatos fueron los siguientes: *DEnt1 “les doy la clase organizadita tratar de llevando un orden establecido”*; *DEnt2 “A través de procedimientos didácticos secuenciales busco facilitar el aprendizaje y desarrollar los contenidos en clase”*; *DEnt4 “yo cumplo con mi planificación, no me gusta salirme de ella”*.

El primer informante clave destacó al final de su relato su propia interpretación de lo que describió, dijo: “orden establecido”; el segundo informante, en su respuesta apuntó: “procesos didácticos secuenciales”, lo que también quiere decir orden previamente establecido y; el tercer informante admitió cumplir con su planificación la cual, hace referencia a una sistematización de objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempo, entre otros, de forma premeditada. En las tres referencias, desde las concepciones de los docentes se percibe la ausencia de alguna frase o idea que denote flexibilidad, modificación, adaptación, entre otras; ello en términos generales indica la

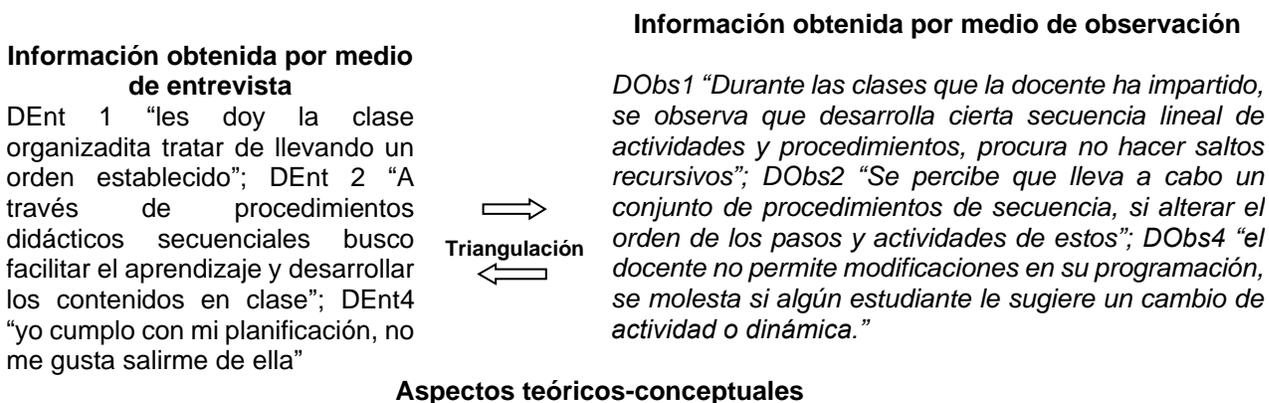
presencia del modelo pedagógico tradicional ya que, como plantea Ortiz (2024), este modelo despliega métodos directivos y autoritarios.

En tanto que, lo direccional implica un sendero establecido, sin ningún tipo de desviación hacia otras rutas de procedimiento que no estén preconcebidas y lo autoritario se enmarca especialmente en las actitudes del docente, en su accionar y forma de pensar. Los hallazgos obtenidos en las entrevistas coinciden con los logrados por medio de la observación, estos fueron: *DObs1 “Durante las clases que la docente ha impartido, se observa que desarrolla cierta secuencia lineal de actividades y procedimientos, procura no hacer saltos recursivos.”; DObs2 “Se percibe que lleva a cabo un conjunto de procedimientos de secuencia, si alterar el orden de los pasos y actividades de estos”; y DObs4 “el docente no permite modificaciones en su programación, se molesta si algún estudiante le sugiere un cambio de actividad o dinámica”*

La información obtenida mediante la observación a la actuación de los informantes clave también refleja secuencia lineal y sin alteración del orden establecido, lo que al igual que en las concepciones de cada uno de ellos significa ausencia de cierta flexibilidad en la sistematización de la clase. Esto podría traer como consecuencia determinadas dificultades en el rendimiento de los estudiantes y que, como dice Ortiz (2024), cada educando posee sus propias posibilidades y limitaciones de aprendizaje que ven expuestas según la metodología a impartir en el proceso de enseñanza. De modo que, el rendimiento escolar será relativo dependiendo de la particularidad de cada estudiante y la manera como la sistematización de la clase sea acomodada.

Dicho de otro modo, si al no tomar en cuenta cierta modificación en función de las diferencias de cada estudiante en torno a su aprendizaje por mantener lealtad y disciplina en el orden estipulado en la planificación de la clase, entonces muy posiblemente el rendimiento de ciertos educandos se verá comprometido, es decir, en serias dificultades. La contrastación de esta dimensión se encuentra graficada de la siguiente forma:

Figura 3. Contrastación de la dimensión Esquema de la clase rígido



Ortiz (2024), cada educando posee sus propia posibilidades y limitaciones que ven expuestas según la metodología a impartir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El rendimiento escolar será relativo dependiendo de la particularidad de cada estudiante.

Fuente: La autora (2025)

Esta figura muestra un proceso de comparación que muchos estudiosos llaman triangulación de las fuentes de información empírica, con esta presentación queda triangulada la información de la entrevista y la información obtenida desde la observación; de ello, se puede inferir que hay congruencia entre lo que los informantes claves dijeron y la forman como actúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se aprovechó la actividad para enfatizar el tercer paso sugerido por Martínez (2006), llamado contrastación la cual, en esta investigación se empleó únicamente para realizar relaciones entre lo empírico y lo teórico previamente establecido. En esta ocasión el aspecto teórico no define lo empírico en términos conceptuales, solo plantea el requerimiento de tomar en cuenta las limitaciones y posibilidades de los estudiantes en torno al aprendizaje a la hora de sistematizar una clase.

1.1.2. Dimensión Esquema semirrígido

Antes de avanzar con el respectivo análisis e interpretación de esta dimensión, la investigadora pretende destacar que se trata de una forma de sistematizar cuya incidencia en el rendimiento estudiantil dependerá de las capacidades de los estudiantes, por ejemplo, si alguno de ellos se le hace difícil seguir determinada forma de desarrollar una actividad, entonces la flexibilidad favorecerá a su particularidad, por otro lado, habrán estudiantes que se adaptan a directrices concretas e inalterables y se ven perdidos de

rumbo sin ello, entonces, lo normativo les favorecerá. Pero es algo relativo, dependiendo de la dosis de flexibilidad que se proporcione o la dosis de rigidez que se mantenga. En todo caso, Pérez (2012) señala que en un aula siempre va a prevalecer la singularidad de los estudiantes, es posible que tengan las mismas edades, la misma cultura y costumbres, pero en lo que respecta a procesos psicológicos y emocionales, se desborda la diferencia entre unos y otros.

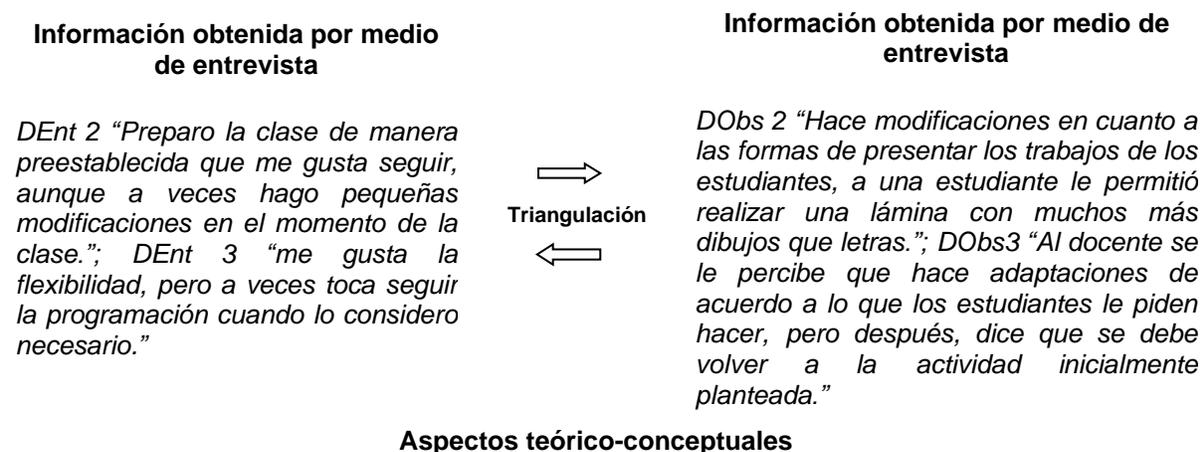
De allí que, la dosis de rigidez combinada con cierto grado de flexibilidad puede implicar aciertos o desaciertos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en el rendimiento de los estudiantes porque ese supuesto equilibrio entre dos perspectivas contrarias (Flexibilidad/rigidez) no garantiza el beneficio a todos y cada uno de los estudiantes por igual. Los relatos al respecto fueron los siguientes: *DEnt 2 “Preparo la clase de manera preestablecida que me gusta seguir, aunque a veces hago pequeñas modificaciones en el momento de la clase.”*; *DEnt 3 “me gusta la flexibilidad, pero a veces toca seguir la programación cuando lo considero necesario.”*

Esta oportunidad se percibe que dos informantes clave manifiestan que toman en cuenta la flexibilidad en algunas ocasiones, sin embargo, al parecer le dan mayor importancia a la rigidez o la programación preestablecida. La misma interpretación se hace a la información obtenida por medio de la observación: *DObs 2 “Hace modificaciones en cuanto a las formas de presentar los trabajos de los estudiantes, a una estudiante le permitió realizar una lámina con muchos más dibujos que letras.”*; *DObs3 “Al docente se le percibe que hace adaptaciones de acuerdo a lo que los estudiantes le piden hacer, pero después, dice que se debe volver a la actividad inicialmente planteada.”*

Se entiende que, existen dos tendencias de modelos pedagógicos, el tradicional y constructivista porque una de las características principales del primer modelo pedagógico es seguir un protocolo establecido para llevar a cabo la clase, sin ningún tipo de cambio, y el segundo modelo pedagógico intenta romper este tipo de esquema ya que, exhorta a que los docentes propicien en los educandos el papel activo en la manera de llevar cabo las actividades que conducen al aprendizaje. Olmedo y Farrerons (2017) dicen que el modelo constructivista busca adecuar la clase a las necesidades del educando, también se espera a que cada educando formule una manera única de aprender.

Es por el requerimiento de un aprendizaje abierto que el modelo constructivista dicta principios y criterios para que los docentes puedan apoyar a los estudiantes, permitiéndoles romper esquemas rígidos homogenizados y muchas veces descontextualizados para descubrir a partir de su propia perspectiva psicológica y emocional, un modo singular de trabajar y comprender para aprender. La contrastación de esta dimensión se muestra en la figura 5; además, así como en la dimensión anterior está reflejada la triangulación de las fuentes de información:

Figura 4. Contrastación de la dimensión Esquema de la clase semirrígida



Pérez (2012) señala que en un aula siempre va a prevalecer la singularidad de los estudiantes, es posible que tengan las mismas edades, la misma cultura y costumbres, pero en lo que respecta a procesos psicológicos y emocionales, se desborda la diferencia entre unos y otros.

Fuente: La autora (2025)

De lo anterior se interpreta una marcada tendencia del modelo tradicional en las concepciones y, se presenta la actuación de los informantes clave con una pequeña dosis del modelo constructivista, sin embargo, en esta situación el modelo tradicionalista es predominante en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo cual, no da garantía de resultados verdaderamente satisfactorios en cuanto a los aprendizajes significativos y a un rendimiento estudiantil altamente considerable.

1.2. Subcategoría Sistematización flexible de la clase

Este constructo es el segundo pilar de la categoría Sistematización y estilo de la enseñanza basado en lo tradicional y lo psicológico. Es la reducción de datos empíricos con aspectos teóricos-conceptuales relacionados a la flexibilidad, es decir, es la versión de la sistematización que se concibe y se desarrolla en el aula de modo inverso al

tradicional que es comúnmente caracterizado por la rigidez. De acuerdo con Ortiz (2024), lo abierto a toda opción de ideas, procedimientos, preferencias, capacidades que partan del estudiante es pertinente tomar en cuenta para realizar una clase ya que, de esta manera, el proceso de aprendizaje es construido por el mismo.

En tal sentido, es necesaria la flexibilidad en la sistematización de la enseñanza lo cual, permite dar paso a un rendimiento estudiantil esperado. Esta flexibilidad, como se ha mencionado, es tomada en cuenta en el modelo pedagógico constructivista, desde allí se pretende que el estudiante con su participación activa construya cada cosa que implique su proceso de aprendizaje y, si en el diseño del proceso de enseñanza también debe colaborar para que como resultado se incentive entusiasmo, motivación intrínseca a fin de aprender, entonces ello debe permitirse. Vale ahora representar esta subcategoría gráficamente.

Figura 5. Subcategoría Sistematización flexible de la clase

1.2 SISTEMATIZACIÓN FLEXIBLE DE LA CLASE
1.2.1 Desarrollo de la clase con atención a la motivación del momento

Fuente: La autora (2025)

1.2.1. Dimensión Desarrollo de la clase con atención a la motivación del momento

Esta dimensión es otra de las primeras abstracciones que realizó la investigadora cuando agrupó las ideas relevantes halladas en los relatos de los informantes clave y la observación a los mismos sobre el tema en cuestión. En esta oportunidad la flexibilidad de la sistematización de la enseñanza se orienta por el lado de la motivación la cual, es un factor determinante a la hora de emprender el camino del aprendizaje. Según Ríos (2014) una de las maneras de entender la motivación se obtiene al analizar las diferentes clasificaciones que proponen múltiples estudiosos acerca de ella. Una de las agrupaciones más conocidas es la de motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

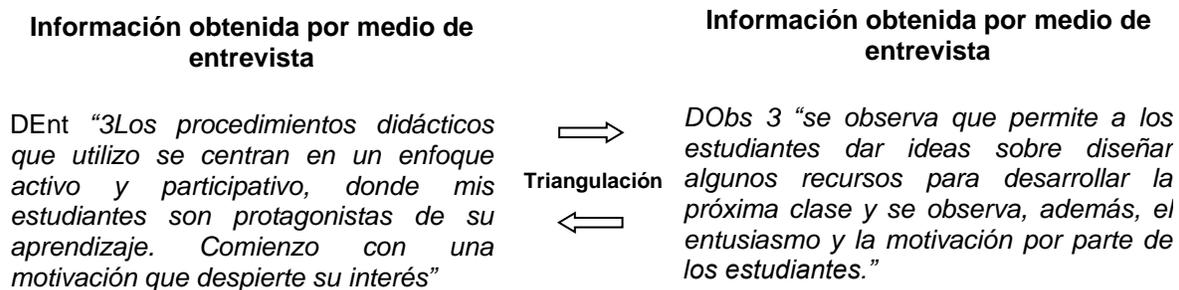
El primer tipo de motivación nace del sujeto, es decir, desde adentro, como motor que impulsa a hacer algo por iniciativa y la segunda, es un motor externo que actúa como premio, recompensa o incluso, amenaza y; lo que, en el plano de la motivación intrínseca se convierte en esfuerzos, el plano de la motivación extrínseca desata sacrificios porque

a veces los estudiantes asumen el desarrollo de una tarea escolar sin iniciativa de aprender debido a que esta carece de atracción y es difícil de descifrar para resolver; entonces, asumen la responsabilidad como un sacrificio mediante trasnocho, estudio, y preocupación o desinterés. En cambio, el esfuerzo es algo que nace desde adentro, cuando el estudiante está motivado emplea tiempo y dedicación de modo agradable a la realización de la tarea.

Existen datos encontrados en el relato de una informante clave al respecto: DEnt 3 *“Los procedimientos didácticos que utilizo se centran en un enfoque activo y participativo, donde mis estudiantes son protagonistas de su aprendizaje. Comienzo con una motivación que despierte su interés.”*. En esta oportunidad conviene vincular esta oralidad del informante clave con la información obtenida acerca de su actuación, la información fue la siguiente: DObs 3 *“permite a los estudiantes dar ideas sobre diseñar algunos recursos para desarrollar la próxima clase y se observa, además, el entusiasmo y la motivación por parte de los estudiantes.”*

A partir de las fuentes de información se encontró, que se fomenta la motivación de los estudiantes ya que, se les da la oportunidad de participar en la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje; ello es adecuado y favorable porque de esta forma se incrementa el rendimiento escolar. Fue hallado un aspecto muy importante en la información obtenida desde la observación; esta es, los estudiantes se mostraron motivados en la jornada de clase tal y como lo destacó el informante clave a la hora de ser entrevistada. Vale ahora sistematizar la presente dimensión

Figura 6. Contrastación de la dimensión Desarrollo de la clase con atención a la motivación en el momento



Aspectos teóricos-conceptuales

Según Ríos (2014) una de las maneras de entender la motivación se obtiene al estudiar las diferentes clasificaciones que proponen múltiples estudiosos de ella. Una de las agrupaciones más conocidas es la de motivación intrínseca y motivación extrínseca. El primer tipo de motivación nace del sujeto, es decir, desde adentro, como motor que impulsa a hacer algo por iniciativa.

Fuente: Latora (2025)

Este es el proceso de contrastación entre los datos hallados en la realidad estudiada y las fuentes de información científica, el autor citado indica acerca de la existencia de la motivación intrínseca la cual, es la que debe ser incentivada en los estudiantes para impulsar de manera positiva el proceso de aprendizaje y de este modo favorecer su rendimiento en clase. También está presente la triangulación de las fuentes de información empírica, se observa congruencia entre los datos adquiridos mediante la aplicación de la entrevista y los datos adquiridos por medio de la observación.

1.3. Subcategoría Estilo de enseñanza directa

Este constructo se obtuvo del hallazgo empírico que dio lugar a tres propiedades las cuales, han sido el primer paso de la investigación en materia de interpretación, estas propiedades o dimensiones fueron: “Clase magistral y “Control en el uso de recursos didáctico”; La enseñanza directa, a modo sencillo de entender, hace referencia según Lodoño et. al (2010) a que el educador se impone y toma el control de la acción del estudiante. Lo que estos autores pretenden considerar es que la enseñanza directa proviene únicamente por parte del docente, este sujeto es el conductor del conocimiento, emplea recursos didácticos y desarrolla actividades en donde el/ella es

el actor principal del acto educativo; sin importar cuanto tiempo dure esta dinámica igual se trata de la transmisión de conocimiento y no de la construcción de este. Como

se dijo, una de las dimensiones que dieron origen a esta subcategoría es la siguiente, pero antes se muestra de manera gráfica:

Figura 7. Subcategoría Estilos de enseñanza directa

1.3 ESTILOS DE ENSEÑANZA DIRECTA	
1.3.1 Clase magistral	1.3.2 Control en el uso de recurso didáctico

Fuente: La autora (2025)

1.3.1. Dimensión clase magistral

Esta propiedad demarca hallazgos obtenidos desde la oralidad y la actuación de los informantes clave; es preciso recordar que, por ser el primer peldaño del proceso interpretativo no está construida de una gran cantidad de información teórica que respalde su construcción desde la interpretación, es más rica en contenido vivencial e ideológico de cada sujeto estudiando en esta investigación. En lo que respecta a clase magistral como título o etiqueta, esta se refiere, según Lodoño et. al (2010) a una forma de dar clase la cual, se caracteriza por mantener una relación docente-estudiante unidireccional, lineal y si se quiere, ininterrumpida, porque el docente por ser el administrador de la clase, asume el control del desarrollo de los temas y las formas de hacerlo, generalmente es mediante exposiciones por parte de él.

Es así como los estudiantes adoptan el rol de la pasividad, esto es otra característica del modelo pedagógico tradicional, según Galván y Siado (2021) el proceso de enseñanza y aprendizaje se basa especialmente es la transmisión de conocimientos, ello implica que el profesor sea el dador directo de la información y el estudiante receptor, como si fuese un buzón que se debe llenar. De esta forma, la clase se convierte en una constante de mecanismos carentes de motivación la cual, debe ser incentivada en cada estudiante; de allí que, muchas veces el rendimiento escolar se ve en riesgo de desmejorar.

Lo planteado por estos autores se encuentra en los hallazgos extraídos de la información transcrita obtenida de las entrevistas y observación a los informantes clave, estos fueron: *DEnt1 “me gusta usar láminas con dibujos y me gusta explicar a partir de ese recurso, para que ellos entiendan”*; *DEnt2 “realizamos exposiciones, pero la*

exposición más importante es la mía para explicarles”; DEnt 3 “seguido de una explicación clara del contenido, si creo necesario extenderme o repetir la explicación lo hago”; DEnt 4 “a mí me dirán tradicional, pero me gusta mi clase donde yo tenga que explicar”. De los relatos de los informantes clave se extrajeron las siguientes ideas: a) Exposición para explicar; b) Explicación que se puede extender o repetir; c) Preferencia por la explicación.

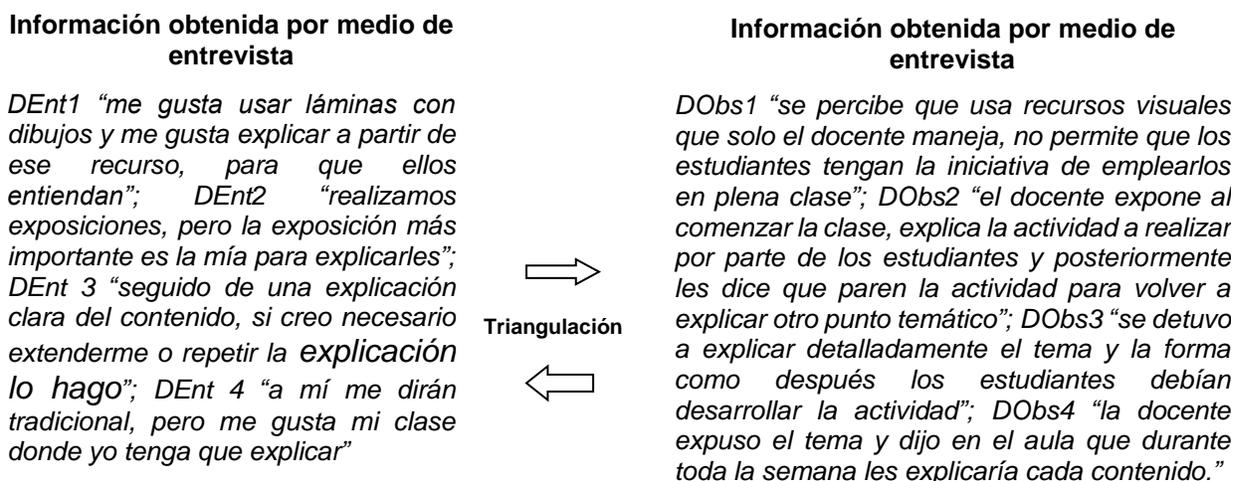
Como se puede apreciar, en cada respuesta se manifiesta el concepto explicar, el cual, quiere decir, llevar a cabo una exposición por parte del docente a los estudiantes, de esta forma es muy posible que este proceso se convierta en una relación unilateral donde el profesor asume el rol activo y los estudiantes el rol pasivo, dinámica que puede conllevar al decaimiento del rendimiento escolar. Aunque la mayoría de los informantes en su expresión verbal intentaron describir su procedimiento pedagógico para el desarrollo de la clase como si fuese ameno, destacaron de manera inconsciente la ejecución de una clase magistral.

Entonces, es de esta forma como se encuentra implícito el modelo pedagógico tradicional, ellos describen un procedimiento que pareciera sacado de un conjunto de principios pertenecientes a un paradigma humanista, pero en realidad lo que emergió de su discurso fueron indicios relacionados a un modelo pedagógico dominante que este caso viene a ser el tradicional. En lo que respecta al último informante clave, fue directo y conciso al admitir que es tradicionalista porque destaca de manera significativa el uso de la exposición, lo que podría equivaler a clase magistral y este comportamiento se mantiene.

La información obtenida al respecto por medio de la observación fue la siguiente: *DObs1 “se percibe que usa recursos visuales que solo el docente maneja, no permite que los estudiantes tengan la iniciativa de emplearlos en plena clase”; DObs2 “el docente expone al comenzar la clase, explica la actividad a realizar por parte de los estudiantes y posteriormente les dice que paren la actividad para volver a explicar otro punto temático”; DObs3 “se detuvo a explicar detalladamente el tema y la forma como después los estudiantes debían desarrollar la actividad”; DObs4 “la docente expuso el tema y dijo en el aula que durante toda la semana les explicaría cada contenido.” De esta información se extrajo que todos los informantes clave recurren a la explicación como*

elemento básico del desarrollo de sus clases en el aula; la variación de ello se inclina en la frecuencia en que la aplican y la finalidad. Estos señalamientos los cuales, varían de un informante a otro se convierten en los criterios para definir si realmente llevan a cabo clases magistrales o solo son exposiciones breves como complemento de a dinámica del día. La contrastación de esta dimensión se grafica a continuación

Figura 8. Contrastación de la dimensión Clase magistral



Aspectos teóricos-conceptuales

Según Galván y Siado (2021) una de las características del proceso de enseñanza tradicional es que se basa especialmente es la transmisión de conocimientos, ello implica que el profesor sea el dador directo de la información y el estudiante el receptor, como si fuese un buzón que hay que llenar.

Fuente: La autora (2025)

Una vez más en el proceso denominado contrastación se agrega la triangulación de fuente de información recolectada en el escenario de estudio. En lo que respecta a la contrastación se puede observar que los autores versan sobre las características del modelo pedagógico tradicional y los hallazgos de los informantes clave reflejan la realización de la clase magistral, esta tendencia es un aspecto descriptivo de este modelo. En cuanto a la triangulación, se puede comprobar la igualdad de significados reflejados de manera explícita en la información obtenida mediante la entrevista y la observación.

1.3.2. Dimensión Control exclusivo de uso de recurso didáctico

En esta ocasión la propiedad surgida guarda relación con la dimensión anterior por el control que asume el docente no solo en la transmisión de la información sino también, en el uso de recursos didácticos. Los recursos didácticos son elementos cuya función es apoyar el desarrollo de la técnica y método empleado en clase, según Serrano et al. (2016), con la tecnología como recurso didáctico se busca hacer posible la estructuración de contextos de aprendizaje que brindan condiciones pertinentes para lograr los propósitos educativos al usarlos.

Empero, la eficacia de los recursos didácticos y tecnológicos puede ser buena o nula dependiendo de la forma como se emplee, por ejemplo, si un tablero o retroproyector es de uso exclusivo del docente como apoyo para dar su clase magistral, entonces este recurso apoyará lo monótono que se ha convertido la clase para los estudiantes, puede que alguno de ellos realmente les parezca interesante lo que el docente explica y la manera como emplea los recursos didácticos de apoyo, pero también hay quienes pierden el interés al percibir el uso tradicional de estos. Se halló información al respecto: *DEnt1 “pero yo soy la que usa ese recurso les escribo en el tablero, hay estudiantes que les gusta escribir allí pero no todos así que es de uso exclusivo mío”; DEnt3 “apoyada por ejemplos visuales y materiales didácticos para ellos miren”; DEnt4 “bueno, yo uso siempre algún recurso para dar mi clase, me centro en este como apoyo para explicar algo”*

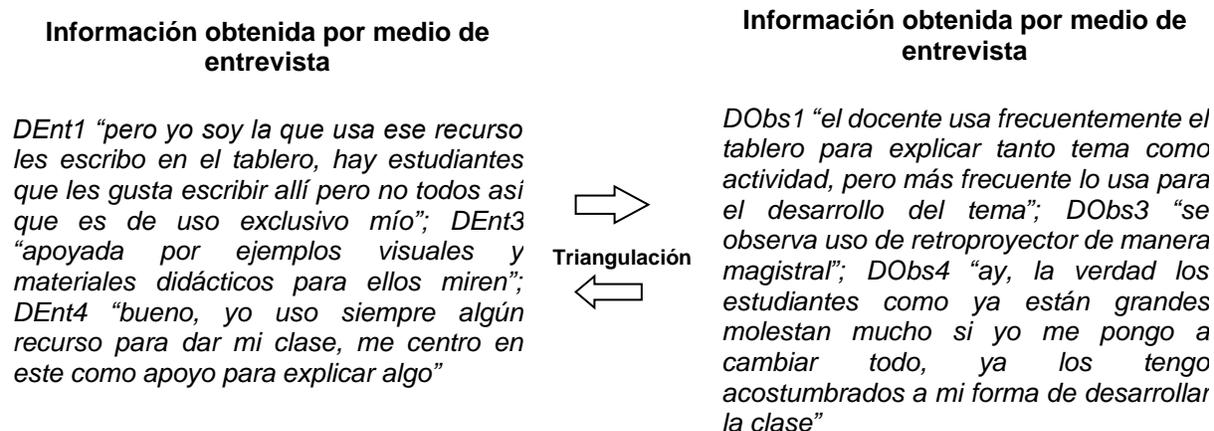
En la información proporcionada por el primer informante clave se hace énfasis en la exclusividad en cuanto a uso del tablero, admite que algunos estudiantes les gusta emplearlo, pero son pocos, por tanto, toma la decisión de un uso restringido para ellos; el segundo informante clave, pese a que emplea variedad de recursos visuales de atracción está implícito el empleo exclusivo de estos recursos por parte del docente, sin embargo, es posible que la duración no sea prolongada y la finalidad es llamar la atención de los estudiantes por medio de variedad de imágenes, sin embargo, el tercer informante clave admite abiertamente que siempre usa recursos como apoyo para su exposición oral en clase.

Ahora resulta pertinente relacionar la información obtenida mediante la observación, *DObs1 “el docente usa frecuentemente el tablero para explicar tanto tema*

como actividad, pero más frecuente lo usa para el desarrollo del tema”; DObs3 “se observa uso de retroproyector de manera magistral”; DObs4 “ay, la verdad los estudiantes como ya están grandes molestan mucho si yo me pongo a cambiar todo, ya los tengo acostumbrados a mi forma de desarrollar la clase”; se puede apreciar la concordancia de estas manifestaciones con las obtenidas por medio de la entrevista, lo llamativo en esta oportunidad es que el último informante clave plantea que los estudiantes causan molestias y que por esa razón le parece viable el uso exclusivo del recurso para mantener el control de la clase.

Una vez más está implícito en la oralidad y en las acciones de los docentes el modelo pedagógico tradicional, pese a que en dados casos, algunos de ellos intentan alegar que realizan variedad de actividades, lo cierto es que se llega a un punto donde posiblemente sin estar conscientes, expresan indicios del uso de este modelo, de hecho, uno de ellos admite estar inmerso en algunas de las características de este, aspecto que llama a la reflexión ya que, por ejemplo, un tablero como recurso didáctico puede ser eficiente y eficaz siempre que se emplee junto con otros recursos didácticos a fin de alternar sus funciones, también al establecer diversas maneras de emplearlo para disminuir de modo considerable aquella función donde se convierte en el instrumento principal de una clase magistral, en la que el docente es el transmisor del conocimiento y los estudiantes son receptores de este. Vale ahora resaltar la contrastación de la dimensión a modo gráfico.

Figura 9. Contrastación de la dimensión Control exclusivo de uso de recurso didáctico



Aspectos teórico-conceptuales

Según Serrano et al. (2016), con la tecnología como recurso didáctico busca hacer posible la estructuración de contextos de aprendizaje que brindan condiciones pertinentes para lograr los propósitos educativos al usarlos.

Fuente: La autora (2025)

En este proceso de contrastación se encontró desde lo científico el papel importante que juega el recurso didáctico en una clase; por tanto, debe ser empleado de manera pertinente, si, por ejemplo, los modelos pedagógicos centrados en los estudiantes asumen que los medios didácticos deben formar parte del propio proceso de aprendizaje y que por ello, es prioritario que estos jóvenes también lo empleen, entonces el docente debe dejar de emplearlo de manera exclusiva ya que, de esta forma la clase podría volverse monótona tal y como se percibe en la información dada en la observación la cual, presenta estrecha relación con la información obtenida en la entrevista.

1.4. Subcategoría estilo de enseñanza indirecta

Este constructo representa en forma aún más abstracta la dimensión que surgió acerca de un estilo contrario al descrito anteriormente, existen varios modelos pedagógicos que exponen la enseñanza indirecta a partir del desarrollo de diferentes metodologías y ello quiere decir, que la clase está centrada en el estudiante; algunos de estos métodos son, según Flores (1994) constructivista y romántico o experiencial, y por proyectos. Por otra parte, también existe el modelo pedagógico sudbury de Daniel Greenberg (1968), sin embargo, este último estipula el acceso a la excesiva libertad de

estudiantes, se trata de fomentar un aprendizaje absolutamente libre, lo que implica que los estudiantes asuman sus propias decisiones en cuanto a lo que quieren aprender, y tienen la oportunidad de ser evaluados de la forma que ellos quieran.

Sin embargo, en cualquiera de estos modelos se imparte una enseñanza indirecta, el estudiante asume un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, es lo contrario al estilo de enseñanza directa donde el docente posee el control absoluto en la planificación, desarrollo de la clase, entre otros aspectos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta subcategoría se concreta de la siguiente manera:

Figura 10. Subcategoría estilo de enseñanza indirecta

1.4 ESTILOS DE ENSEÑANZA INDIRECTA
1.4.1 Participación activa del estudiante

Fuente: La autora (2025)

1.4.1. Dimensión Participación activa del estudiante

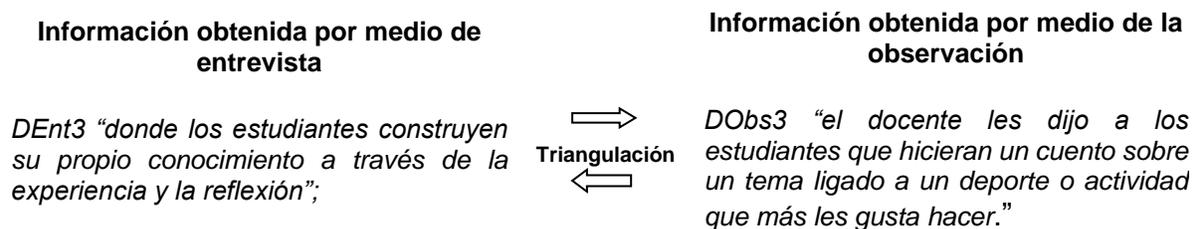
Esta propiedad denota información empírica sobre situaciones donde los estudiantes obtienen un mayor grado de responsabilidad y son motivados a aprender de manera activa, son los encargados directamente de su propio aprendizaje. En este caso el docente es una referencia opcional a seguir, es mediador y solo se acerca de manera directa cuando el estudiante lo requiere, generalmente su enseñanza es indirecta al propiciar experiencias de aprendizaje en la que los educandos son los actores principales en estas.

La información obtenida en las entrevistas y la observación al respecto fue la siguiente: *DEnt3 “donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la experiencia y la reflexión”*; *DObs3 “el docente les dijo a los estudiantes que hicieran un cuento sobre un tema ligado a un deporte o actividad que más les gusta hacer.”* Se puede notar que, este informante clave recurre a determinadas formas de desarrollar la clase que son centradas en los educandos lo cual, se pudo corroborar en la observación que se hizo, esto significa que se trata de una persona con determinadas concepciones las cuales, pone en práctica en el aula y lo bueno es que están relacionadas a los modelos pedagógicos cuyo centro de interés es el estudiante.

Se considera que, en esta ocasión la característica resaltante en las concepciones del informante clave y su actuación fue la libertad que tienen los estudiantes para participar activamente en las actividades escolares que impliquen un aprendizaje verdadero, sin embargo, no queda claro respecto a cuál modelo pedagógico se está haciendo referencia concretamente debido a que, según Ortiz (2024) son varios los que coinciden en consentir este aspecto. Agrega el autor que, cada modelo pedagógico se sustenta en modelos psicológicos, sociológicos ecológicos, entre otros; de ahí lo elemental que resulta ser el análisis de estos a fin de adaptar la búsqueda y renovación de los modelos pedagógicos.

Sin embargo, las opciones de modelos pedagógicos que estén centradas en el estudiante y en lo contextual hasta el momento parecen tener mayor posibilidad de garantizar un alto rendimiento académico ya que, su esencia reside en atender las características del estudiantado lo cual, incluye, intereses, preferencias y motivaciones, al tomar en cuentas todos estos aspectos de modo adecuado, los estudiantes se sentirán estimulados a generar su propio proceso de aprendizaje.

Figura 11. Contrastación de la Dimensión Participación activa del estudiante



Aspectos teórico-conceptuales

Según Ortiz (2024) cada modelo pedagógico se sustenta en modelos psicológicos, sociológicos ecológicos, entre otros; de ahí lo elemental que resulta ser el análisis de estos a fin de adaptar la búsqueda y renovación de los modelos pedagógicos.

Fuente: La autora (2025)

Nuevamente se ha empleado el proceso de la contrastación, la ciencia dice que cada modelo pedagógico se fundamenta en paradigmas, modelos psicológicos, sociológicos, entre otros, esto invita a pensar en la mezcla de ideas insertada en uno o varios modelos pedagógicos que provienen de otros orígenes epistemológicos, es por eso que muchos modelos se asemejan; de allí que, cuando se toman en cuenta la

participación activa del estudiante varios modelos pedagógicos de la escuela activa están presentes y no únicamente el modelo pedagógico constructivista. En lo que se refiere al cruce de información o triangulación de fuentes de información, se halla correlación entre lo obtenido en la entrevista lo adquirido en la observación. En la figura 12 se muestra la categoría emergente respectiva

Figura 12. Categoría Sistematización y estilo de enseñanza basado en lo tradicional y psicológico

SISTEMATIZACIÓN Y ESTILO DE ENSEÑANZA BASADO EN LO TRADICIONAL Y PSICOLÓGICO			
1.1 Subcategoría Sistematización de la clase con tendencia a la rigidez	1.2 Subcategoría Sistematización flexible de la clase	1.3 Subcategoría Estilo de enseñanza directa	1.4 Subcategoría Estilo de enseñanza indirecta

Fuente: La autora (2025)

Esta categoría representa una relación compleja de datos empíricos y fundamentos teóricos que intentan explicar lo que acontece en las realidades estudiadas respecto a la sistematización de la clase y el estilo de enseñanza. En cuanto a la sistematización de la clase advierte de la existencia de dos vertientes filosóficas contrapuestas, la primera visualiza al ser aprendiente como un sujeto que debe ser receptor del aprendizaje por cuanto la sistematización se inclina mayormente a la rigidez, de esta manera, se le otorga al grupo de estudiantes una enseñanza homogénea y ellos deben adaptarse a la naturaleza de la misma. La segunda vertiente está relacionada con la flexibilidad que implica adecuar la sistematización de la clase a las características de los estudiantes.

El segundo tema insertado en la categoría es el estilo de enseñanza es un criterio que está más ligado a la actuación del docente; en este criterio también emergieron dos vertientes contrapuestas, la primera hace referencia a la enseñanza directa la cual indica al docente transmisor de la información y la segunda vertiente señala al docente facilitador del aprendizaje mediante una enseñanza indirecta, en la que los estudiantes son los principales organizadores de las formas de participar en el aprendizaje. En síntesis, los dos criterios que engloban a la categoría emergente, es decir, sistematización y estilo de enseñanza se caracterizan ser desarrollados a partir de dos

perspectivas contrapuestas que son definidas por el tradicionalismo y por el constructivismo.

2. Categoría Organización de la clase en función de lo estandarizado y de lo psicológico

Esta categoría emerge debido a que, en los hallazgos de la información obtenida en las entrevistas y la observación a los informantes clave señalan manifestaciones a nivel de pensamiento y a nivel de acciones relativos a las formas de organización de la clase, en esta ocasión se hace referencia a dos tendencias diferentes, una se basa en el orden lógico y la otra en lo psicológico del estudiante. Según Ortiz (2024), la organización de una clase implica la articulación de nociones al igual como sucede con el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación. Lo expuesto en esta cita quiere decir que, todo aquello que se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje en lo escolarizado guarda estrecho vínculo con los modelos pedagógicos.

En otras palabras, los aspectos ligados al proceso educativo escolarizado, entre estos la organización de la clase, se caracterizan y dinamizan en función del sustento proporcionado por los modelos pedagógicos, aunque sea de modo implícito ya que, por ejemplo, se ha escuchado en la actualidad que muchos docentes imparten clase desde un ángulo con connotaciones tradicionalistas o conductistas y a veces no se percatan de ello, lo que sucede es que, como plantea López (2019), "...el hacer del educador es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas que se traducen en concepciones y comportamientos en el aula" (p.8). Es decir, el modo el pensar y actuar del docente están configurados desde un conjunto de ideas provenientes de paradigmas lo cual, equivale al modelo, cuestión que al mismo tiempo se relaciona con lo pedagógico.

De modo que, los docentes podrían asumir un modelo de enseñanza experimentado durante su infancia y juventud, incidió en la formación educativa pero también influyó como un conjunto de conocimientos dados desde la cultura; esto es, en la actualidad impartir una clase en función de paradigmas o modelos pedagógicos concebidos en la formación escolar de su pasado y no en torno a las nuevas maneras de pensar la educación que además, está significativamente a la tecnología virtual y digital, y a una globalización que trasciende tiempo y espacio y se convierte en la

principal fuente de educación para los niños y jóvenes de hoy. En la figura 13 se esquematiza la categoría.

2.1. Subcategoría Organización de la clase basado en lo lógico

Este constructo surgió debido a las respuestas dadas por los informantes clave en la entrevista y desde sus acciones en el aula. Hace referencia a establecer un orden lógico en el desarrollo de contenidos, actividades y demás acciones que requieran de pasos para llevarse a cabo. En lo que respecta a la clase, según Bermúdez y Rodríguez (1996), esta ha sido identificada por medio de la literatura pedagógica de distintas formas; algunos la perciben cual célula del proceso docente - educativo, otros hacen énfasis de su carácter ordenado y por ello, la aprecian como forma organizativa en la que el docente en un tiempo previamente estipulado y en un lugar pertinente a este fin, dirige de manera constante la actividad mental de sus estudiantes.

Una de las formas de organizar la clase es de manera lógica, de lo simple a lo complejo para estimular en los estudiantes la ejercitación, esfuerzo y logro de avanzar hacia un nivel o peldaño cada vez más complejo. Según González (2004) expone que uno de los puntos destacados del conductismo es el aprendizaje que va de lo simple a lo complejo, por eso se hace necesario segmentar el aprendizaje de conocimientos más importantes que se aprenden por las frecuencias de la repetición. En otras palabras, las secuencias del aprendizaje han de ser observables a fin de detectar el avance esperado, sin embargo, establecer la clase de forma lógica hace pensar inmediatamente es su homogenización, es decir, se presenta a modo estándar que se debe cumplir en el aula, no responde a las demandas de las singularidades diversas del estudiantado en cuanto a capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje. Esta subcategoría se muestra en la siguiente figura:

Figura 13. Subcategoría Organización de la clase basado en lo lógico

2.2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE BASADO EN LO LÓGICO
2.2.1. Desarrollo de lo simple a lo complejo de forma homogénea

Fuente: La autora (2025)

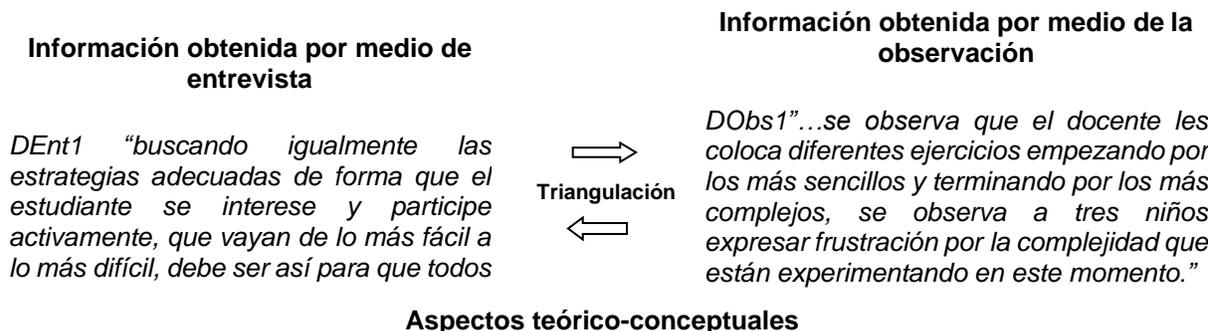
2.2.1. Dimensión Desarrollo de lo simple a lo complejo de forma homogénea

Esta propiedad ha sido conformada mediante la existencia de información que versa sobre la aplicación de procedimientos en general que van de lo simple a lo complejo lo cual, ello puede ser eficaz siempre que se haga un adecuado seguimiento a cada estudiante ya que, algunos tienden a quedarse en el camino y se les hace difícil avanzar a un nivel de mayor complejidad; de acuerdo con Bermúdez y Rodríguez (1996) la falencia se muestra cuando esta tendencia es aplicada a todo el grupo de estudiantes por igual y no se les hace un adecuado seguimiento para prestar atención a las dificultades individuales respecto a su participación en las actividades escolares respectivas.

Algo similar se obtuvo en las técnicas de recolección de información, el insumo fue el siguiente: *DEnt1 “buscando igualmente las estrategias adecuadas de forma que el estudiante se interese y participe activamente, que vayan de lo más fácil a lo más difícil, debe ser así para que todos ellos se esfuercen.”; DObs1”...se observa que el docente les coloca diferentes ejercicios empezando por los más sencillos y terminando por los más complejos, se observa a tres niños expresar frustración por la complejidad que están experimentando en este momento.”*

Se puede percibir a grandes rasgos la presencia de la tendencia estandarizada de lo más simple a lo complejo, sin embargo, de acuerdo con la información obtenida en la observación se detectaron unos estudiantes que manifestaron frustración en su participación en las actividades con complejidad creciente. Es decir, el docente no se adapta a las capacidades de los estudiantes sino ellos a la metodología del docente. De allí que, se considera la posibilidad de un bajo rendimiento escolar. La contrastación de la dimensión se presenta en la siguiente figura:

Figura 14. Contrastación de la dimensión Desarrollo de lo simple a lo complejo de forma homogénea



Según Bermúdez y Rodríguez (1996) la falencia se muestra cuando esta tendencia es aplicada a todo el grupo de estudiantes por igual y no se les hace un adecuado seguimiento para prestar atención a las dificultades individuales respecto a su participación en las actividades escolares respectivas.

Fuente: La autora (2025)

En este proceso de contrastación se observa que la fuente científica advierte de la deficiencia en el uso de las actividades que van en serie o grados de complejidad en orden ascendente siempre que sean aplicadas de manera homogénea, es decir, a todos los estudiantes y sin prestar atención a las dificultades que alguno podría experimentar. En torno a la triangulación, se tiene que ambas informaciones se relacionan entre sí, lo que significa que el informante clave lleva a la práctica lo que piensa o concibe.

2.2.- Subcategoría Organización de la clase basada en lo psicológico

Existen definiciones sobre la clase; a groso modo, se dice que implica la forma organizativa del trabajo docente, elaborada para el eficiente desarrollo de los objetivos, de los planes y programas de estudio a través del empleo de los principios didácticos y el uso de los métodos y recursos de enseñanza. De acuerdo con Ortiz (2024), la clase de los tiempos actuales presenta como premisa fundamental otorgar gran relevancia a la actividad del educando para que desarrolle habilidades y potencialidades a través de un proceso de actuación en función de la dirección pertinente del docente. Es, entonces, relevante destacar una vez más la importancia de adecuar la clase en función de las capacidades cognitivas de los educandos puesto que, de esta forma, el aprendizaje se hace efectivo y, por ende, su rendimiento escolar sería provechoso. Esta subcategoría se presenta en la siguiente figura:

Figura 15. Subcategoría Organización de la clase basada en lo psicológico

2.3. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE BASADO EN LO PSICOLÓGICO
2.3.1. En función de las posibilidades del estudiante

Fuente: La autora (2025)

2.3.1.-Dimensión En función de las posibilidades del estudiante

Esta dimensión permitió la construcción de la subcategoría y expone abiertamente la información en torno a una realidad en el escenario estudiado donde al parecer el estudiantado tiene la libertad de dirigir su proceso formativo, ya que, el docente así lo permite y lo fomenta. Pérez (2012), señala que la escuela ha de preparar al sujeto con la finalidad de que sea capaz de autoeducarse y para que además de visualizar y otorgar un significado al mundo, pueda incluso, convertirlo de manera creativa en función de la base de los conocimientos y que logre alcanzar por sí mismo los aprendizajes, y que al mismo tiempo pueda renovarlos constantemente.

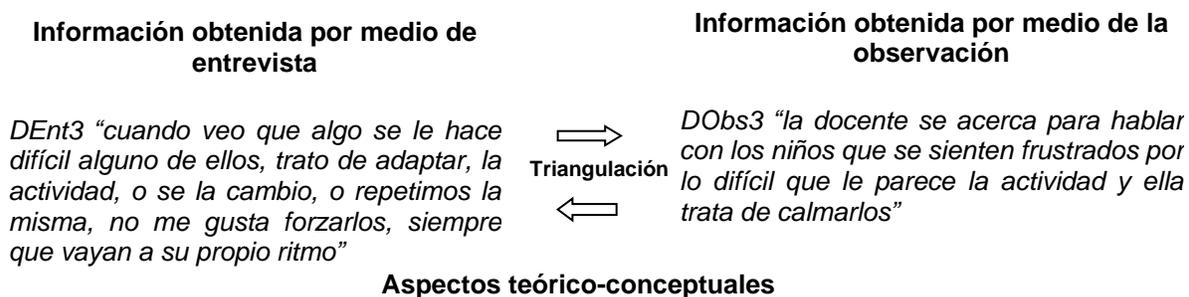
En otras palabras, al permitir libertad al estudiante o, inclusive, al tomar en cuenta sus características su rendimiento escolar incrementará o que significa que genera de manera paulatina un aprendizaje significativo y útil para la vida. Los hallazgos obtenidos al respecto fueron los siguientes: *DEnt3 “cuando veo que algo se le hace difícil alguno de ellos, trato de adaptar, la actividad, o se la cambio, o repetimos la misma, no me gusta forzarlos, siempre que vayan a su propio ritmo” y; DObs3 “la docente se acerca para hablar con los niños que se sienten frustrados por lo difícil que le parece la actividad y ella trata de calmarlos”*

En esta ocasión, la información adquirida en el escenario de estudio hace referencia a que el docente es un mediador del aprendizaje, según De Tejada et. al (2004), este rol, visto desde la teoría de Vygotsky, es aquel que “Actúa como apoyo interponiéndose entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten.” (p.100). En otras palabras, no es un dador directo del conocimiento como ocurre con el rol del docente desde el modelo pedagógico tradicional; en cambio, orienta la didáctica de tal forma que presta apoyo sémico y asistencia física para la mente, es decir, propicia la activación de las funciones cognitivas que dar paso a

la comprensión y forma de tratamiento externo del problema y luego, la interiorización progresiva de esa comprensión y ese tratamiento.

Entonces, sobre la base de la teoría de Vygotsky se encuentra que, es muy importante originar zonas de desarrollo próximo mediante los procesos de interacción estudiante-docente, estudiante-entorno, estudiante-aprendizaje. Se da importancia no solo al contenido sino, además, a los mediadores, quienes deben exponer a los estudiantes fuentes directas de estímulos y proveer un conjunto de experiencias de aprendizaje sin olvidar el fomento de la motivación la cual, es un factor subjetivo determinante en un proceso de enseñanza y aprendizaje. La contrastación de esta dimensión se expone en el siguiente renglón:

Figura 16. Contrastación de la dimensión en función de las posibilidades del estudiante



Según De Tejada et. al (2004), este rol, visto desde la teoría de Vygotsky, es considerado como aquel que “Actúa como apoyo interponiéndose entre el aprendiz y su entorno para ayudarle a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten.” (p.100).

En este proceso de contrastación se obtuvo que, la información empírica recabada desde la entrevista y la observación, concuerdan con el planteamiento de la teoría de Vygotsky la cual, señala determinada definición conceptual sobre el rol del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es decir, el docente informante en esta investigación, posee una concepción y una actuación en el aula acorde con los ideales estipulados en esta teoría respecto al rol en la intervención pedagógica. También se encuentra que, la información dadas por parte de las fuentes de información empleadas, concuerdan entre sí.

Figura 17 Categoría Organización de la clase en función de lo estandarizado y de lo psicológico

2. CATEGORÍA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE EN FUNCIÓN DE LO ESTANDARIZADO Y DE LO PSICOLÓGICO	
2.1 Subcategoría Organización de la clase basado en lo lógico	2.2 Subcategoría Organización de la clase basado en lo psicológico

Fuente: La autora (2025)

Esta categoría emergente se compone de dos grandes dimensiones que al mismo tiempo se conforman de datos empíricos y fundamentación teórica, los datos empíricos son irremplazables porque se partió de ellos para desarrollar la presente investigación y la fundamentación teórica es elemental porque es la dimensión epistemológica y filosófica que ayuda a dar sentido y significado a los datos empíricos. Por tanto, esta categoría y las demás, son bloques o dimensiones globales que se conforman de bloques de menor abstracción empírica y teórica. En el caso de esta categoría, se compone de un criterio relacionado al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje el cual, se caracteriza por desplegarse en dos vertientes contrarias, así como sucedió en la primera categoría emergente.

La primera vertiente del criterio organización de la clase es lo estandarizado, se trata de un estamento originado para establecer parámetros que permitan regular el proceso de enseñar y aprender, así como también el proceso de evaluación de los estudiantes; pese a que posee un lado positivo ya que, mediante la estandarización se consigue cierto control y objetividad especialmente en los asuntos administrativos, existen otras formas de estandarizar más específicas y relacionadas con las atribuciones de los estudiantes que en la actualidad parecen obstaculizar la motivación y el interés de ellos en torno a su participación en el proceso de aprendizaje. La segunda vertiente de la organización de la clase intenta dar respuesta a las expectativas estudiantiles, de allí la denominación psicológica, es decir, el docente toma en cuenta la subjetividad de los estudiantes, de esta manera se fomenta la motivación y el interés por el estudio.

3. Categoría Concretización de la clase con énfasis en modelo pedagógico

Esta categoría representa un cúmulo de información proveniente de las concepciones y las actuaciones de los docentes estudiados en esta investigación, en este aspecto se asemeja muy marcadamente a las dos categorías anteriores, porque son los pilares que permitieron la construcción de la aproximación sobre los modelos pedagógicos y sus implicaciones en el rendimiento estudiantil. Lo otro destacado de esta tercera categoría es que la información recopilada y reducida desde las dimensiones, refiere de manera explícita el uso de modelos pedagógicos.

Una de las características de las dos categorías precedentes, en su información analizada resaltan datos que señalan el uso de modelos pedagógicos de manera implícita, es decir, los sujetos informantes (Docentes) podrían no estar conscientes de que piensan y actúan en función de determinados modelos de enseñanza, aunque, posiblemente no tengan la intención al respecto. La concretización de la clase en esta ocasión está inclinada hacia el uso de dos formas diferentes a desarrollar, una es lo verbalístico y la otra está ligada al aprendizaje por proyectos. Es por esto que surgió esta categoría, sus subcategorías son concretización de la clase basada en lo verbalístico y concretización de la clase basada en lo intuitivo ya que, la información lograda en la aplicación de la entrevista y la observación dio señales de ello.

3.1.-Subcategoría Concretización de la clase basada en lo verbalístico tradicional

Este constructo hace mención a un conjunto de elementos empíricos y conceptuales relativos a lo hallado en la realidad estudiada; refiere una tendencia que es parte de lo que caracteriza el modelo tradicional toda vez que este es predominante, de allí el término tendencia; existe una inclinación hacia la relación de algo o incluso, está ligado a una preferencia hacia cierta forma de desarrollar un contenido o también, hacia un modo de buscar el aprendizaje en los estudiantes. Ahora bien, esta tendencia está vinculada a lo verbalístico, dicho de otra forma, es una inclinación o preferencia hacia ello. Según Garrido et. al (2015), las actividades de la clase son realizadas por medio de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito cobran relevancia decisiva, porque son los únicos modos de llevar a cabo la clase.

En atención a lo expuesto por los autores se diría que esta tendencia, conocida por muchos autores como método, al ser la única manera de llevar la clase,

desacreditaría los intereses de los estudiantes y dificultaría la motivación en ellos. Es preciso recordar una vez más, la importancia de mantener la llama de la motivación encendida a fin de que los estudiantes tengan la iniciativa de trabajar activamente en su propio aprendizaje. De lo contrario, se pierde la perspectiva de generar una educación con alta calidad. Esta subcategoría se presenta de modo resumido en la siguiente figura:

Figura 18. Subcategoría Concretización de la clase basada en lo verbalístico tradicional

3.1. CONCRETIZACIÓN DE LA CLASE BASADA EN LO VERBALÍSTICO TRADICIONAL
3.1.1 Realización de actividades tradicionales basadas en lo Oral y escrito

Fuente: La autora (2025)

3.1.1.-Dimensión Realización de actividades tradicionales basada en lo oral y escrito

Esta propiedad fue el primer peldaño interpretativo que permitió llegar a la subcategoría precedente. Representa la información recabada acerca de las actividades que los docentes conciben y llevan a cabo para desarrollar las clases o bien, el proceso de enseñanza. Esta dimensión representa situaciones relacionadas con el uso del lenguaje oral o escrito casi como manera única de realizar la clase. Garrido et. al (2015) aseguran que para múltiples docentes es el método más empleado y ello es criticado pues, cuando se emplea como único método, trae efectos negativos en el rendimiento escolar entre otros aspectos, por el hecho de que los estudiantes pierden el interés y la motivación.

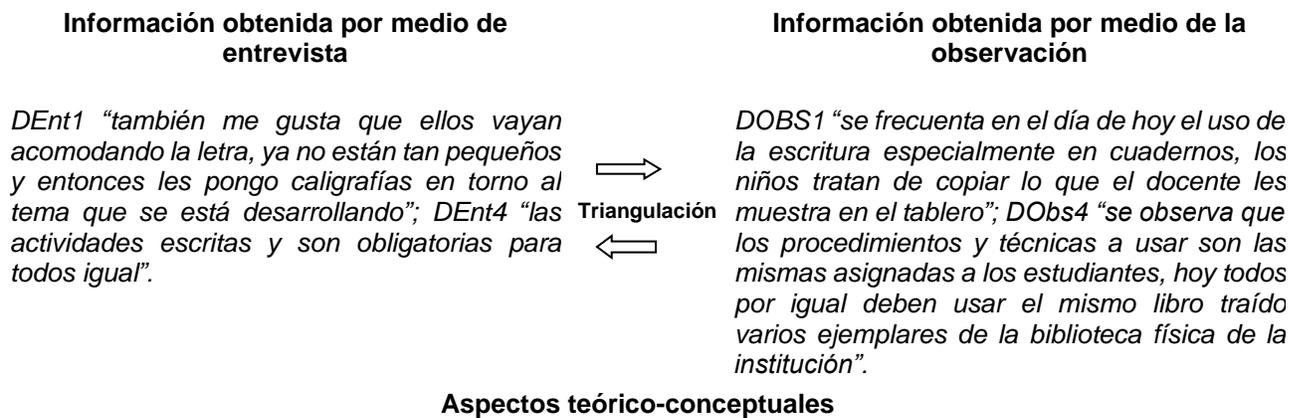
Las actividades de clase son realizadas por medio de las palabras, su único canal de comunicación es el lenguaje oral o escrito lo cual, se presta el desarrollo de la técnica expositiva y realización de actividades escritas a veces sin saber realmente qué significados se transcriben mientras, por ejemplo, el docente dicta o asigna una copia de algún tema. Los hallazgos relativos a esta situación fueron descritos a continuación: *DEnt1 “también me gusta que ellos vayan acomodando la letra, ya no están tan pequeños y entonces les pongo caligrafías en torno al tema que se está desarrollando”*; *DEnt4 “las actividades escritas y son obligatorias para todos igual”*.

En esta información se entendió que en la forma de pensar de los dos informantes clave está vinculada a una preferencia relacionada al desarrollo de actividades caracterizadas por el uso de la escritura, y la intención es que los estudiantes mejoren su letra; también se percibe homogeneidad al respecto, es decir, se emplean actividades en las que la escritura predomina y es exigido a todos los educandos por igual, de acuerdo con este discurso, una de las actividades mayormente a realizar es la caligrafía. Ahora es preciso, comparar estos significados con los que se interpreten de la información obtenida por medio de la observación:

DOBS1 “se frecuenta en el día de hoy el uso de la escritura especialmente en cuadernos, los niños tratan de copiar lo que el docente les muestra en el tablero”; DObs4 “se observa que los procedimientos y técnicas a usar son las mismas asignadas a los estudiantes, hoy todos por igual deben usar el mismo libro traído varios ejemplares de la biblioteca física de la institución”. En este caso, también se entiende que lo predominante en las clases es el hecho de recurrir a la escritura y de igual forma, esta actividad es asignada a todo el salón, lo otro que se detectó es que son actividades como la copia.

Lo que podría desarrollarse como una ligera variación de actividades escritas, realmente equivale a homogeneidad, es decir, actividades para toda el aula, excesiva aplicación de la escritura y demás, uso de recursos tradicionales como el cuaderno. No cabe duda que, en esta ocasión también predomina el modelo pedagógico tradicional de manera implícita e incluso, explícita ya que, los informantes clave podrían estar conscientes que se trata de actividades las cuales, desde hace décadas se volvieron estándar o tradición en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La información empírica que condensa esta dimensión es contrastada con fuente teórica conceptual en la siguiente figura:

Figura 19. Contrastación de la dimensión Realización de actividades tradicionales basada en lo oral y escrito



Según Garrido et. al (2015) aseguran que para múltiples docentes es el método más empleado y ello es criticado pues, cuando se emplea como único método, trae efectos negativos en el rendimiento escolar entre otros aspectos, por el hecho de que los estudiantes pierden el interés y la motivación

Fuente: La autora (2025)

En esta contrastación, la fuente científica hace énfasis en que el método verbalístico es de uso común por una gran cantidad de docentes y ello es lo que se percibe en la información obtenida en las dos técnicas de recolección de datos. Se recuerda una vez más que, en cada momento de contrastación de lo empírico con lo teórico se incluye la triangulación de información proveniente de la realidad estudiada a partir de la entrevista y la observación las cuales, en conjunto poseen los mismos significados, es decir, las concepciones y las actuaciones de los sujetos estudiados son congruentes entre sí, lo que al mismo tiempo se destaca que esta congruencia denota la existencia del modelo tradicional de modo implícito.

3.2. Subcategoría concretización de la clase basada en lo intuitivo

Esta subcategoría está relacionada de igual forma a la concretización de la clase, sin embargo, a diferencia de la subcategoría anterior, se orienta hacia lo intuitivo, de acuerdo con Garrido et al (2015) se desarrollan actividades experimentales y experiencia

reales. Esta cita expresa que mediante esta forma de concretización de la clase se fomenta el aprendizaje significativo y de allí, se hará posible un rendimiento escolar fructífero. Con la presencia del criterio intuición no se rechaza alguna forma o actividad en la que prevalezca la actividad y experiencia real de los estudiantes.

De modo que, cuando se aplica esta tendencia en la concretización de la clase se está en presencia de un modelo pedagógico que fomenta las actividades vivenciales, y uno de estos es el modelo proyectivo, según Guerrero (2017), el docente formula una idea que se convierte en la justificación para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta. La autora de investigación considera que, con esta forma de realizar la clase se incentiva a los educandos puesto que, se fundamenta en el interés de cada uno de ellos y favorece la construcción colectiva de normas como una estancia elemental de convivencia ciudadana, formula el respeto por el bien colectivo y elabora el conocimiento por medio de la experiencia. Esta subcategoría se esquematiza en la siguiente figura:

Figura 20. Subcategoría concretización de la clase basada en lo intuitivo

3.2. CONCRETIZACIÓN DE LA CLASE BASADA EN LO INTUITIVO
<i>3.2.1. Aprendizaje basado en proyectos y realidad</i>

Fuente: La autora (2025)

3.2.1. Dimensión Aprendizaje basado en proyectos y realidad

Esta propiedad reúne hallazgos realizados con la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, se trata de una estrategia que, como se dijo, activa la actuación de este a partir de la motivación o, por ejemplo, el interés hacia determinado tema, actividad o incluso, resultado. Los hallazgos reflejan indicios del método proyectivo, este método surge de una mirada de la educación en la que los educandos asumen mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en los que se basan en situaciones reales. De acuerdo con Vergara (2015) este método tiene la función de enfrentar a los estudiantes a situaciones que los conduzcan a rescatar, comprender e implementar lo que aprenden como instrumento para resolver problemas o incluso, brindar mejoras en las comunidades en donde ellos hacen vida.

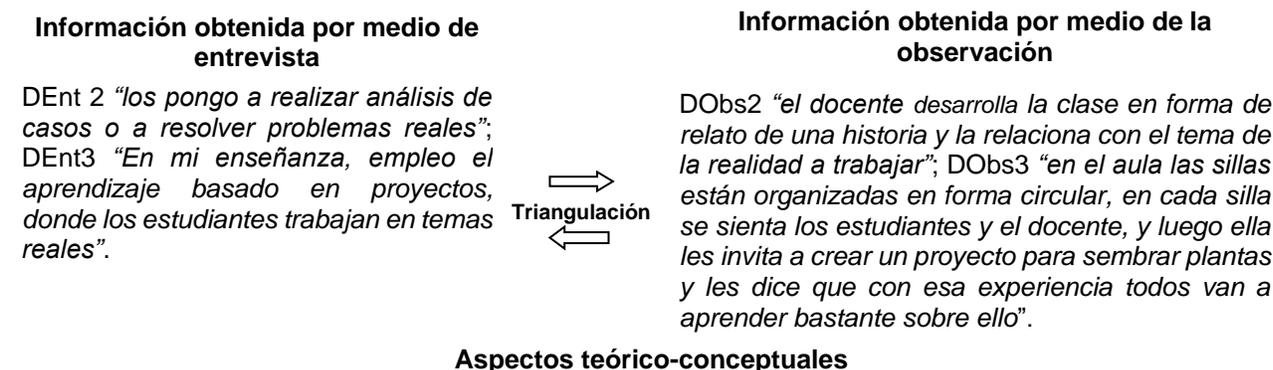
Cuando el método de proyectos es empleado como estrategia, los educandos potencian sus habilidades más destacadas y desarrollan otras nuevas. Se propicia en

ellos el interés por el aprendizaje, un sentido de responsabilidad y esfuerzo y comprensión del rol determinante que tienen en función de sus comunidades. Es, entonces, un grupo de atractivas experiencias de aprendizaje por medio de proyectos complejos que conducen a los educandos a la dimensión real mediante lo cual, potencia y emplea sus habilidades y conocimientos. La información recibida respecto a este tema se refleja a continuación: DEnt 2 *“los pongo a realizar análisis de casos o a resolver problemas reales”*; DEnt3 *“En mi enseñanza, empleo el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan en temas reales”*.

En los relatos de los informantes clave, se exhibe el rol activo del estudiante puesto que, debe emplear sus capacidades cognitivas para solventar situaciones problemáticas, es decir, las actividades a desarrollar en la clase conducen a la resolución de problemas lo que implica la posibilidad de lograr un aprendizaje significativo a medida que su participación y compromiso es tomado seriamente. Lo obtenido en la entrevista también se puede percibir en las observaciones hechas a los informantes clave: DObs2 *“el docente desarrolla la clase en forma de relato de una historia y la relaciona con el tema de la realidad a trabajar”*; DObs3 *“en el aula las sillas están organizadas en forma circular, en cada silla se sienta los estudiantes y el docente, y luego ella les invita a crear un proyecto para sembrar plantas y les dice que con esa experiencia todos van a aprender bastante sobre ello”*

En esta oportunidad se desarrollan actividades donde se toman en cuenta situaciones de la vida real bajo la modalidad de proyectos. Al parecer, es así como los estudiantes construyen su propio aprendizaje, por medio del cuestionamiento de las situaciones reales que son conocidas y mediante la búsqueda de posibles mejoras si en estas situaciones existen problemas que requieren de solución. Realmente, es una forma estratégica de lograr aprendizaje significativo, ello lo percibían Ausubel et. al (1986) al plantear que un verdadero aprendizaje se adquiere a través de vivencias y no desde la memorización. La contratación de esta dimensión está sintetizada en la siguiente figura.

Figura 21. Dimensión Aprendizaje basado en proyectos y realidad



Aspectos teórico-conceptuales

De acuerdo con Vergara (2015) el método por proyectos tiene la función de enfrentar a los estudiantes a situaciones que los conduzcan a rescatar, comprender e implementar lo que aprenden como instrumento para resolver problemas o incluso, brindar mejoras en las comunidades en donde ellos hacen vida.

Fuente: La autora (2025)

En la contrastación se encuentra el establecimiento de una relación entre lo que se plantea en los aspectos teóricos-conceptuales y las informaciones obtenidas de los sujetos estudiados; en el primer punto, se hace referencia a los beneficios acerca de la forma de lograr el aprendizaje, en este caso se hace referencia al método por proyectos; en segundo punto tratado, los hallazgos exponen sobre el uso de este método. Por otra parte, existe congruencia entre lo que los informantes clave dice y lo que hacen al respecto.

Figura 22. Categoría Concretización de la clase basado en lo verbalístico tradicional/intuitivo

3. CATEGORÍA CONCRETIZACIÓN DE LA CLASE BASADO EN LO VERBALÍSTICO TRADICIONAL/INTUITIVO	
<p>3.1 Subcategoría Concretización de la clase basada en lo verbalístico tradicional</p>	<p>3.2. Subcategoría Concretización de la clase basada en lo intuitivo</p>

Fuente: La autora (2025)

En esta categoría se establece relación de datos empíricos y fundamentación teórica sobre la concretización de la clase, cuestión que al igual que en la primera y segunda categoría emergente se instituye de dos vertientes contrapuestas. La primera está vinculada a procedimientos de enseñanza y aprendizaje de tendencia tradicional como es el caso del predominio de lo verbalístico, ello se muestra en las actividades escritas y orales, con mayor predominancia en las escritas; la segunda vertiente, muestra

el interés en apoyar al estudiantado por cuanto se busca que sean ellos los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son dos vertientes que provienen de diferentes modelos pedagógicos y que en efecto inciden de manera distinta en el rendimiento estudiantil.

4. Categoría implicaciones de las concepciones y acciones del docente en el rendimiento estudiantil

Esta categoría ha surgido por lo que la información obtenida mediante la entrevista y la observación destaca que la esencia emerge de la manifestación subjetiva de los sujetos de estudio. En esta oportunidad, la subjetividad está relacionada a las concepciones y al accionar de los docentes respecto al tema que compete en esta investigación. Las concepciones son elementos de carácter cognitivo los cuales, según Pozo et al. (2006), implica un tejido de sentidos y significados respecto a la enseñanza y el aprendizaje que elaboran y estructuran las personas. Estos autores pretenden decir que los docentes otorgan un significado a los aspectos relacionados al proceso educativo, son ideologías, creencias o teorías implícitas asumidas que le hacen pensar sobre qué saber, cómo se hace, por qué y para qué se hace; en tanto que, las concepciones reflejan implícitamente un encuadre con un modelo o conjunto de modelos.

Es por eso que, las concepciones están íntimamente relacionadas con los modelos pedagógicos, Pozo et al. (2006) exponen que el estudio de las concepciones del docente por lo general requiere de revisar los modelos teóricos y conceptuales elaborados previamente. De acuerdo con la cita planteada, la manera de pensar y las acciones están condicionadas por un quehacer matizado históricamente por enfoques o paradigmas predominantes en un momento dado. En cuanto a las acciones, de acuerdo con Diez (2006), significa manera de hacer y/decir, está relacionado a la conducta y comportamiento pues, en ambos casos se refiere a un conjunto de respuestas y acciones de un sujeto frente a las condiciones del entorno en que vive. Sin embargo, conducta y comportamiento son conceptos interrelacionados en el ámbito de la psicología con ciertas diferencias lo cual, depende del lente con que los científicos lo analizan.

El concepto práctico también se vincula con acción; para Consuegra (2010), es "...a llevar a cabo algo...Se trata de un conjunto de actividades mediante las cuales el sujeto conoce el mundo natural y el mundo creado por él." (p.217). En otras palabras, la

práctica implica aspectos corporales y/o mentales con los cuales, el sujeto aprende de la realidad con la que interactúa. Según Reckwitz (citado en Aguilar 2007), cualquier práctica además de actividades del cuerpo, actividades mentales y objetos, "...supone otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones; la práctica forma una unidad cuya existencia depende de la interconexión específica entre estos distintos elementos" (p.249).

La práctica se identifica como sentido de la acción, está relacionada con tres elementos: competencias, sentido y materialidades. Respecto a las competencias, este elemento está vinculado a conocimientos prácticos y habilidades que llevan a una práctica determinada; las competencias forman parte de un repertorio automático y periódicamente a-reflexivo. Para cierto tipo de prácticas, las competencias pueden estar formalizadas en reglas, procedimientos o manuales los cuales facilitan la posibilidad de las competencias. (Reckwitz citado en Aguilar 2007).

En tanto que, las acciones del docente, desde un sentido general, son comportamientos espontáneos y conductas predeterminadas, dentro de estas últimas se ubica la práctica ya que, equivale a un conjunto de acciones pensadas intencionalmente y a veces están vinculadas al cumplimiento de determinados preceptos. Las concepciones y las acciones son dos formas de manifestaciones que han permitido deducir acerca del rendimiento estudiantil. Las subcategorías que permitieron el origen de esta categoría fueron "*Consecuencias ligadas a las acciones del docente*" y "*Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil*".

4.1. Subcategoría consecuencias ligadas a las acciones del docente

Este constructo forma parte de la red categorial, está vinculado con el accionar de los docentes en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, está basado en un conjunto de comportamientos, conductas y prácticas que inciden en el rendimiento estudiantil, estas acciones tienden a ser conscientes e inconscientes e inciden de manera directa e indirecta en el mecanismo de aprendizaje. En otras palabras, para poder entender el rendimiento de los estudiantes es elemental observar y analizar los comportamientos y las conductas del docente; es por esta razón, que en la investigación en curso se ha considerado relevante la verbalidad y el accionar de los actores educativos, en este caso, los docentes porque de ello se puede interpretar no sólo el

rendimiento estudiantil sino, además, el/los modelo(s) pedagógico(s) que no sólo están explícitos sino también, implícitos. La subcategoría se sintetiza en la siguiente figura.

Figura 23. Subcategoría consecuencias ligadas a las acciones del docente

4.1. CONSECUENCIAS LIGADAS A LAS ACCIONES DEL DOCENTE	
4.1.1. Rendimiento escolar bajo	4.1.2. Rendimiento escolar alto

Fuente: La autora (2025)

4.1.1 Dimensión Rendimiento escolar bajo

Esta propiedad forma parte de la construcción de la red de categorías porque en los hallazgos empíricos demostraron que la actuación (En general) por parte del docente incide en el rendimiento estudiantil; en función de lo plasmado en la subcategoría, se entiende que se trata de comportamientos, conductas y prácticas del educador vinculados al proceso educativo e inciden de modo directo e indirecto en el aprendizaje de los estudiantes. Según Aguilar (2007), las actuaciones por lo general, están ligadas a las conductas y prácticas y siguen algún motivo interior en torno al contexto.

De allí que el sujeto, en este caso, el docente decide cómo actuar e incluso, puede modificar su accionar respecto a sus necesidades o de los demás lo cual, se considera es cuestionable ya que, se refiere a un fenómeno interno del sujeto que es complejo y para que exista mejora en la actuación a través del cambio, es preciso recurrir al desarrollo de una disposición favorable que concuerde con ello. Existen algunos hallazgos que destacan una actuación docente que da como resultado un bajo rendimiento estudiantil, estos son: DEnt1 *“algunos estudiantes les cuesta un poco, se les hace difícil y me salen de bajo rendimiento”*; DEnt2 *“Si miramos el modelo pedagógico tradicional la mayoría de los docentes transmitimos conocimiento y habilidades a los estudiantes, y reconozco que no todos los estudiantes se benefician de esto, pero otro sí”*.

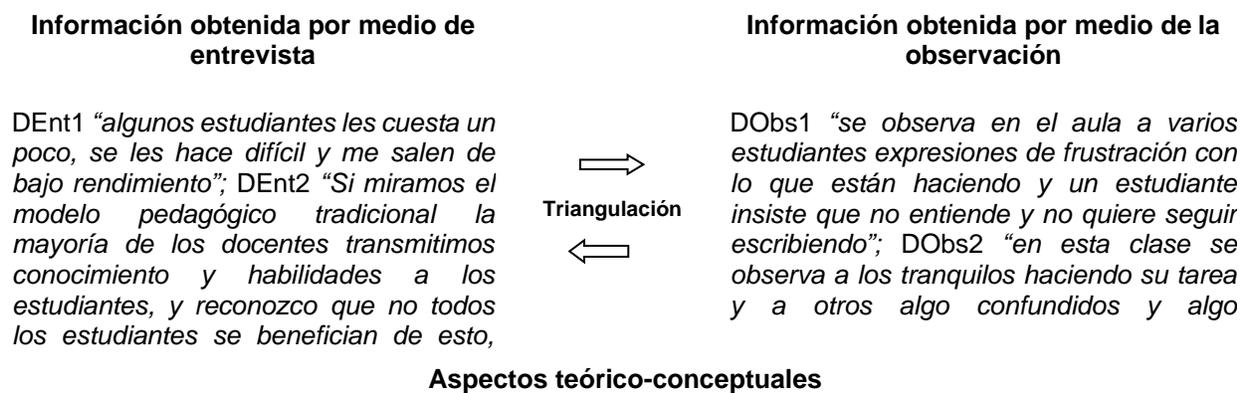
De acuerdo con el relato del primer informante clave, existe un grupo de estudiantes que experimentan bajo rendimiento escolar, esto puede significar que la metodología o actuación en general del docente no da respuesta apropiada a los requerimientos de ellos; el segundo informante clave admite ser tradicionalista y que, por ello, algunos estudiantes tienen buen rendimiento mientras que otros no. De ambos

casos, se puede inferir que se emplea el modelo pedagógico tradicional porque este modelo no toma en cuenta la singularidad de cada estudiante, por el contrario, pretende instruir al grupo en general de manera uniforme, es por esta razón, que existe la opción de atender las características de cada estudiante.

Los hallazgos obtenidos por medio de la entrevista respecto a este tema han sido corroborados por medio de las observaciones hechas a los mismos informantes clave, estas fueron: DObs1 *“se observa en el aula a varios estudiantes expresiones de frustración con lo que están haciendo y un estudiante insiste que no entiende y no quiere seguir escribiendo”*; DObs2 *“en esta clase se observa a los tranquilos haciendo su tarea y a otros algo confundidos y algo frustrados”*. En esta ocasión la información es dada por parte de los estudiantes de los cuales, se obtuvo que algunos experimentan dificultad para entender la explicación, el ejercicio, contenido, actividad, entre otros y, por tanto, se desmotivan a seguir con la dinámica tal y como se presenta.

Con ello queda claro que, gran parte del aprendizaje depende del docente, es decir, de su metodología de enseñanza o a groso modo de su actuación y, si los indicios de un rendimiento escolar bajo prevalecen, entonces el docente debe reflexionar acerca de su actuación en el aula y además, revisar acerca de los modelos pedagógicos que emplea a través de sus acciones de tal forma que tome la decisión de hacer cambios para mejoras y poder dar respuestas pertinentes a los requerimientos de los estudiantes que guardan relación con el rendimiento escolar. Es preciso pensar en función del estudiante, desde las características generales de este, las que le hace formar parte de un grupo social determinado y también aquellas que lo hacen diferente de otro que tenga su misma edad. La contrastación de esta dimensión se grafica en continuación:

Figura 24. Contrastación de la dimensión rendimiento escolar bajo



Según Aguilar (2007), las actuaciones por lo general, están ligadas a las conductas y prácticas y siguen algún motivo interior en torno al contexto.

Fuente: La autora (2025)

En esta contrastación se obtuvo que las actuaciones del docente pueden ser conscientes o inconscientes y que podrían estar basadas en modelos pedagógicos explícitos o implícitos que se manifiestan en el proceso de aprendizaje de determinada manera. De ahí la constante relación de las teorías implícitas con la educación incidental, esta última es espontánea, generalmente inconsciente, lo que conduce a muchas veces a generar situaciones adversas que limitan, incluso, el desarrollo de una interacción positiva entre docentes y estudiantes la cual, es elemental para que el aprendizaje en los estudiantes tenga posibilidades de logro.

4.1.2.- Dimensión rendimiento escolar alto

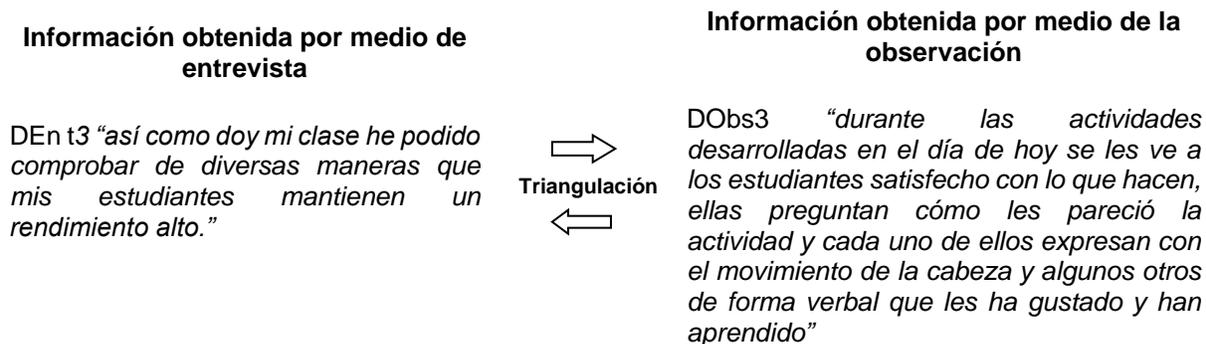
Esta propiedad es muy similar a la dimensión anterior puesto que, versa sobre hallazgos empíricos acerca del rendimiento de los estudiantes a la luz de la actuación del docente, y, por ende, de los modelos pedagógicos explícitos e implícitos presentes en este accionar. De acuerdo con Garay et. al (2017) uno de los elementos que inciden en un aprendizaje es la participación y colaboración entre docentes y educandos, la calidad de la interacción y la utilidad que el educando le otorga al contenido.

En otras palabras, la acción del docente es un factor determinante en el rendimiento escolar y es elemental que los docentes reflexionen en función de su actuación para percibir que aspectos de ello debe cambiar para mejorar; en esta oportunidad los hallazgos denotan la existencia de una actuación pertinente que busca

dar respuesta a ciertos requerimientos de los estudiantes; la información obtenida por medio de la entrevista y mediante la observación se relacionan de manera muy cercana lo cual se muestra a continuación: DEn t3 *“así como doy mi clase he podido comprobar de diversas maneras que mis estudiantes mantienen un rendimiento alto.”*; DObs3 *“durante las actividades desarrolladas en el día de hoy se les ve a los estudiantes satisfecho con lo que hacen, ellas preguntan cómo les pareció la actividad y cada uno de ellos expresan con el movimiento de la cabeza y algunos otros de forma verbal que les ha gustado y han aprendido”*

En esta ocasión el informante clave considera que ha podido verificar un rendimiento alto por parte de los estudiantes, eso significa que su actuación en general es eficiente y eficaz, y al revisar los hallazgos a través de la observación se ha encontrado la misma situación de la que se entiende que, su accionar es ejemplar, si lo que se pretende es lograr verdaderos aprendizajes en los estudiantes y, por ende, un rendimiento escolar alto. Además, se entiende, que está presente cualquiera de los diferentes modelos pedagógicos que se centran en el estudiante, entre estos el modelo pedagógico constructivista. La contrastación de esta dimensión está en la figura 26.

Figura 25. Contrastación de la dimensión rendimiento escolar alto



Aspectos teórico-conceptuales

De acuerdo con Garay et. al (2017) uno de los elementos que inciden en un aprendizaje es la participación y colaboración entre docentes y educandos, la calidad de la interacción y la utilidad que el educando le otorga al contenido.

Fuente: La autora (2025)

De esta contrastación se obtuvo que la información recolectada sobre la realidad hallada en el escenario coincide con lo planteado en el planteamiento teórico-conceptual, es decir, sucede tal y como lo expone el autor en referencia, la actuación del

docente es determinante en el aprendizaje del educando y, por ende, en el rendimiento estudiantil, y la comparación hecha entre las dos informaciones obtenidas por medio de la entrevista y la observación se relacionan entre sí, lo que indica que existe congruencia entre lo que el informante clave dice y lo que hace.

4.2. Subcategoría Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil

Este constructo guarda relación con la subcategoría anterior porque se trata de la forma de pensar que el informante clave tiene respecto a lo que lleva a cabo y lo que considera pertinente hacer para incidir favorablemente en el rendimiento escolar. Este constructo se compone de propiedades que redujeron información empírica sobre las concepciones existentes relacionadas a la manera de entender el rendimiento de los estudiantes. las dos dimensiones que permitieron su surgimiento fueron las siguientes: *“Rendimiento escolar como producto”* y *“Rendimiento escolar como proceso y resultado”*. Esta subcategoría está de modo resumido en la siguiente figura:

Figura 26. Subcategoría Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil

4.2. CONCEPCIONES DEL DOCENTE EN TORNO AL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL	
4.2.1. Rendimiento escolar como resultado	4.2.2. Rendimiento escolar como proceso y resultado

Fuente: La autora (2025)

4.2.1.-Dimensión Rendimiento escolar como resultado

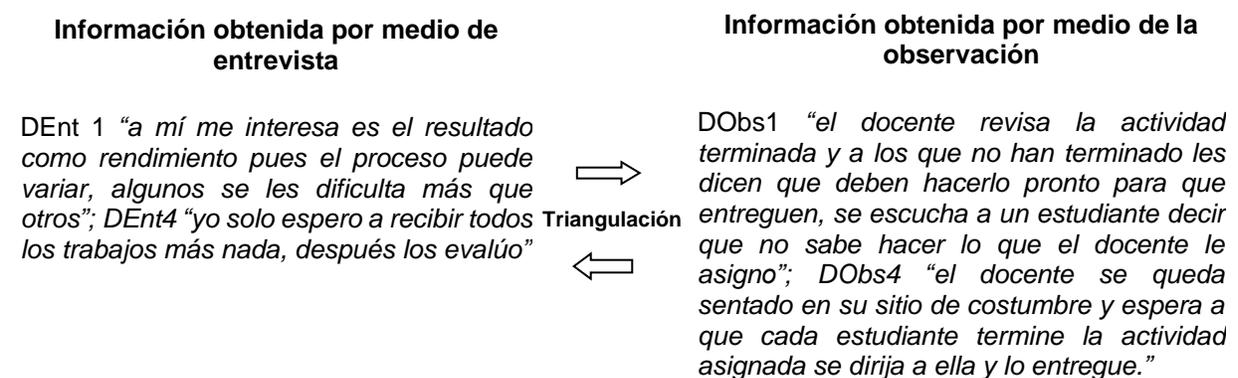
Esta propiedad reúne información concreta sobre las concepciones que tienen los sujetos estudiados relacionadas al rendimiento estudiantil. La información obtenida refleja específicamente una forma de concebir la cual, se caracteriza por ser tradicional ya que, es una tendencia que se ha asumido durante muchas décadas a atrás. Sin embargo, pese a que ha sido una costumbre en las aulas el hecho de otorgar importancia al producto de un proceso, esta característica también forma parte del modelo pedagógico conductista; según Picado (2006) el conductismo hace énfasis en la generación de resultados observables y de medición.

De allí que, la evaluación del rendimiento escolar, pese a que se lleva a cabo a partir de un proceso, posiblemente se le percibe más como una demostración los

resultados lo cual, se ha detectado en la información en la entre vista y la observación: DEnt 1 “a mí me interesa es el resultado como rendimiento pues el proceso puede variar, algunos se les dificulta más que otros”; DEnt4 “yo solo espero a recibir todos los trabajos más nada, después los evalúo”. En esta información se detecta que los sujetos de estudio prefieren inferir acerca del rendimiento estudiantil al final de una determinada actividad o proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se puede corroborar con la información obtenida desde la observación hecha a los mismos sujetos:

DObs1 “el docente revisa la actividad terminada y a los que no han terminado les dicen que deben hacerlo pronto para que entreguen, se escucha a un estudiante decir que no sabe hacer lo que el docente le asigno”; DObs4 “el docente se queda sentado en su sitio de costumbre y espera a que cada estudiante termine la actividad asignada se dirija a ella y lo entregue.” Se aprecia el interés de los informantes clave por el final de la actividad realizada y no se incentivan a indagar acerca del proceso que ello implica. Se considera que, si se pretende realizar una mejora en resultados que se obtengan en las actividades escolarizadas es importante que los docentes se alejen de marcos teóricos y modelos reduccionistas, matizados de supuesta neutralidad y carentes de sentido humano pues están limitados para dar cuenta de procesos complejos como lo es la actividad educativa escolarizada

Figura 27. Contrastación de la dimensión Rendimiento escolar como resultado



Aspectos teórico-conceptuales

Picado (2006) el conductismo hace énfasis en la generación de resultados observables y de medición.

Fuente: La autora (2025)

4.2.2.- Dimensión Rendimiento como proceso y resultado

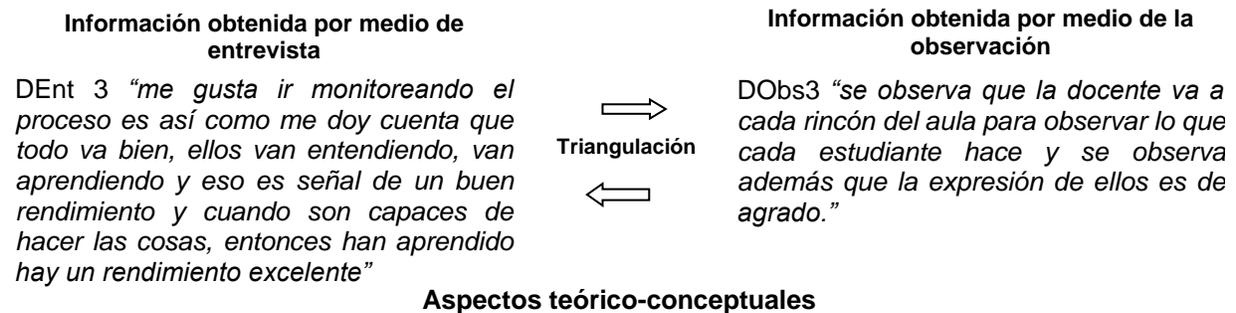
Es una propiedad que ha surgido como la propiedad anterior. En esta ocasión se hace referencia especialmente a dos momentos que los docentes deben tomar en cuenta en lo que respecta al rendimiento de los estudiantes; el primer momento parte de los conocimientos previos que ellos tengan, posteriormente en el trayecto del proceso educativo se observa el desempeño del educando en el que se le apoya de manera pertinente en función de sus capacidades y limitaciones. Según Morales et. al (2016), el rendimiento escolar no debe ser asumido de una manera simplista al hacer énfasis únicamente el resultado que puede ser exitoso o fracaso, debido a que tiene un carácter complejo y multidimensional.

De allí que, los docentes deben tomar en cuenta en todo momento del proceso de enseñanza y aprendizaje el desempeño estudiantil, sus capacidades y limitaciones tal y como se halló en la información obtenida por medio de la entrevista y la observación, los datos fueron los siguientes: DEnt 3 *“me gusta ir monitoreando el proceso es así como me doy cuenta que todo va bien, ellos van entendiendo, van aprendiendo y eso es señal de un buen rendimiento y cuando son capaces de hacer las cosas, entonces han aprendido hay un rendimiento excelente”*; DObs3 *“se observa que la docente va a cada rincón del aula para observar lo que cada estudiante hace y se observa además que la expresión de ellos es de agrado.”*

Se entiende que, es una realidad que es congruente con los planteamientos teóricos los cuales, versan sobre el rendimiento escolar como un proceso que debe ser monitoreado en todo momento ya que, implica no solo un resultado exitoso o fallo, sino, además, el comportamiento de aspectos y procesos cognitivos y emocionales que entran en juego cuando los estudiantes realizan determinada actividad asignada por el docente. En otras palabras, cada vez que se haga referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje del ser humano, es elemental considerar diversidad de elementos propios como también, del mundo exterior puesto que los elementos internos y externos interactúan y ello incide en las características de los estudiantes. No sólo se debe evaluar su rendimiento escolar a partir de un resultado tal y como lo piden los modelos pedagógicos tradicional y conductista, sino lo estipula el modelo pedagógico

constructivista ya que, su visión está relacionada con lo integro y complejo que se construye. La contrastación de esta dimensión se expone en la siguiente figura:

Figura 2. Contrastación de la dimensión Rendimiento escolar como proceso y resultado



Según Morales et. al (2016), el rendimiento escolar no debe ser asumido de una manera simplista al hacer énfasis únicamente el resultado que puede ser exitoso o fracaso, debido a que tiene un carácter complejo y multidimensional.

Fuente: La autora (2025)

En esta contrastación se expone acerca de realidades donde se aplican planteamientos científicos que parecen ser más abarcadores e intentan acercarse más a lo que significa rendimiento escolar desde una perspectiva holística ya que, el ser humano es un ser complejo, lo que significa que al evaluarse cada aspecto o proceso de su desarrollo global deberá considerarse estudios que no solo busquen clasificar, medir o determinar un resultado sino observar y comprender el trayecto o la razón por la que se ha llegado a tales resultados. En lo que respecta a la información adquirida en la entrevista y la observación son homogéneas. Por tanto, se alega que el informante clave lleva a cabo lo que piensa y expresa verbalmente.

A pesar de que las categorías iniciales fueron concebidas como provisionales debido a que esta investigación es cualitativa y autores como Martínez (2006), sostienen que las categorías más importantes son las emergentes, se ha podido hacer una breve consideración sobre primeras señaladas, estas fueron usadas para el diseño de las preguntas a realizar en la entrevista y a fin de llevar a cabo una observación delimitada, además, se trata de un sola categoría compuesta por tres subcategorías que se hallaron en la realidad estudiada puesto que, todos los informantes clave, siendo docentes de aula, llevan a cabo procedimientos didácticos para el desarrollo de contenidos

programáticos, además están basados en modelos pedagógicos lo cuales, en algunos casos se encuentran explícitos, pero en otros, de modo implícito y todo ello inciden en el rendimiento estudiantil.

También se ejecutaron los tres objetivos específicos de esta investigación porque se halló que las concepciones y actuaciones de las docentes, vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje están condicionados por la presencia de modelos pedagógicos entre los cuales, se encuentra el modelo tradicional, modelo conductista, modelo constructivista y modelo por proyectos, este condicionamiento incide de determinada manera en el rendimiento escolar. Es importante recordar que, al obtener información de la realidad estudiada a partir de los dos primeros objetivos específicos se pudo desarrollar el tercer objetivo.

Figura 29. Categoría implicaciones de las concepciones y acciones del docente en el rendimiento estudiantil

4. CATEGORÍA IMPLICACIONES DE LAS CONCEPCIONES Y ACCIONES DEL DOCENTE EN EL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL	
4.1 Subcategoría Consecuencias ligadas a las acciones del docente	4.2 Subcategoría “Concepciones del docente en torno al rendimiento estudiantil”

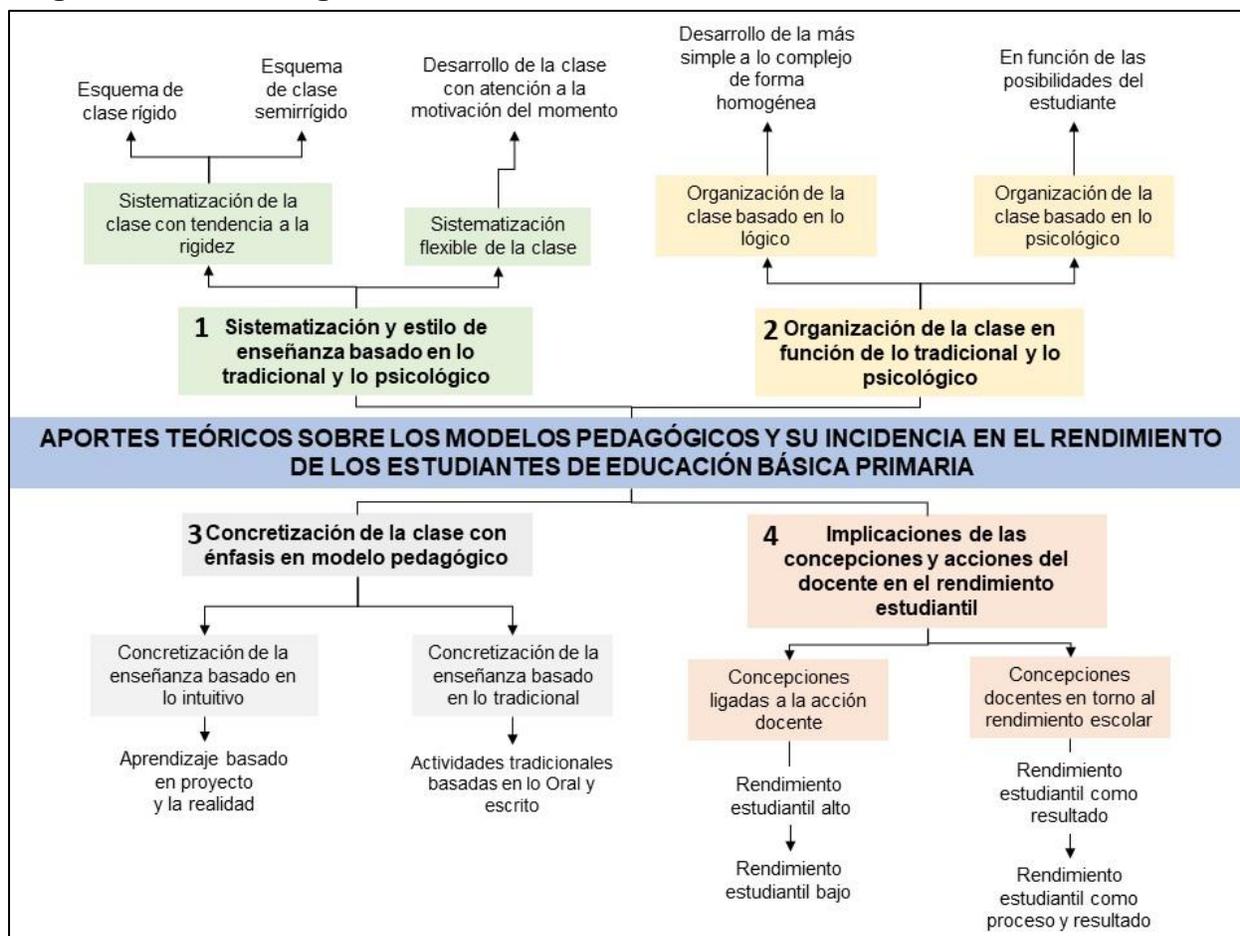
Fuente: La autora (2025)

Esta categoría representa el establecimiento de las relaciones entre datos empíricos y fundamentación teórica relativa a lo que piensan los docentes y aquello que se manifiesta en su accionar dentro de la práctica pedagógica. Por medio de esta categoría se interpreta lo que supuestamente ocurre en las realidades estudiadas a través de esta investigación: Los docentes condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje con los modelos pedagógicos que puede ser explícitos, pero también implícitos; este condicionamiento antes de incidir en el rendimiento estudiantil, influye en la formación de concepciones de los docentes, sin embargo, al mismo tiempo, las concepciones que ellos tengan respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, incidirán en la elección del modelo pedagógico que consideren pertinente. Es un proceso dialéctico que ocurre en la dinámica interpretada sobre la base de una realidad descrita.

Red categorial

Se ha llegado a un momento en que culmina el trabajo del método inductivo para generar las categorías emergentes pues, al tratarse de una investigación cualitativa, fue elemental partir de los datos recopilados, hacer reducción de estos mediante la interpretación, destacar propiedades o dimensiones de las cuales, al ser relacionadas por afinidad surgieron las subcategorías y, por último, categorías; es de esta forma como surge una red en la que se ve implícita y explícita en la Aproximación teórica expuesta en el capítulo V. Las categorías emergentes destacadas en la red categorial se muestran en la siguiente figura:

Figura 30. Red categorial



Fuente: La autora (2025)

CAPÍTULO V

APORTES TEÓRICOS

Una vez desarrollados los pasos categorización, estructuración y contrastación, es decir, luego de realizar el análisis e interpretación de los datos cualitativos recolectados en trabajo de campo, se procedió a la construcción de la teorización, en esta oportunidad se denomina Aportes teóricos de los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria. Estos aportes inician con una idea general que emergió del estudio la cual, se refiere al uso explícito e implícito de los modelos pedagógicos en la praxis del docente y sus implicaciones en el rendimiento estudiantil; este planteamiento se halló en aspectos concretos de la clase y por ende, en la enseñanza; los primeros aspectos a estudiar fueron la sistematización y estilo de la enseñanza, el primero según Klimberg (1972), hace referencia a un principio inherente de la enseñanza y el aprendizaje, estipula la planeación metódica y resalta una enseñanza que se desarrolla desde etapas básicas, es decir, con destacada lógica y didáctica.

La sistematización se refiere al cumplimiento de la programación que se tenga respecto a la clase, en algunos hallazgos se obtuvo información sobre sistematizaciones de tipo rígido, semirrígido y flexible de todo lo cual, se tiene lo siguiente: Aunque la investigación se realizó en una misma institución educativa en cada aula visitada emergen realidades distintas y el modo de sistematización de la clase lo denota; la sistematización de los contenidos en la enseñanza y el aprendizaje, se obtiene en la medida en que el estudiante confronta las actividades de aprendizaje que le son encomendadas, estas situaciones constituyen una especie de experiencia acumulada o adquirida, de forma que logre aprender y asignar basamentos teóricos a los conocimientos empíricos que hasta ese momento tiene respecto a un hecho o fenómeno determinado.

Sistematizar la clase también se puede interpretar como el hecho de vincular lo conocido con lo nuevo por conocer; organizar, estudiar, incorporar y seriar los sistemas

de conocimientos prácticos y teóricos que tenga. Sin embargo, no se puede perder de vista que, la sistematización de la clase se da en función del modelo pedagógico asumido de manera explícita o implícita por parte del docente. Como se pudo apreciar, la rigidez en la programación proviene del modelo pedagógico tradicional, esta circunstancia podría hacer que no todos los estudiantes desarrollen un alto rendimiento escolar si durante el desarrollo de la planeación presentan algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje; de hecho, en esta investigación por medio de la observación se encontró que existe una fuerte tendencia a esta rigidez en el sentido de llevar pasos preestablecidos sin algún tipo de modificación.

De lo mencionado, se considera que este tipo de realidades instituyen un conjunto de dinámicas complejas que al ser visualizadas desde la perspectiva de la subjetividad se encuentran difíciles de comprender, pero en cambio, al saber que, como seres histórico-socioculturales, los docentes, (Algunos) tienden esquemas mentales acerca de la manera como fueron moldeados (Educados desde lo escolar) durante su infancia, entonces es fácil deducir que han transferido esos recuerdos al presente, es decir, en su práctica manifiestan inicios de la educación tradicional que experimentaron cuando niños. Ello realmente, trata de cuestiones cotidianas que no se pueden definir con precisión, solo resta interpretarlas, sin embargo, se piensa también que las interpretaciones se acercan bastante a lo que podría realmente suceder al respecto.

La segunda realidad hallada está relacionada a la semiflexibilidad, es decir, el docente a veces considera realizar modificaciones a los pasos preestablecidos, se refiere a una manera de sistematizar la clase cuya incidencia en el rendimiento estudiantil dependerá de las capacidades de los estudiantes, pues la dosis de flexibilidad permitirá que los educandos con determinada dificultad en el aprendizaje se les haga un poco más viable, y la rigidez estaría adaptada en función de aquellos estudiantes que se les facilita aprender mediante la presencia de preceptos predominantes. Es como dice Pérez (2012) en un aula siempre va a destacar la singularidad de los educandos, es posible que tengan las mismas edades, la misma cultura y costumbres, sin embargo, en lo terno a los procesos psicológicos y emocionales, se desborda la disimilitud entre unos y otros.

En la actualidad, pese a que aún laboran algunos docentes cuya juventud e infancia data de décadas en las que predominaba el conductismo en el ámbito curricular,

también se existen docentes que intentan romper esquemas mentales conformados en su pasado, por ejemplo, respecto a cómo dar una clase o cómo concebir a los estudiantes; se considera que la edad cronológica no siempre es el indicador de épocas demarcadas por determinados paradigmas o formas de pensar, a veces inciden otros factores de índole cultural o personal los cuales, hacen que algunos docentes mantengan tradicionales educativas en el contexto escolar o bien, intenten innovar para realizar constantes cambios que conduzcan a mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

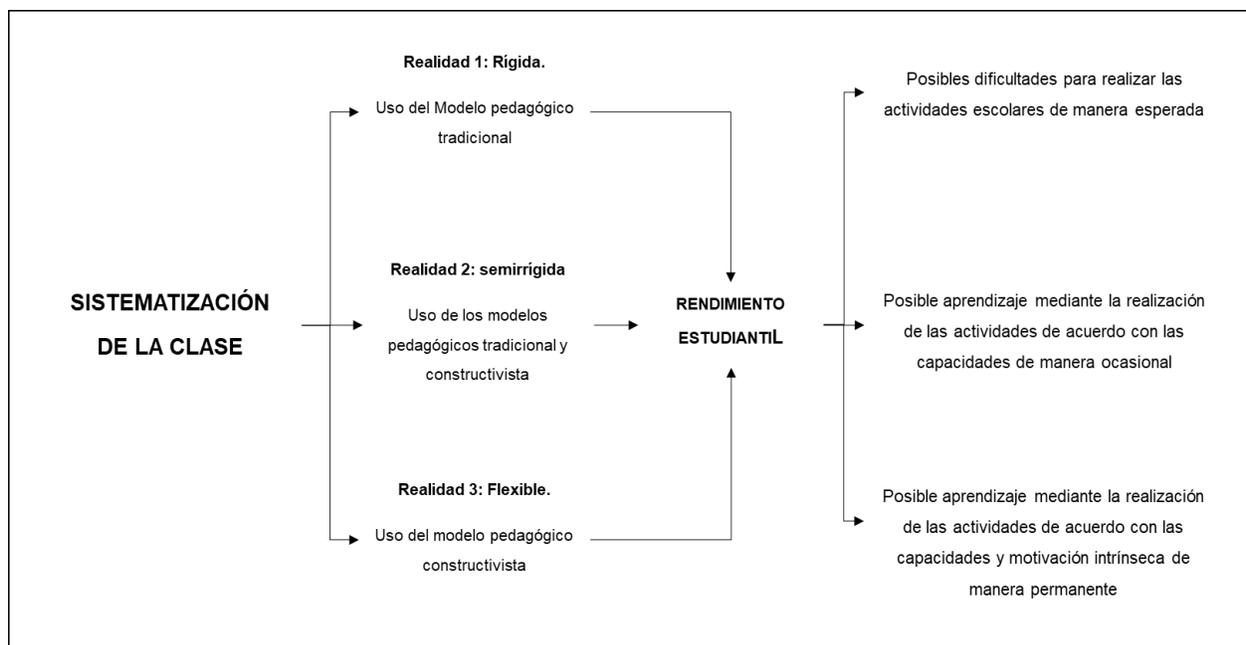
En lo que respecta a la tercera realidad, está se manifestó diferente a las dos realidades anteriores ya que, se evidenció flexibilidad en la programación de la clase; esto significa, que el docente otorga importancia a las posibilidades y limitaciones en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, al emplearse este principio de manera constante, posiblemente se podrá satisfacer necesidades específicas de aprendizaje, no sólo al tomar en cuenta los procesos cognitivos, sino además, los aspectos y procesos afectivos que interactúan con los mentales de manera isomorfa.

En todo caso, se entiende de lo interpretado que, existe la presencia de más de un modelo pedagógico, entre estos el tradicional y el constructivista. Pese a que se analizaron cuatro situaciones por aula, una de estas denotó la existencia del modelo pedagógico constructivista, según Olmedo y Farrerons (2017) los principios de este modelo conducen a adecuar la clase en función de las necesidades de los estudiantes, también se espera a que cada uno de ellos construya un modo único de aprender. Es por el requerimiento de un aprendizaje abierto que el modelo constructivista proporciona principios y criterios a fin de que los educadores apoyen a los educandos, permitiéndoles romper esquemas rígidos, homogenizados y frecuentemente descontextualizados para explorar desde su propia perspectiva psicológica y emocional, una manera singular de trabajar y comprender para aprender.

Es elemental la transformación del docente desde sus concepciones ya que, a partir de su manera de pensar, muchas veces toman decisiones, por ejemplo, en torno a la selección de modelos pedagógicos pertinentes. En caso de querer elegir el modelo pedagógico constructivista, es importante que lo estudie y comprenda los beneficios que proporciona, a veces transcurre el tiempo y algunos docentes consideran que la experiencia los hace sabios, pero suele pasar que, ese cúmulo de conocimiento práctico

basado en la experiencia está descontextualizado por cuanto lo que posiblemente lleva a cabo desde hace tiempo en torno a procedimientos en enseñanza le proporciona resultados de su propia satisfacción y no la de los estudiantes. De allí también la posibilidad de razones para que muchos estudiantes tengan bajo rendimiento escolar. En la figura 13 se halla la síntesis de la sistematización de la clase.

Figura 31. Sistematización de la clase



Fuente: La autora (2025)

El segundo aspecto donde se detectó la manifestación de los modelos pedagógicos fue en el estilo de enseñanza, Alonso et. al (1994), dice que este aspecto se refiere a las aproximaciones que se tienen sobre cómo actúan las personas; en cuanto al docente, cada cual posee una forma singular, características propias de organizar y desarrollar la enseñanza. De acuerdo con lo mencionado por los autores citados en la investigación surgieron dos realidades diferentes entre sí, una de estas se denomina enseñanza directa y la otra, enseñanza indirecta. En torno al primer estilo de enseñanza, los aspectos que denotaron su manifestación fue la clase magistral y el control exclusivo de uso de recursos didácticos. Con respecto a la clase magistral la manera sencilla de entender, es de acuerdo con Lodoño et. al (2010) la imposición de la toma de control de la acción del educando.

En otras palabras, la enseñanza directa es desarrollada por el docente, implica un modo de conducir el conocimiento que utiliza determinados recursos didácticos y se llevan a cabo actividades en las que el actor principal es él/ella. Si se aplica de manera constante, esta forma de realizar la clase se concibe como tal, es decir, enseñanza directa o incluso, clase magistral. Básicamente, es el estilo de enseñanza cuya finalidad es transmitir el conocimiento y no se recurre a estrategias didácticas innovadoras para propiciar el aprendizaje de manera indirecta; la relación docente-estudiante es unidireccional pues, el docente asume el control del desarrollo de los temas programados, y las formas de hacerlo generalmente es a través de exposiciones ya que, es el modo más cómodo y accesible que tienen los docentes para transmitir la información.

En lo relativo al empleo exclusivo de recursos didácticos se encontró la presencia explícita e implícita del modelo pedagógico tradicional y además, se halló congruencia entre la oralidad y las acciones de los docentes al respecto, pese a que en algunos casos algunos de los docentes intentaron alegar que realizan variedad de actividades, se interpretó, debido a la observación hecha a sus acciones que emplean el modelo tradicional lo cual, posiblemente lo hacen sin estar conscientes, de hecho, uno de ellos admitió estar inmerso en algunas de las características de este modelo, aspecto que llamó a la reflexión puesto que, por ejemplo, un tablero como recurso didáctico puede ser eficiente y eficaz siempre que se utilice en conjunto con otros medios didácticos con la finalidad de complementarse entre sí.

Este hallazgo permite a la autora de la investigación plantear que, debido a la subjetividad inherente del sujeto, en este caso, el profesor, ocurren cuestiones en su psique que contraponen o limitan la comprensión, la aceptación y aplicación de concepciones científicas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje que fueron estudiadas durante la carrera universitaria de docencia, como se dijo anteriormente, a veces tiene mayor peso lo aprendido en el ámbito escolar durante muchos años como niño, adolescente y joven que lo aprendido en los cuatro o cinco años transcurridos en la universidad; por ello, es preciso que los docentes continúen los estudios no sólo con la intención de actualizar conocimientos sino también para propiciar el desarrollo de actitudes favorables hacia la autoformación constante.

En las aulas estudiadas surgieron varias realidades al respecto, sin embargo, también se detectó una con sentido contrario a estas y es denominada enseñanza indirecta, la información sobre ello se obtuvo debido a la manifestación de los indicios mediante la actuación del docente y su verbalidad. Esto significa que existe congruencia entre las concepciones y el accionar en el aula. De acuerdo con la literatura consultada son varios los modelos pedagógicos que están a favor de la clase indirecta porque se imparte de diversas maneras y está centrada en el estudiante, de acuerdo con Flores (1994) algunos de los modelos son el constructivista, romántico, por proyectos, entre otros.

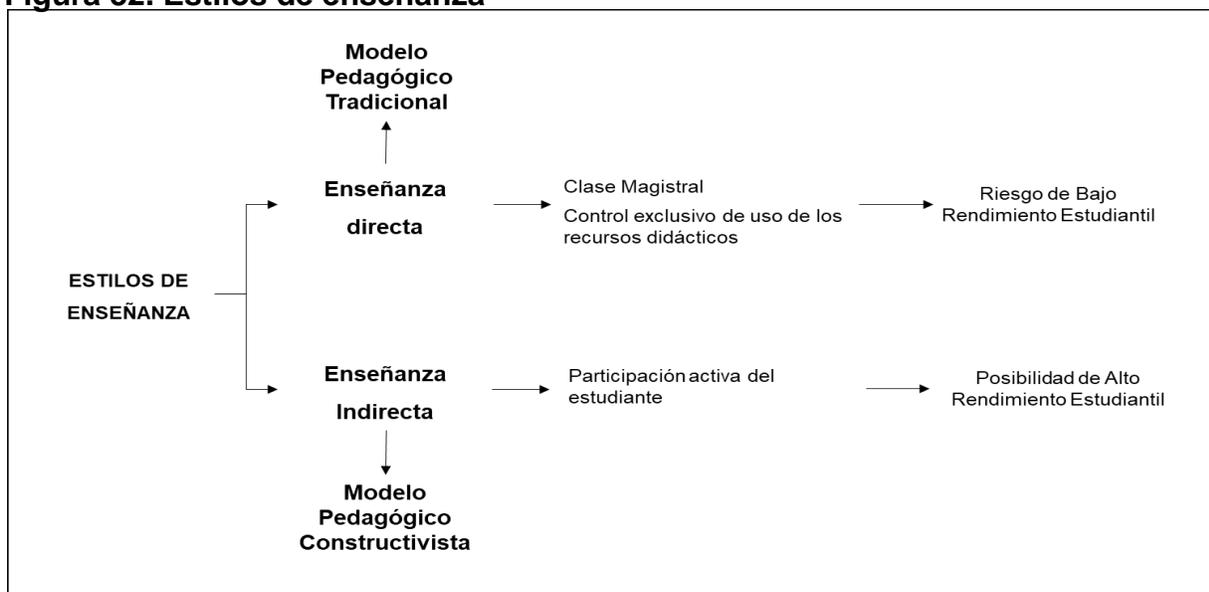
Los modelos pedagógicos que menciona el autor, serían algunos de los más conocidos, sin embargo, existe una cantidad mayor que ha surgido ante las demandas de la cultura y sociedad en distintas épocas, pero coinciden en enaltecer el papel del estudiante dentro del proceso de aprendizaje o de desarrollo vital. Entre los modelos pedagógicos centrados en el estudiante se ubica el modelo Sudbury de Daniel Greenberg (1968) ya que, concede excesiva libertad a los educandos en el proceso de aprender. Sin embargo, en esta ocasión, la realidad hallada no manifiesta señales de este modelo pues, no se percibió esa totalidad en torno a libertad que se le proporciona al estudiantado.

Se interpretó en función de lo hallado que, el modelo pedagógico centrado en el educando es el constructivista porque no se permite absoluta libertad, solo incentiva la autonomía requerida para que el estudiante sea constructor de su propio proceso de aprendizaje. En este caso un docente de los analizados representa una referencia opcional al respecto; actúa como mediador pues, solo se acerca a los estudiantes de manera directa cuando ellos lo requieren. Se interpreta en función de su versión oral y su actuación que su enseñanza es indirecta al propiciar experiencias de aprendizaje en la que los educandos son los actores principales en estas.

Se piensa que, aunque se trate de un solo docente en todo un instituto educativo, que intenta actuar de modo innovador a fin de facilitar el aprendizaje significativo en los estudiantes, es igual de importante y pertinente de destacar en un estudio científico como este. Además, por este tipo de realidades es que la autora de la investigación se acoge a los estamentos del enfoque cualitativo ya que, por medio de este se puede estudiar,

interpretar y comprender no solo casos donde dinamizan adversidades vinculadas a la práctica pedagógica o bien, al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también hallazgos en los que parece que la eficacia, la eficiencia y efectividad están presentes como indicadores calificativos o evaluadores del proceso educativo. La idea no es solo centrarse en aquellas situaciones de aula o institución educativa en las que se aspira algún día sean mejoradas, sino también situaciones cuyo indicador es positivo especialmente para los educandos en pro de su aprendizaje y formación. Los estilos de enseñanza se sintetizan en la siguiente figura.

Figura 32. Estilos de enseñanza



Fuente: La autora (2023)

Otro de los aspectos relativos a la clase/enseñanza condicionados por los modelos pedagógicos tradicional, constructivista y además conductista, es la organización. Según Ortiz (2024), este aspecto implica la cohesión de nociones al igual como ocurre con el currículo, la pedagogía, la didáctica y la evaluación. Esto quiere decir, en todo lo que se vincula con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar están presentes los modelos pedagógicos. Sin embargo, la selección de uno o más modelos responde a varios criterios los cuales, generalmente están ligados a las demandas de la sociedad que impera, por ejemplo, actualmente se espera la formación de sujetos capaces de ser proactivos y dar respuestas a una sociedad digitalizada,

entonces el ente educativo responsable se encarga de elegir el modelo pedagógico pertinente a ello.

La autora de investigación asume que el uso del modelo pedagógico tradicional y conductista para la organización de la clase podría interpretarse como motivo de preferencia por parte del docente debido a diversas razones, entre estas, haber experimentado en la niñez estudios especialmente colmados de estos modelos; de modo que, en la actualidad se les hace más cómodo aplicar el modelo pedagógico con el cual, se formaron en la educación durante su infancia y niñez, en lugar de aplicar los modelos estudiados (A veces de manera superficial) en la universidad o en talleres de capacitación y actualización docente; es como plantea López (2019), "...el hacer del educador es un quehacer permeado históricamente por enfoques o paradigmas culturales, por decisiones políticas, religiosas que se traducen en concepciones y comportamientos en el aula" (p. 8).

Es decir, el modo de pensar y actuar del docente son los factores que están constituidos por un conjunto de conocimientos y experiencias, y también se conforman de ideas provenientes de paradigmas arriados en la construcción del pensamiento cotidiano desde la infancia; es muy importante hacer énfasis varias veces en ello porque la literatura de la psicología social lo advierte. Además, la forma de organización basada en el modelo pedagógico tradicional es de naturaleza lógica, está relacionado a un orden secuencial establecido en el desarrollo de contenidos, actividades y otras acciones relacionadas a la clase.

El modelo pedagógico conductista también adopta la idea de llevar la enseñanza de "de lo simple a lo complejo", a fin de que los estudiantes ejerciten sus habilidades, conocimientos y destrezas para desarrollar las actividades didácticas programadas que son cada vez más complejas, la intención es estimular en los estudiantes la ejercitación, el esfuerzo y logro de avanzar hacia un nivel o peldaño cada vez más complejo. De acuerdo con González (2004), uno de los puntos destacados del conductismo al implementar una enseñanza que va de lo simple a lo complejo es segmentación de la información que se aprenden por medio de las frecuencias de la repetición.

En otras palabras, los estudiantes deben aprenderse los contenidos segmentados por medio de la repetición y deberán superar cada etapa de complejidad proporcionada

en la dinámica de la enseñanza y aprendizaje desde el marco del conductismo. En lo que respecta al rendimiento escolar, de acuerdo con este modelo pedagógico se observaría en las secuencias del aprendizaje. Empero, establecer la clase de forma lógica hace pensar en su posible homogenización, es decir, se presenta a modo estándar que se debe cumplir en el aula, lo cual, no respondería a las demandas de las singularidades diversas del estudiantado en cuanto a capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje.

El proceso de lo simple a lo complejo, según la autora de esta investigación, puede ser eficaz cuando se lleva a cabo un seguimiento a cada estudiante pues, algunos podrían presentar dificultad y, por ende, les sería limitado avanzar a un nivel de mayor complejidad; a esto autores como Bermúdez y Rodríguez (1996), piensan que la falencia se manifiesta cuando esta tendencia es implementada a todo el grupo de estudiantes al mismo tiempo y sin tomar en cuenta los ritmos de aprendizaje. En esta investigación se encontró que la aplicación de esta tendencia de organización de clase trajo como consecuencia frustración por parte de los estudiantes. Ello significa que el docente no adapta las actividades relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje a las capacidades de los estudiantes, por el contrario, son ellos los que deben adecuarse a la metodología aplicada por el docente.

La investigadora considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje asumido desde las preferencias del docente equivale ir en contra de la naturaleza misma de la subjetividad de los estudiantes; también deduce la idea de que los docentes han de comprometerse a indagar, reflexionar, aprender y comprender que deben ser estrategias eficaces las cuales, facilitan el aprendizaje útil y sólido en los estudiantes y también considerar que, al ser estrategias de la enseñanza, implica innovar a fin de buscar y laborar a partir de distintas metodologías que realmente incentiven la motivación de los estudiantes de tal forma que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Otras de las realidades halladas en una de las aulas visitadas están relacionada con la organización de la clase a partir de lo psicológico. El concepto clase dentro del contexto educativo escolarizado significa forma organizada del trabajo pedagógico, es diseñada para el eficiente desarrollo de los objetivos de la planificación y programas de estudio mediante el uso de principios didácticos y el empleo de métodos y recursos de

enseñanza. Ortiz (2024) dice que la clase en la actualidad representa la cúpula por medo de la cual, se le otorga relevancia a la actividad de estudiante a fin de que despliegue habilidades y potencialidades mediante un mecanismo de actuación en torno a la dirección pertinente del docente.

Resulta pertinente, para la investigadora, resaltar de nuevo la importancia de adaptar la clase en función de las capacidades cognitivas de los estudiantes ya que, de esta manera, el aprendizaje se hace efectivo y, además, su rendimiento escolar sería provechoso. Esto significa la adopción de modelos pedagógicos pertinentes, con el propósito de guiar la organización de las clases. En la investigación realizada se identificó una realidad que manifiesta la organización de la clase basado en lo psicológico, lo que significa a groso modo, centrado en el estudiante y por ende, el uso del modelo pedagógico constructivista, pese a que es un modelo no reciente ya que, sus raíces filosóficas datan de siglos pasados, es innovador en una institución por cuanto se usa como alternativa a fin de generar una mejora en la calidad educativa.

Es así como el educando logra desarrollar su potencial. Pérez (2012), señala que la escuela ha de preparar al sujeto con la finalidad de que sea capaz de autoeducarse y para que además de visualizar y otorgar un significado al mundo, pueda incluso, convertirlo de manera creativa en función de la base de los conocimientos y que logre alcanzar por sí mismo los aprendizajes al mismo tiempo que pueda renovarlos constantemente. En tanto que, formar a un estudiante sobre la base de repeticiones, prácticas para reforzar, y actividades que van de lo simple a lo complejo no ayudará del todo a desarrollar competencias que le permitan estar preparado para dar respuestas a situaciones problemáticas de incertidumbre en las que a veces lo secuencial, lo medido, preestablecido, premeditado, no logran resolver.

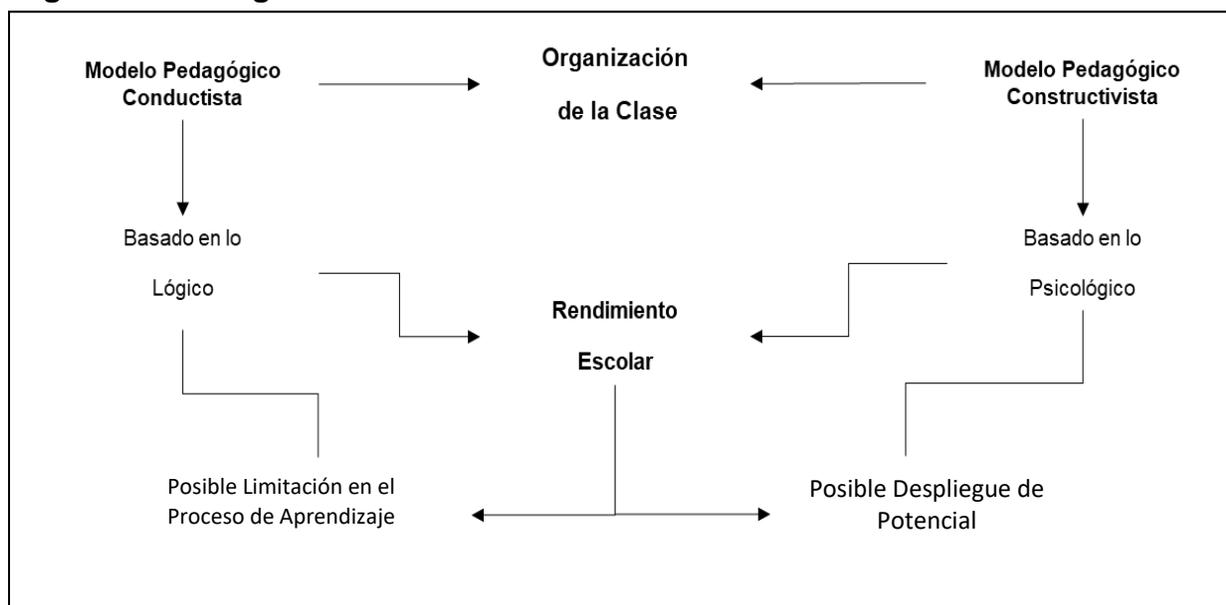
Es por eso, que la autora de esta investigación piensa que es muy importante permitir al estudiante cierta libertad para llevar a cabo su desempeño en función de su preferencia y capacidades de aprendizaje ya que, de esta manera, logra desplegar el potencial que muchas veces debido a la ejecución de actividades académicas asignadas con propósitos educativos limitados no se logra desplegar. En la organización de la clase basado en lo psicológico se encontró que el docente otorga autonomía a los estudiantes y que cuando algunos de ellos requieren de su orientación, se acerca y cumple con esa

función, esta actuación puede identificarse en función de la teoría de Vygotsky. De acuerdo con De Tejada et. al (2004), se trata de un rol por medio del cual, el docente actúa como apoyo interponiéndose entre el estudiante y su entorno, lo que en esta ocasión se interpreta como tarea a realizar a fin de ayudarlo a resolver de manera indirecta

En otras palabras, el docente no es un dador directo del conocimiento como ocurre con el rol del docente desde el modelo pedagógico tradicional es, en cambio, orientador de la didáctica, de tal forma que presta apoyo sémico y asistencia física para la mente, es decir, propicia la activación de las funciones cognitivas que dan paso a la comprensión y forma de tratamiento externo del problema y luego, la interiorización progresiva de esa comprensión y ese tratamiento. Entonces, desde la teoría de Vygotsky se halla que es muy importante originar zonas de desarrollo próximo mediante los procesos de interacción estudiante-docente, estudiante-entorno, estudiante-aprendizaje.

Se proporciona relevancia no solo al contenido sino, además, a los mediadores, quienes deben exponer a los estudiantes fuentes directas de estímulos y proveer un conjunto de experiencias de aprendizaje. La autora de esta investigación está de acuerdo con este planteamiento y considera que se debe dar importancia a los contenidos, a las estrategias a emplear, pero también muchas veces es más aún productiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje la actitud del docente ya que, a comúnmente a través de esta, se educa, se socializa, se acepta o se rechaza a un estudiante lo cual, incide en el rendimiento escolar. La organización de la clase se muestra en la figura 33.

Figura 33. La organización de la clase



Fuente: La autora (2025)

El siguiente aspecto relacionado con la clase/enseñanza condicionada por los modelos pedagógicos tradicional y proyectivo, es la concretización. El primer modelo orienta al docente a fin de que se destaque lo verbalístico como modo de aprendizaje; según Garrido et. al (2015), las actividades de la clase son realizadas por medio de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia definitiva ya que, desde la mirada tradicionalista son los únicos modos de desarrollar la clase. Al considerar lo planteado por los autores citados se tiene que, la concretización de la clase en función de lo verbalístico es conocida por muchos autores como método.

Se entiende que, el modelo verbalístico al ser el único modo de llevar la clase traería como consecuencia la desatención de los intereses de los estudiantes y dificultaría la motivación en ellos. Garrido et. al (2015) sostienen que para muchos educadores es el método más empleado y ello es cuestionado porque cuando se usa como único método conlleva a un bajo rendimiento escolar por lo que estudiantes podrían presentar algún tipo de dificultad en la lectura y/o escritura lo cual, conduce a la vez a la pérdida del interés y la motivación intrínseca. En este estudio se encontró que las actividades de clase son llevadas a cabo sobre la base de las palabras, el canal de comunicación principal es el lenguaje oral o escrito; este planteamiento se corroboró en el uso de la técnica de la exposición y la elaboración de actividades escritas a veces sin

saber realmente qué significados se transcriben mientras, por ejemplo, el docente dicta o asigna una copia de algún tema.

Por tanto, la investigadora piensa que, en ello también predomina el modelo pedagógico tradicional de modo implícito e incluso, explícito porque los docentes podrían estar conscientes que se trata de actividades las cuales, desde hace décadas se volvieron estándar o tradición en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la concretización de la clase también se encontró una realidad diferente a las descritas e interpretadas anteriormente, esta realidad está relacionada a lo intuitivo, es decir, nuevamente se hace referencia al estudiante como el factor más importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; Garrido et al (2015) sostiene que bajo esta tendencia se desarrollan actividades experimentales y experiencias reales.

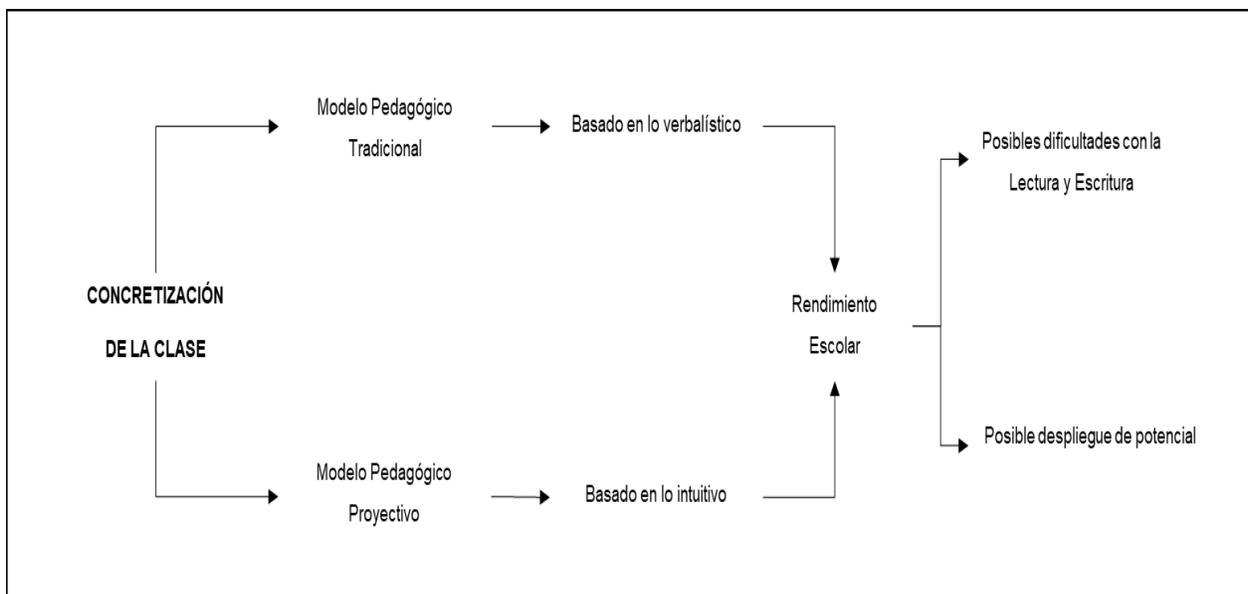
De acuerdo con la cita anterior, en esta forma de concretización de la clase se fomenta el aprendizaje significativo y de allí, se hace posible un rendimiento escolar fructífero. Con la presencia del criterio intuición no se rechaza alguna forma o actividad en la que prevalezca la actividad y experiencia real de los estudiantes. En tal sentido, cuando se aplique esta tendencia en la concretización de la clase se está en presencia de un modelo pedagógico que fomenta lo vivencial, y uno de estos es el modelo proyectivo, Guerrero (2017), plantea que el docente formula una idea que se convierte en la justificación para llevar a cabo el desarrollo de la propuesta.

La investigadora asume que con esta manera de realizar la clase se activa la motivación de los estudiantes en cuanto a participar en su propio proceso de aprendizaje ya que, se sustenta en el interés de cada uno de ellos y beneficia la construcción colectiva de normas como una estancia elemental de convivencia ciudadana, se desarrolla el respeto como valor en torno al bien colectivo y edifica el conocimiento mediante la experiencia. Según Vergara (2015) el método proyectivo tiene como propósito hacer que los estudiantes confronten situaciones que los conduzcan a rescatar, comprender e implementar aquello que aprenden como herramienta para solventar problemas y, además, proporcionar mejoras en las comunidades donde ellos hacen vida.

Al ser empleado el método de proyectos como estrategia didáctica, los estudiantes potencian sus habilidades más importantes y sobre ello, desarrollan otras nuevas; se propicia el interés por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, de esfuerzo y

comprensión del rol determinante que poseen en torno a sus comunidades. Es, entonces, un grupo de atractivas experiencias de aprendizaje por medio de proyectos complejos que conducen a los educandos a la dimensión real mediante lo cual, potencia y emplea sus habilidades y conocimientos. La realidad detectada en esta investigación al respecto no permitió hallar información sobre el uso del método proyectivo, sino también, admirar el rol activo del educando porque emplea sus capacidades cognitivas a fin de resolver situaciones problemáticas, en otras palabras, las actividades a realizar en la clase están directa e indirectamente relacionadas a la resolución de problemas, cuestión que implica la posibilidad de lograr un aprendizaje significativo a medida que su participación y compromiso es asumido con motivación. La concretización de la clase está sintetizada en la siguiente figura:

Figura 34. Concretización de la clase



Fuente: La autora (2025)

Se ha versado sobre los aspectos relacionados con la clase/enseñanza que son condicionados por los modelos pedagógicos tradicional, conductista, constructivista y proyectivo, estos modelos indican directa e indirectamente en el rendimiento estudiantil, pero ello va más allá de una aplicación a modo mecánico y luego pretender desarrollar la clase en función de los preceptos que este modelo proporcione puesto que, las realidades en cada aula son complejas debido a que representa un constante bullir de subjetividad, es decir, los actores educativos del aula son, antes que cualquier otra cosa,

sujetos lo cual, significa que se constituye y reconstituye en función de conocimientos, vivencias, experiencias, creencias y en el caso de los educadores, estos elementos inciden en la manera de concebir y llevar a cabo su praxis, es lo que relativamente se puede apreciar en la naturaleza de las concepciones y la actuación docente.

Las concepciones son elementos de carácter cognitivo, según Pozo et al. (2006), estos implican un tejido de sentidos y significados en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje que construyen y estructuran las personas. En atención a lo planteado por autores citados, se interpreta que, los docentes otorgan un significado a los aspectos relacionados al proceso educativo, son ideologías, creencias o teorías implícitas asumidas que le hacen pensar sobre qué saber, cómo se hace, por qué y para qué se hace; en tanto que, las concepciones reflejan implícitamente un encuadre con un modelo o conjunto de modelos.

La investigadora plantea que la literatura relacionada con las concepciones y acción del docente no unifica criterios acerca de su naturaleza, mecanismo de interacción y manifestación, por ejemplo, Pozo et al. (2006) dice que el estudio de las concepciones del docente por lo general requiere de revisar los modelos teóricos y conceptuales elaborados previamente. Esto indica, que las concepciones del docente están empañadas de las ideas dadas por los modelos pedagógicos y se reflejan en su actuación. Sin embargo, muchos autores sostienen que a veces el docente no lleva a cabo en la práctica lo que concibe, mientras que estudiosos como Díez (2006), afirman que la manera de hacer y/decir, está relacionada a la conducta y comportamiento pues, en ambos casos se refiere a un conjunto de respuestas y acciones de un sujeto frente a las condiciones del entorno en que vive. Sobre la base de lo indicado, la investigadora entiende, que concepciones, la conducta y el comportamiento son conceptos interrelacionados en el ámbito de la psicología con marcadas diferencias lo cual, se define en función del foco con que los científicos lo analizan.

La investigadora también asume que entre las concepciones del docente y el conocimiento que este maneja en cuanto a determinado(s) modelos pedagógicos(s), tiende a existir una dialéctica, es decir, en función de lo que conciba el educador se determina la elección del modelo pedagógico pertinente o, en función de los modelos pedagógicos escogidos que parecen cubrir expectativas de la sociedad en un momento

dado, ello incidirá en las concepciones del docente. Ambos factores (Modelos pedagógicos y concepciones del docente) se ven reflejados en la actuación de modo explícito, pero además, implícitamente; esta última manera de estar presente (Lo implícito) es lo que hace pensar a la investigadora que en la actuación docente inciden no solo los principios del modelo pedagógico predominante sino, además, las vivencias, las experiencias, las creencias, las teorías implícitas, en otras palabras, se trata de una actuación condicionada por teorías personales y modelos pedagógicos a veces de modo, implícito.

Luego de haber descifrado un tanto el cuestionamiento de las concepciones y acciones del docente a modo general ahora se interpreta el papel que estos elementos subjetivos juegan en torno al rendimiento estudiantil, dicho de otro modo, se pretende interpretar las implicaciones de los modelos pedagógicos en este aspecto. En esta investigación se analizaron las consecuencias ligadas a las acciones del docente pues, para poder entender el rendimiento de los estudiantes fue elemental observar los comportamientos y las conductas del docente; es por esta razón, que en la investigación se ha considerado relevante la oralidad y la acción de los actores educativos específicamente de los docentes porque de esto se pudo interpretar no sólo el rendimiento estudiantil sino, además, el/los modelo(s) pedagógico(s) que no sólo están explícitos sino también, implícitos en la práctica pedagógica.

La actuación del docente (A modo general) incide en el rendimiento estudiantil; según Aguilar (2007), sigue algún motivo interior en torno al contexto. De allí que, el docente decide cómo actuar e incluso, puede modificar su accionar respecto a sus necesidades o de los demás, lo que se considera cuestionable ya que, se refiere a un fenómeno interno complejo, y para que exista mejora en la actuación a través del cambio es preciso recurrir al desarrollo de una disposición favorable que concordante. En la presente investigación surgieron hallazgos relativos a la actuación docente que, al parecer, incidieron en el rendimiento de los estudiantes, esta actuación estuvo condicionada por los modelos pedagógicos tradicional, conductista, constructivista y proyectivo.

En el caso del modelo pedagógico tradicional, las actitudes de algunos estudiantes fueron de frustración, confusión y falta de entendimiento en torno a la actividad que debía

realizar. Con ello queda claro que, gran parte del aprendizaje depende del docente, es decir, de su metodología de enseñanza o a groso modo de su actuación y, si los indicios de un rendimiento escolar bajo prevalecen, entonces el docente debe reflexionar acerca de su actuación en el aula y además, revisar acerca de los modelos pedagógicos que emplea a través de sus acciones de tal forma que tome la decisión de hacer cambios para mejoras y poder dar respuestas pertinentes a los requerimientos de los estudiantes que guardan relación con el rendimiento escolar. La investigadora sugiere que es preciso pensar en función del estudiante desde sus características generales, aquellas que le hace formar parte de un grupo social determinado y también las características que lo hacen diferente de otro pese a que tengan misma edad cronológica.

Tanto en la implementación de modelos pedagógicos como en el rendimiento escolar se han interpretado diferentes realidades; en lo que respecta, concretamente, al rendimiento también se presentaron indicios de un posible desarrollo con tendencia a llegar a un nivel favorable puesto que, como se ha dicho, el docente les permite a los estudiantes ser participantes activos en la realización de la clase, toma en cuenta sus capacidades, incentiva su motivación y hace que la experiencia sea especialmente vivencial. De acuerdo con Garay et. al (2017) uno de los elementos que inciden en un aprendizaje y alto nivel de rendimiento del estudiante es su participación. Esta apreciación fue algo interpretado de la realidad hallada, es decir, sobre la base de las concepciones del docente e incluso, también de la observación de sus acciones y algunas actitudes de los estudiantes; todo ello se logró interpretar que, una de las realidades percibidas en el escenario de estudio se manifiesta de manera favorable en función de los estudiantes.

La investigadora reitera que, en la dinámica de las implicaciones en el rendimiento de los estudiantes no solo entra en juego los modelos pedagógicos implementados explícita e implícitamente, pues se trata de una complejidad en la que las concepciones no se desligan del asunto, a veces los principios de determinado modelo hacen parte del modo de pensar del docente, por esta interpretación es que en este estudio también se detectó diferentes concepciones de los docente relativas al rendimiento de los estudiantes, en el análisis hecho estas diferencias se agruparon en dos subcategorías,

a saber: concepciones del rendimiento estudiantil como resultado y concepciones del rendimiento estudiantil como proceso y resultado.

En la segunda agrupación de las concepciones docentes está implícito el modelo pedagógico conductista por lo que, de acuerdo con Picado (2006) el conductismo enfatiza la generación de resultados observables y de medición. Esta cita permite pensar que, aunque la evaluación del rendimiento escolar se lleva a cabo a partir de un proceso algunos docentes le conciben como la demostración de los resultados lo cual, se observó en algunas de las realidades estudiadas pues, prefieren inferir acerca del rendimiento estudiantil al final de una determinada actividad o proceso de enseñanza y aprendizaje.

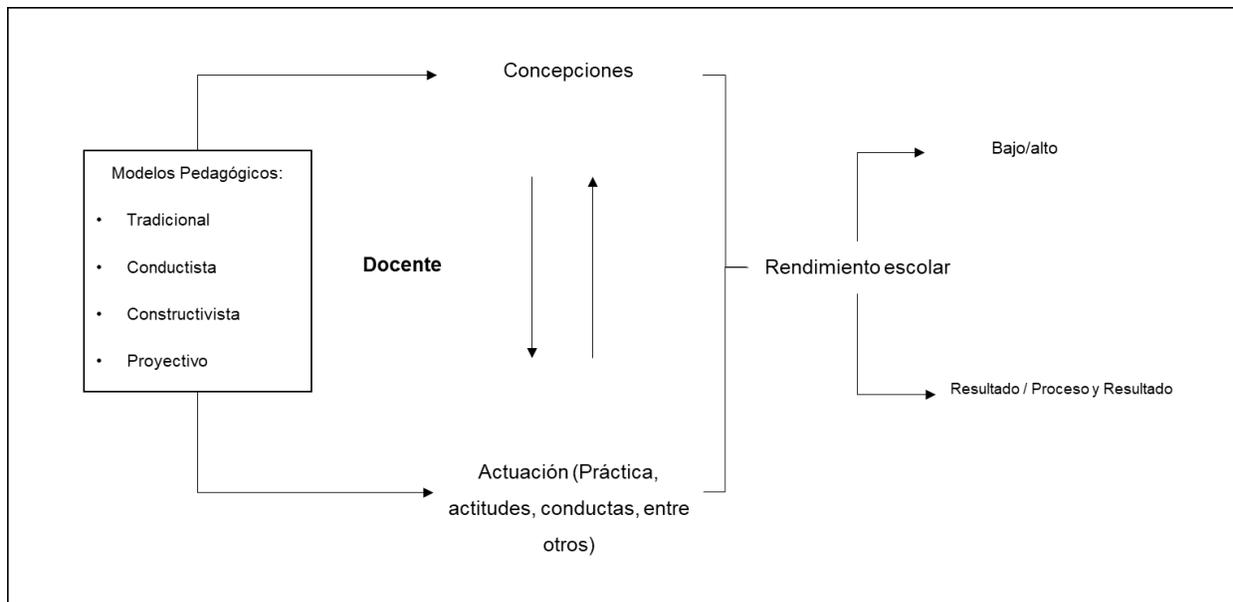
La investigadora plantea que, si se pretende realizar una mejora en resultados que se obtengan en las actividades escolarizadas es importante que los docentes se alejen de marcos teóricos y modelos reduccionistas, matizados de supuesta neutralidad y carentes de sentido humano ya que, están limitados para dar cuenta de procesos complejos como lo es la actividad educativa escolarizada. Según Morales et. al (2016), el rendimiento escolar no debe ser asumido de una manera simplista al hacer énfasis únicamente el resultado que puede ser exitoso o fracaso, debido a que tiene un carácter complejo y multidimensional.

Por estas razones, los docentes deben tomar en cuenta en todo momento del proceso de enseñanza y aprendizaje el desempeño estudiantil, sus capacidades y limitaciones tal y como se observó en una de las realidades del escenario estudiado, de esta realidad se interpreta congruente con los planteamientos teóricos los cuales, versan sobre el rendimiento escolar como un proceso que debe ser monitoreado en todo momento ya que, implica no solo un resultado exitoso o fallo, sino, además, el comportamiento de aspectos y procesos cognitivos y emocionales que entran en juego cuando los estudiantes realizan determinada actividad asignada por el docente.

En otras palabras, cada vez que se haga referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje del ser humano, es elemental considerar diversidad de elementos propios como también, del mundo exterior porque los elementos internos y externos interactúan lo cual, incide en las características de los estudiantes. No sólo se debe evaluar su rendimiento escolar a partir de un resultado cual precepto de los modelos pedagógicos tradicional y conductista, sino como lo estipulan modelos pedagógicos como el

constructivista pues, su visión está relacionada con lo integro y complejo que se construye en relación con el aprendizaje. Las implicaciones de las concepciones y la actuación docente en el rendimiento escolar a la luz de los modelos pedagógicos se presentan en la siguiente figura:

Figura 35. Implicaciones de las concepciones y la actuación docente en el rendimiento escolar a la luz de los modelos pedagógicos.



Fuente: La autora (2025)

La interpretación jugó un papel muy importante a lo largo de los capítulos IV y V por cuanto se tenía que asignar un significado a un conjunto de datos extraídos de las realidades estudiadas. Ha resultado interesante realizar un estudio partiendo de estas realidades concretas para poder interpretar y comprender su dinámica, y desde la información obtenida construir una versión epistemológica sobre los supuestos acerca del objeto de estudio. Se espera brindar a través de esta versión, una referencia ontológica, epistemológica y metodológica que oriente nuevos estudios.

Finalmente, desde los modelos pedagógicos basado en lo psicológico (énfasis que se ha hecho en el modelo constructivista) se muestra a los docentes algunas estrategias vinculadas con la sistematización, organización y concretización de la clase, todo ello, con el propósito de que cuenten con insumos para que el acto de enseñanza permita el máximo desenvolvimiento de los estudiantes. A continuación, se presenta de forma esquemática las estrategias que se consideran van a permitir el desarrollo de

clases más conectadas con los estudiantes, al tiempo que propicien el máximo desempeño de los estudiantes (en términos de rendimiento académico):

Tabla 4. Estrategias para Organizar y Concretizar la clase desde el modelo constructivista

Sistematizar y Organizar la Clase	Estilo de Enseñanza	Concretización de la Clase
Organización de la Clase	Flexible	La clase debe estar organizada en atención al tema y a lo que se quiere lograr que los estudiantes aprendan por su propia cuenta.
Identificación de conocimientos previos	Centrado en el estudiante	Lluvias de ideas, dibujos, discusiones en grupo o mapa de conceptos, retroalimentación.
Diseño de situaciones problema	Exploración y descubrimiento	Actividades de desafío, preguntas problematizadoras, observación de fenómenos reales, prácticas guiadas, aplicar entrevistas a miembros de la localidad.
Trabajo en Grupo	Colaborativo	Discusión de temas, debate de ideas y la co-construcción de información, portafolio de trabajos.
Simulaciones	Experimentación - juego	Juego de roles, gamificación, trabajo al aire libre, uso de herramientas TIC
Organizadores visuales	Andamiaje Reforzar el aprendizaje	Mapas mentales, esquemas, líneas de tiempo o gráficos, uso de herramientas TIC.

Fuente: La autora (2025).

A modo de círculo hermenéutico

En el siguiente espacio se presenta una interpretación recursiva sinóptica de lo versionado en el aporte teórico; con ello se hace referencia al uso del círculo hermenéutico. Este proceso interpretativo no fue ampliado y profundizado ya que, ello se llevó a cabo tanto en la estructuración como en el aporte teórico todo lo cual, se desarrolló bajo los preceptos del método inductivo. En esta oportunidad se restablecieron relaciones entre constructos más generales y de menor magnitud sin llegar conclusiones como punto de llevada o culminación pues, la esencia del círculo hermenéutico es una constante de ir y venir entre los significados de los diferentes elementos teóricos integrados en el estudio.

La interpretación recursiva parte de la siguiente manera: Los modelos pedagógicos son considerados como un conjunto de creencias o paradigmas cuya finalidad es otorgar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje. A través del tiempo han surgido varios modelos pedagógicos con la finalidad de dar respuesta a las expectativas de la sociedad y su cultura predominante. Aunque en la actualidad existen modelos pedagógicos con mayor proporción en el sentido de otorgar importancia al papel del estudiante, aún persisten en algunas aulas los más antiguos conocidos como modelo pedagógico tradicionalista y modelo pedagógico conductista.

No obstante, en unos de los contextos estudiados también se manifestaron indicios de los modelos pedagógicos constructivos y proyectivo, pero estos últimos dinamizaron en un solo escenario, es decir, en una sola aula gestionada por uno de los informantes clave, mientras que en las demás aulas se reflejó la presencia de los modelos pedagógicos clásicos. Los modelos, en su totalidad, han surgido para ser insertados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a medida que los docentes los adoptan, en función de sus conocimientos, sus experiencias y concepciones, y estos también son exteriorizados a través de su actuación dentro de su práctica pedagógica. Es por ello que, en este estudio se analizaron los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento estudiantil a partir de las concepciones y el accionar de los educadores ya que, de esta forma se manifiesta explícita o implícitamente estos elementos teóricos sustentados en teorías y corrientes psicológicas, antropológicas, entre otras.

Los modelos pedagógicos: Tradicional, Conductista, constructivista y proyectivo se mostraron presentes en los aspectos: Sistematización y estilo de enseñanza, organización y concretización. Se hizo referencia a diferentes realidades halladas en las aulas, lo que significa existencia de distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje y, además, se referenció acerca de la manera diferente de actuar en torno a este proceso. Implica un conjunto de dinámicas donde interactúan las ideas y principios contemplados en cada modelo pedagógico y las concepciones que los docentes construyen progresivamente desde los tiempos pasados cuando eran estudiantes y también desde que se prepararon académicamente.

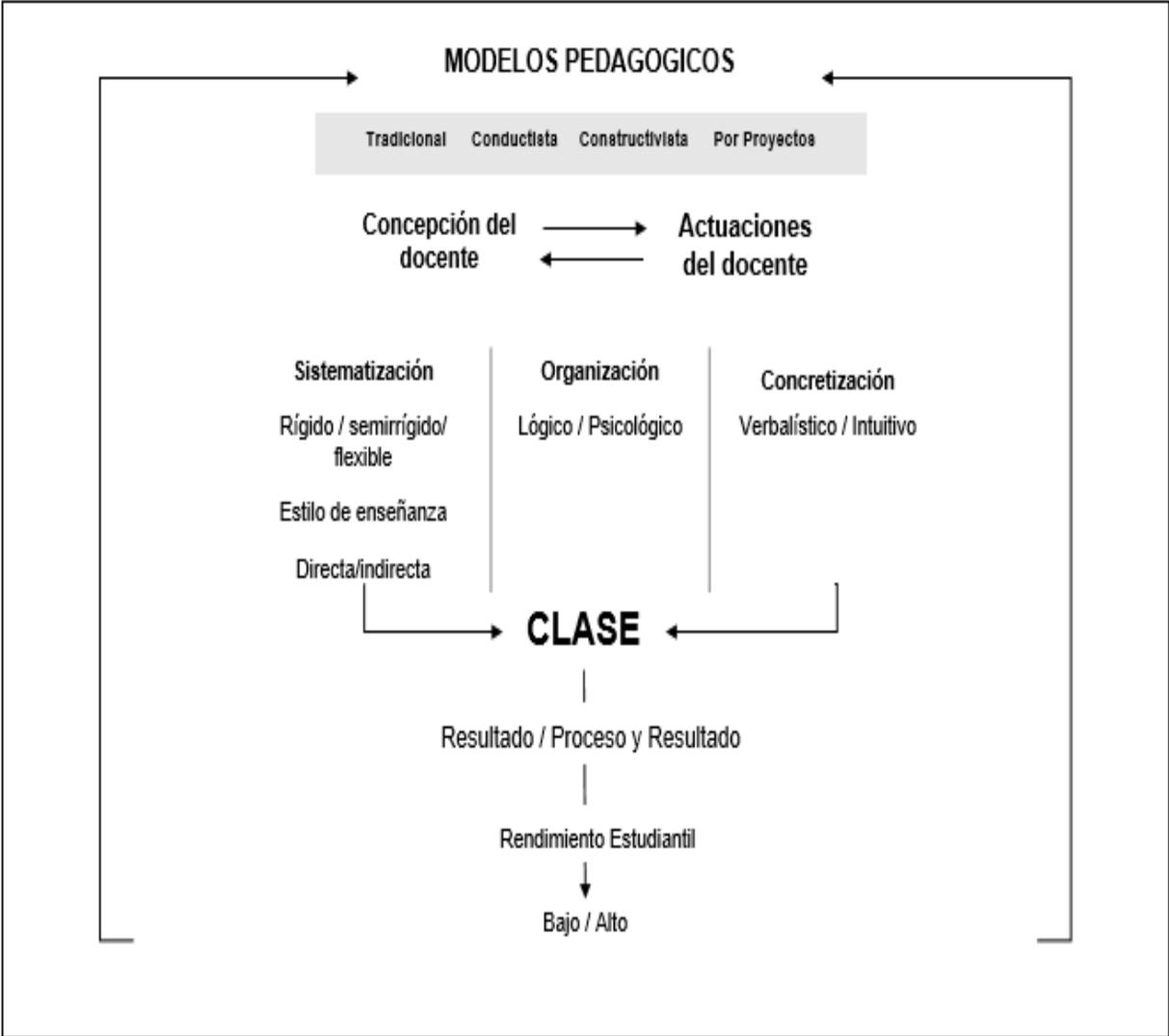
El proceso de construcción de la práctica docente se da como proceso y resultado de una dialéctica ocurrida entre las concepciones y las ideas provenientes de los

modelos pedagógicos; se entiende de esta manera pues, a veces una concepción se nutre de teorías subyacentes de los modelos o, por el contrario, estos modelos son elegidos debido a las concepciones que el docente tiene. En todo caso, las concepciones y los modelos pedagógicos considerados o asumidos de manera implícita y explícita se concretan en la actuación del docente, bien sea como práctica pedagógica o como la manifestación de actitudes y conductas de modo espontáneo.

Las implicaciones de todo ello en el rendimiento escolar son eminentes, cada rendimiento depende de estos factores, pero además de otros que pueden ser externos al campo educativo escolarizado; no es posible decir, por ejemplo, depende también de las posibilidades y limitaciones de cada estudiante, porque es por esta circunstancia que se buscan modelos pedagógicos de tal forma que puedan ser acoplados a sus características y no, que suceda de modo contrario, es decir, los estudiantes deben ajustarse a la metodología del docente. Sin embargo, en esta investigación se encontró que en la gran cantidad de las situaciones y en la mayoría de las aulas estudiadas sucede de modo contrario, los educandos deben adaptarse a la metodología del educador. De allí que, como se hace referencia a diversas realidades que son únicas, cada una dinamiza clases y/o actuaciones del docente que indican directa o indirectamente en el rendimiento estudiantil, llegando este a ser bajo o alto dependiendo de la realidad donde se desarrolla.

La circularidad de las ideas expuestas en esta figura, se da en torno a la existencia de modelos pedagógicos tradicional y conductista, pero además de la manifestación de los modelos pedagógicos constructivista y proyectivo, su dinamización recae directa e indirectamente en el rendimiento estudiantil aunque se sabe que, también inciden otros factores de diversa índole; el caso es, que en ello juega un papel muy importante las concepciones y la actuación docente dentro de la práctica pedagógica en tino a la sistematización, organización, concretización de la clase y estilo de enseñanza; se interpreta brevemente que, estas representaciones mentales (Concepciones) influyen en la selección y uso de determinado modelo pedagógico, pero, al mismo tiempo, este incide en las concepciones.

Figura 36. Los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento escolar



Fuente: La autora (2025)

Como se puede notar, el desarrollo de las ideas derivadas de un proceso minucioso de interpretación condujo a una nueva interpretación breve, pero de naturaleza circular, es decir, no se buscó llegar a conclusiones puesto que, con este elemento (Conclusión) tiende a perderse la esencia circular; se inició con la existencia de modelos pedagógicos de modo explícito e implícito en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, se interpreta que las concepciones de los docentes inciden en la elección y uso de estos, pero al mismo tiempo estas representaciones mentales son influenciadas por los modelos, todo lo cual, incide en el rendimiento estudiantil; también se encontró

que para algunos docentes el concepto rendimiento equivale a resultado, mientras que para otros es resultado y además, proceso. Es desde esta interpretación resumida que se llega de nuevo al inicio del desarrollo de ideas, es decir, a la incidencia de los modelos pedagógicos en el rendimiento de los estudiantes.

Ahora bien, a partir de la experiencia y el conocimiento adquirido en esta investigación, la autora piensa que el modelo pedagógico constructivista sigue siendo pertinente para centrar la enseñanza en el estudiante, y por ser docente que labora en la institución educativa “Marco Fidel Suarez” (Escenario de la investigación), donde actualmente se ha implementado un proyecto educativo institucional (PEI) basado en el modelo pedagógico constructivista, asume que los principios y criterios de este modelo se adecuan a las características de los estudiantes que asisten al mencionado contexto escolarizado puesto que, son sujetos que, a sus edades se dejan llevar por sus propios intereses, aquellos que puedan satisfacer desde la autonomía.

Entonces, al permitir a los estudiantes tener iniciativa en el desarrollo de actividades escolares activarán sus motivaciones lo cual, conduce a la participación en la construcción de su propio aprendizaje significativo; otro factor a destacar es, que al poder otorgar significados al contenido desarrollado asumirán esa información como algo que entienden y, por ende, será algo aprendido que puede ser aplicado, inclusive, se tiene la expectativa que cada uno disponga de un modo único de aprender y, por ende, el aprendizaje ha de ser suficientemente con apertura a fin de apoyarlos a todos, al facilitarles el descubrimiento de su propio modo de laborar y comprender.

La adquisición del aprendizaje colaborativo ha de ser promovida, desde la orientación del constructivismo se busca ser fomento este aprendizaje por medio del cual, el educando desarrolla un pronunciado sentido de vinculación y solidaridad; también se pretende fomentar la equitatividad en el trato. Pese a que los beneficios son múltiples desde el PEI inspirado en el modelo constructivista lo cual, podría ser complejo, la autora de esta investigación piensa que, lo más importante es la constante lucha por la adecuación en función de las necesidades de los estudiantes pues, es lo que realmente conduce hacia un aprendizaje significativo y al favorecimiento del desarrollo psicológico y emocional.

Desde el punto de vista curricular, el PEI de la institución se encuentra fundamentado por ángulos filosóficos, sociológicos, axiológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, ético-religioso y legales que orientan la configuración de un diseño curricular sobre la base de un modelo constructivista en un enfoque de aprendizaje significativo para favorecer el despliegue de competencias elementales para la vida, en tanto que, se proyecta la formación del sujeto aprendiz en donde desarrolle su potencial y tenga confianza de sus posibilidades o capacidades en la convivencia democrática, participativa y en paz.

El PEI tiene como propósito desarrollar un estudio que otorgue una réplica significativa y constructiva a partir del currículo escolar y todo su contexto, se trata de a) Una propuesta en cuanto al requerimiento sentido en la zona y b) De abrir senderos en los ángulos del tercer milenio que demanda un proceso educativo congruente con los adelantos de la ciencia y la tecnología, enfocada en los valores de convivencia, la democracia participativa y la solidaridad.

Desde la perspectiva operativa, el PEI dispone de estrategias las cuales están basadas en los siguientes enunciados: (a) Se sustenta en la organización conceptual de cada aprendiz; (b) Prevé la modificación conceptual que se desea tener; (c) Enfrenta las ideas y prejuicios adyacente; (d) Implementa el nuevo conjunto de aprendizajes a circunstancias y entornos concretos; (e) Contrasta el despliegue de las destrezas y habilidades de lo cognitivo y psicomotor respecto a la base de los criterios de valoración y de las trazos que los emplean. Como se puede apreciar, se dispone de una gran diversidad de principios en los que el énfasis se ubica en la experiencia, la observación, la interrelación, el experimento, ensayo, la tesis o interrogantes obtenidas y la problematización.

El PEI desde la mirada constructivista despliega múltiples estrategias pedagógicas que están documentadas de manera pertinente, como el aprendizaje colaborativo, aprendizaje contextual, significativo, basado en problemáticas y en proyectos, y la educación basada en competencias, entre otras que se han originado debido a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. En este conjunto de estrategias el papel de los actores es requisito importante

para adquirir aprendizaje innovador y útil. Por tanto, la institución educativa destaca las siguientes características elementales del constructivismo en plano educativo.

A fin de dar mayor impulso a los propósitos del PEI, la investigadora ha considerado llevar a cabo la socialización de este estudio, con la intención de hacer saber a los docentes y personal directivo el requerimiento de erradicar, en algunos casos, en el uso de los modelos pedagógicos que no toman en cuenta las motivaciones, necesidades y características de los estudiantes lo cual, fue develado en el presente estudio. Cabe también que se halló información relativamente escasa acerca del empleo del modelo pedagógico constructivista, cuestión que se debe apoyar e impulsar hacia altos niveles de proliferación en torno a la eficacia a fin de que sean todos los docentes de la institución quienes utilicen estrategias pedagógicas innovadoras vinculadas al proyecto educativo institucional sobre la base del modelo pedagógico constructivista de tal forma que se permita a todos los estudiantes el derecho a un aprendizaje significativo, incluso, estudiantes con discapacidades o aquellos víctima de diversidad de formas de que limitan al acceso al estudio.

De allí que, se hace conveniente destacar como estrategia asociada al constructivismo el plan individual de ajustes razonables (PIAR), se trata de una medida sistematizada de acciones caracterizadas por la flexibilidad curricular en pro del estudiantado. El plan individual de ajustes razonables (PIAR) es una propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia que garantiza la inclusión educandos con discapacidad, y se visualiza como un instrumento indispensable para la flexibilización curricular. Con la implementación del PIAR se busca adecuar el currículo a las necesidades específicas de cada educando, generar respeto de sus ritmos y estilos de aprendizaje. La esencia de esta estrategia es “incluir incluyendo” lo cual, se convierte en una experiencia significativa para el personal docente al aprender a adecuar de manera razonable en función del estudiante; para ello, es necesario conocer al educando a fin de dar respuesta a sus necesidades, expectativas y motivaciones.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2022), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), es establecido por el Decreto 1421 de 2017 en su artículo 2, como el instrumento empleado con la finalidad de dar garantía en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, sobre la base de la valoración pedagógica y social, que

involucra los cooperación y adecuaciones ecuánime requeridas, entre ellos los de tipo curricular, además de infraestructura y todo lo requerido. De acuerdo con la cita planteada, los ajustes razonables fueron diseñados para dar garantía del aprendizaje, la aportación, la continuidad, protección y promoción de todos los educandos con discapacidad. Inclusive, el PIAR es un implemento para la planificación de aula y es elemental para el Plan de Mejoramiento Institucional (PEI), como suplemento a los cambios realizados sustentados en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

De acuerdo con el MEN (2022) no hay una franja definida de ajustes razonables y cooperación pedagógica que un docente tenga disponible y emplee par todos los educandos. Dicho de otro modo, no existe un recetario de ajustes congruentes con la particularidad del sujeto aprendiente que indiquen qué hacer para que los estudiantes con discapacidad aprendan. Se piensa que debido a la complejidad que implica la subjetividad de cada educando, no hay una preinscripción universal para todos lo cual, es sensato ya que, al existir un estándar al respecto no se denominarían ajustes razonables, es decir, no estarían centrados en el estudiante puesto que, todos los educandos estarían ajustados a los planteamientos operativos y no estos a ellos.

La inclusión implica un proceso construido en función a la individualidad de los estudiantes, de allí que existen medidas orientadoras para que los docentes, en función del conocimiento que posee acerca de cada educando, diseñe e implemente estrategias innovadoras, pero especialmente razonables. El MEN (2022) plantea que la sigla PIAR indica plan individualizado de ajustes razonables, y es un instrumento elemental para hacer operativa la inclusión, como se indicó esta alternativa innovadora exige al docente, tener conocimiento del educando y planificar sus actividades, apoyos y adecuaciones diseñadas a la medida. El PIAR es un plan por cada estudiante con discapacidad, en tanto que es un error concebir que la planificación basada en un estudiante, con los mismos contenidos y ajustes, es aplicable en otro.

El PIAR ha de ser diseñado por el docente de aula lo cual, está basado no en la discapacidad sino en la pedagogía y la didáctica, asuntos que le compete a este profesional; este plan debe crearse desde la valoración pedagógica, los documentos médicos como historias clínicas, entre otros son elementales para tener información acerca del diagnóstico del estudiante con discapacidad, pero sólo son instrumentos

informativos; de allí que, la valoración pedagógica cumple la función de orientar acerca de cómo está el educando desde el punto de vista educativo, por ejemplo, es conveniente plantearse las interrogantes entre otras como ¿Qué ha logrado y qué no?, ¿Qué lo motiva y qué no?

En el PIAR se concretan metas y objetivos que deben lograrse durante el grado escolar, ello en función del progreso individual de cada aprendiz, sin embargo, también es preciso considerar los estándares básicos de competencias (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) en función de cada grado y área, en otras palabras, con lo que se espera que los educandos aprendan en el año escolar y área de conocimiento. Por tanto, se piensa que las metas y los objetivos deben ser flexibles y diseñadas en torno a cada estudiante con discapacidad, por eso, es preciso la inclusión de los ajustes ya que, de esta manera se tiene en cuenta las barreras que confronta cada educando.

Un ajuste razonable podría ser, como se ha indicado, un recurso didáctico, una estrategia concreta que el docente implemente, una adecuación, modificación de alguna actividad o apoyo pedagógico, por esta razón, el PIAR exige el uso del pensamiento creativo por parte de los docentes para innovar y de esta manera se pueda tomar en cuenta no solo las necesidades de los educandos sino también, sus intereses y motivaciones; no sólo se toma en cuenta aquello que funciona, sino también, lo que no funcionó para cada educando en singular.

Se ha llegado a un momento del capítulo V en que se invita a reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje el cual, debe estar centrado en las necesidades de los estudiantes, es de este modo que ellos lograrán construir un aprendizaje significativo; se cree que las realidades estudiantiles no son idénticas entre sí por ello, es preciso prestar atención a las características de las etapas de desarrollo ontológico en que se encuentran ya que, son datos que versan sobre aspectos comunes como intereses, expectativas en función del contexto en que se desenvuelven; pero además, es imprescindible enfocarse en las singularidades de cada uno como la capacidad, el estilo y el ritmo de aprendizaje; es posible que, a medida que pase el tiempo y el campo educativo se humanice cada vez más, surjan o resurjan corrientes filosóficas y se planteen o replanten diseños curriculares que atinen hacia lo holístico que implica lo

humano del estudiante y cuando la población realmente esté preparada para ello, es que surgirá una nueva era en el plano educativo.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

En relación a los objetivos del estudio

Es elemental recordar que la delimitación de la investigación estuvo sujeta a especialmente a sus objetivos específicos. El primer objetivo fue: Caracterizar, desde las concepciones del docente, los rasgos del modelo pedagógico implícito en su práctica en el aula. Esta intención implicó captar la información de modo descriptivo a través del relato de los docentes sobre las concepciones que ellos tienen sobre su praxis pedagógica basada en el uso de modelos pedagógicos; en el análisis e interpretación de este discurso se encontraron indicios acerca de la consideración y uso de algunos de estos modelos.

Una de las cosas halladas en el estudio es que, en algunos casos, aunque versaban sobre el empleo del constructivismo de modo implícito se identificaron señales de la predominancia de modelos pedagógicos como el tradicionalista a excepción de un informante clave quien, en todo momento relató sus experiencias basadas en el uso de métodos centrados en el estudiante lo cual, se pudo corroborar mediante la observación de su actuación en el aula. Aun así, en otros aspectos, también se le percibe indicios conceptuales del modelo tradicionalista.

El segundo objetivo específico fue: Describir el modo de actuación del docente relacionado al modelo pedagógico implícito en sus clases. Esta intención se cumplió a fin de hallar información mediante la observación al accionar de los docentes en el aula para relacionarla con versión verbalizada por parte de los ellos; en esta oportunidad se pudo encontrar que existe una fuerte tendencia del uso de los modelos tradicionalista y conductista a pesar de que en algunos casos se manifestó la presencia de los modelos pedagógicos constructivista y por proyectos. En todo caso, la funcionalidad de los dos primeros objetivos fue para contrastar e interpretar las realidades captadas mediante dos fuentes de información diferentes y a partir de esta información condensada desarrollar el tercer objetivo específico que consistió en Interpretar el rendimiento estudiantil a la luz

del modelo pedagógico implícito en el aula de clase mediante las concepciones y actuación del docente.

Es así, como a través de la versión oral del docente y la versión visible de su accionar se pudo comprender a groso modo, pero basado en situaciones específicas, el rendimiento de los estudiantes como consecuencia de la presencia de los modelos pedagógicos en la praxis pedagógica tanto de manera explícita como también implícita. El cuarto objetivo específico constituyó el desarrollo del capítulo 4 el cual fue, Develar categorías que permitan la elaboración de una aproximación teórica sobre la base de una mirada hermenéutica a los modelos pedagógicos y su implicación en el rendimiento estudiantil. En otras palabras, la intención con el desarrollo de este objetivo se orientó hacia el surgimiento de categorías emergentes mediante el uso del método inductivo, estas categorías se convirtieron en los pilares de la construcción epistemológica asumida en esta investigación como aportes teóricos Y el objetivo general es lo que se pretende cumplir en este espacio.

Reflexión de la autora de la investigación

Como se ha indicado a lo largo del análisis y la interpretación dentro del capítulo IV y en los aportes teóricos reflejados en el capítulo V, las aulas están cargadas de una subjetividad que emerge de los actores educativos y esto hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea complejo y, además, singular. Entender sobre las implicaciones de los modelos pedagógicos en el rendimiento estudiantil desde una mirada onto-epistemológica cualitativa no es fácil como cuando en una investigación con metodología cuantitativa se pretende únicamente medir los niveles de este tipo de rendimiento en función de la incidencia de determinadas normativas estandarizadas.

Como se ha visto, las concepciones de los docentes pueden incidir en la elección de los modelos pedagógicos para desarrollar su clase, pero estos modelos también inciden en las concepciones de los docentes, configurándolas tal y como lo hacen las creencias, los conocimientos, las experiencias y vivencias. El docente al constituirse un ser capaz de desplegar su potencial, ello le permitirá llegar a la reflexión sobre sus concepciones las cuales, podría modificar, lo que implica posibles cambios en lo respectivo a la clase; esta posibilidad de cambio puede ser favorece en el sentido de empezar a estar en búsqueda de un modelo pedagógico considerado como el apropiado

para condicionar la metodología, la actuación docente o, en suma, la clase. En tal sentido, del docente depende, en gran parte, elegir el modelo que realmente de respuestas a las expectativas de la sociedad del momento.

Por ejemplo, hoy en día, se percibe abiertamente una sociedad colmada de tecnología digital en la que las nuevas generaciones de estudiantes se ven sumergidas en esta tendencia; en tal sentido, el docente debe evaluar estas circunstancias y con los resultados obtenidos buscar los modelos de enseñanza pertinentes, no es concebible que aún existan docentes fieles a la fijación de modelos pedagógicos los cuales, gran parte de sus principios están desfasados en relación con las nuevas demandas de la sociedad, es por esta razón, entre otras, que el rendimiento estudiantil se divisa en decadencia.

Cada estudiante es, también un mundo singular y complejo torno a su propio desarrollo y aprendizaje, sin embargo, estas características no deben impedir a los docentes afrontar los retos de buscar e implementar modelos pedagógicos que se adapten a estas perspectivas, de hecho, hoy en día la educación colombiana propone en Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), a través de este plan se toma en cuenta la singularidad de cada estudiante en términos pedagógicos y en función del aprendizaje. esto se debe a que actualmente, no se concibe al estudiante como integrante de un grupo de similares que de manera homogeneizada reciben clases, a medida que pasa el tiempo y ciertos campos del conocimiento renovados como la neurociencia advierten de la complejidad y al mismo tiempo de la particularidad de las funciones cerebrales de los sujetos es cuando se hace más urgente la transformación de las concepciones y la actuación de los docentes a fin de dar respuestas a las estas nuevas perspectivas.

También, en la actualidad se concibe al sujeto-educando como un sistema, quiere decir, que el docente no sólo debe prestar atención a las funciones neuronales o cognitivas de los estudiantes, sino además, a los aspectos y procesos emocionales ya que, a pesar de que la dimensión emocional afronta funciones particulares, estas funciones se difuminan con las de los procesos cognitivos y neuronales, ya lo advertía Piaget (2005) con respecto a las dimensiones cognitiva a afectiva, ambas son isomorfas, es decir, diferentes pero interactuantes y complementarias.

Entonces, vale hacer un análisis constante sobre la perspectiva del sujeto como sistema, pues no sólo lo neuronal, lo cognitivo y lo afectivo deben ser atendidos pedagógicamente para que se construya el aprendizaje y, además, se despliegue y consolide el desarrollo, el sujeto también se instituye de otras dimensiones que le definen lo cual, debe ser oportuno para crear un conjunto de clases que se acoplen a la naturaleza subjetiva compleja.

Lista de referencias

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8. UNESCO. Ginebra, Suiza. www.octi.guanajuato.gob.mx/octigto/.../39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_CO MPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdf
- Aguilar, M. (2007). Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales. México: Atropos
- Aguilera, A. y Martínez, A. (2009). La pedagogía proyectiva. Pedagogía y Saberes No.31 2009 <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/download/770/742>
- Alonso, M., Gallego, J. y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero
- Aragón, J. (2001). La psicología del aprendizaje. Caracas: San Pablo.
- Arredondo, P; Carranza, M; Huerta, E; Pliego, R y Rico, G (2014) Investigación de los Paradigmas Tradicional, Conductista y Humanista [Investigación of Traditional, Behavioral and Humanist Paradigms]. Instituto Universitario del Centro de México. Plantel Celaya, Guanajuato. México.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1986). Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Trillas
- Barrena, S. (2015). Pragmatismo y educación: Madrid: Antonio Machado Libros.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Briceño, E. (2019). Modelo pedagógico para la praxis docente en la educación primaria. Dialéctica. Revista de Investigación Educativa, núm. 2019-2, 2019 <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837005/88837005.pdf>
- Bruning, R. Schraw, G., Ronning, R. (2002). Psicología cognitiva e instrucción. Madrid: Alianza
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

- Camejo R, A. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la postmodernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2), 1-8.
- Castro, O. (1999). *Evaluación Integral del Paradigma a la Práctica*. La Habana. Pueblo y Educación
- Coll, C. y Martín, E (1993). La Evaluación del Aprendizaje en el Currículo Escolar. En: Coll, C y otros. *El Constructivismo en el Aula*. Graó
- Comenio, J. (2006). *Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos*. Parrúa
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología (2da.ed)*. Ecoe.
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. Editorial Ecoe.
- Contreras, L. (2001). *Concepciones, creencias, conocimiento: Referentes de la práctica profesional*.
<http://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%201%20NUM%201/Doc%20RIECyT%201-1.pdf>
- Contreras, Y. (2021) *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria*. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/197>
- Correa, D. y Pérez, F. (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos Vol. X, Núm. 2, julio- diciembre de 2022, pp. 125-154 [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosModelosPedagogicos-8596714%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LosModelosPedagogicos-8596714%20(2).pdf)
- Chaplin, J. y Krawiec, T. (1978). *Psicología: Sistema y teorías interamericana: México*
- De Tejada, M. Silva, A. Ríos, P. (2004). *Teorías vigentes sobre el desarrollo humano*. Caracas: Fedupel
- De Zubiría, J. (2007). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Bogotá: Editorial Magisterio
- De Zubiría, J. (2015). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2009). *Los ciclos en educación: principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Díez P. (2006). *El discurso psicótico*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría

- Dogan, M. (2003). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/20/las-nuevas-ciencias-sociales-grietas-en-las-murallas-delas-disciplinas-mattei-dogan-unesco/>
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72 <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Enesco, I. y Del Olmos, C. (1992). El trabajo en equipo. Aprendiendo con iguales. España Alambra Longman.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa (2a. ed.) Madrid: Editorial Morata
- Flores, R. (1994). Pedagogía y conocimiento. Mc Graw Hill
- Flórez, O. (2006). Evaluación pedagógica y cognición. 6ª ed. Colombia: Ed Graw Hill Interamericana S. A
- Foucault, M. (1972). La Arqueología del Saber. Siglo XXI Editores.
- Galván, A. y Siado, E. (2021). Educación tradicional. Un modelo de enseñanza centrado en el docente. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975
- Garavito, J. (2017). Factores asociados con los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber 11 en la localidad de Puente Aranda. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e70abe01-29fc-4bf9-a1c3-8f2fed903a97/content>
- Garay, U., Tejada, E. y Romero, A. (2017). Rendimiento y satisfacción de estudiantes universitarios en una comunidad en línea de prácticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1239-1256.
- Garrido, P., Martínez, F., Calafate, C., Cano, J. y Manzoni, P. (2015). Adaptación de los métodos de enseñanza a los métodos de aprendizaje de los alumnos <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/11785/a32.pdf>
- González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 15-22

- González, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. México: Mc Graw Hill
- Googman, J. (2001). La educación democrática en la escuela. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Gros, B. (2001). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología de la enseñanza. En J. Trilla Bernet (coord.). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 229-248). Barcelona: Ed. Graó
- Guerrero, E. (2017). Proyectando por primera vez. Málaga: CBSL.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. (4a. ed.). Editorial Mc Graw Hill.
- Hilgard, E., y Bower, G. (1983). Teorías del aprendizaje. Trillas.
- Hymes, H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Revista Forma y función <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Incháustegui, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. Educere, vol. 23, núm. 74, pp. 57-67, 2019 <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Keller, F. y Ribes, I. (1979). Modificación de la conducta. Aplicaciones a la educación. Trillas.
- Kimble, G. (1969). Condicionamiento y aprendizaje. Trillas
- Klenderz, L. (1972). Introducción a la didáctica general la habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Londoño, P. Calvache, J. y Palacios, M. (2010). Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Bogotá: Kimpres.
- López, R. (2019). Modelos pedagógicos y formación docente Apuntes de Clase para su comprensión y resignificaciones en el aula y en las instituciones educativas. Universidad la Salle [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=edunisalle_educacion-pedagogia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=edunisalle_educacion-pedagogia)
- Luque, A. y Palacios, J. (1998). Inteligencia sensoriomotora. En Palacios, J. Marchesi, I. (p.69-84) Madrid: Alianza

- Malvasi, V. (2022). La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas. Estudio multicaso de la escuela secundaria en Italia.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007). La nueva ciencia, su desafío lógico y método. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2019). Aplicación del modelo pedagógico clase invertida (Flipped Classroom) para la mejora del aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes del programa Working Adult, Universidad Privada del Norte, Lima-<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/1481fe65-60d3-4007-a55b-11a593069233>
- Merani, A. (1969). Psicología y Pedagogía. Grijalbo
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Serie Lineamientos curriculares. Ciencias sociales. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Documento orientador Foro Educativo Nacional: educación rural nuestro desafío por la excelencia. http://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/documento_orientador_fen2018.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Sistema educativo. Capítulo Colombia 2018 [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alianzapacifico.net/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-de-Colombia.pdf](https://alianzapacifico.net/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-de-Colombia.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (2018). Estructura Básica de la Educación en Colombia
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de la política de educación inclusiva para Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Morales, L, Morales, V. y Holguín, S. (1916). Rendimiento escolar. https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/Humanidades_16_000382.pdf

- Moreno, L. (2022). La Educación en Colombia. Bogotá: Editorial McGraw Hill
- Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia: Editorial universidad de Antioquia
- Moya, J. (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona: Graó
- Ordoñez, M., y Tinajero, A. (2005). Estimulación temprana. Madrid España: Cultural
- Olaz, A. (2023), la observación participante. El invisible arte de investigar. Bogotá: Diaz de Santos
- Olmedo, N, y Farrerons, O. (2017). Modelos constructivistas de aprendizaje en el programa de formación. OmniaScience
- Orozco, M. (2016). Fundamentos sobre la orientación profesional actual en la construcción de proyectos académico-profesionales. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 13(31), 37-44. <http://remo.ws/remo-31/>
- Ortega, A. (2024). Los 9 modelos educativos más destacados del mundo. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestelde/2015/01/27/los-9-modelos-educativos-mas-destacados-del-mundo/>
- Ortiz, A. (2005). Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral. <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos->
- Ortiz, A. (2009). Currículo y Evaluación. Santa Marta: Ediciones nimagdalen
- Ortiz, A. (2024). Modelos y enfoques pedagógicos. Las teorías aplicadas a los modelos pedagógicos de la escuela. (2da ed.). Ediciones de la U para la preparación de proyectos de investigación. 2d ed. Editorial Brujas
- Ormrod, J. (2005). Aprendizaje humano. (4t ed.). Pearson
- Pérez, C. (2019). Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=331380>
- Pérez, N. (2012). Crónica del cambio del modelo educativo rígido al integral y flexible en el sistema de enseñanza abierta de la universidad chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.uv.mx/sea/files/2012/11/03_historia.pdf
- Piaget, J. (2005). Inteligencia y afectividad. Aique

- Picado, F. (2006). *Didáctica General. Una perspectiva integradora*. San José: Euned.
- Pineda, Y. (2021). *Prácticas pedagógicas que caracterizaron el quehacer del maestro en el ciclo de formación complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, 1994-2010*.
<https://repositorio.ucaldas.edu.co/entities/publication/ee597506-45ab-44fb-99ba-1735ac6d4afb>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2016). *Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales*. Barquisimeto:
- Pizarro, R. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*.
- Porlán, R (1995). *Constructivismo y Escuela*. Díada
- Pozo, J. y Crespo M. (2006). *Aprender y enseñar ciencia*. 5ta ed. Editorial
- Pozo, I. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata
- Prado V. (2016). *El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá*.
- Quilez, A. (2021). *Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria, tradición e innovación*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305166>
- Ríos, P. (2005). *Psicología. La aventura de conocernos*. Texto
- Ríos, P. (2014) *La aventura de aprender*. (5t ed.). Cognitus
- Rivas, E. (2016). *Modelo pedagógico para la praxis docente en la educación primaria*.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/42>
- Rocamora, I. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física. Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=303951>
- Rodríguez, G, Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Universidad de Deusto.
- Sandín, E. (2003). *Investigación educativa en educación. fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill
- Santrok, J .W. (2004). *Psicología de la Educación*. McGraw-Hill.

- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Labor
- Skinner, B. (1986). *Sobre el conductismo*. Orbis
- Sprinthall, N. y Sprinthall, R. (1996). *Psicología de la Educación*. McGrawHill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. y Martín, J. (2016). *Ética y práctica docente*. Universidad del Norte
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. editorial Paidós
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe <http://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Formacion-integral-y-competencias.pdf>
- Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. pp. 133 y 134. Bogotá D.C., Colombia: Alma Mater, Magisterio.
- Tourón, J. (2016). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos *Estudios sobre Educación*, 2009, 16, 127-146 <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/22436-Texto%20Anonimizado-71477-1-10-20180322.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Caracterización de la Educación Rural de Bogotá D.C.* Bogotá: secretaria de educación Distrital
- Vargas, Y. (2022). Constructo teórico sobre la didáctica de las ciencias naturales desde los modelos pedagógicos en el nivel de básica primaria <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/217>
- Venegas, P. (2011). *Gestión de la educación basada en competencias: Elementos para su interpretación en el contexto de la administración de la educación*. *Revista Gestión de la Educación*, 1(1), 1-27. 10.15517/rge.v1i1.8611
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Biblioteca innovación educativa
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo
- Weber, M. (1977). *Economía y Sociedad*. vol. 1. Fondo de Cultura Económica
- Welsch, D. (2020). *Los espacios de la soka gakkai: hacia la construcción de un budismo humanista*

https://www.researchgate.net/publication/347437551_LOS_ESPACIOS_DE_LA_SOKA_GAKKAI_HACIA_LA_CONSTRUCCION_DE_UN_BUDISMO_HUMANIS

Woolfork, A. (1999). Psicología Educativa. Pearson.

Yuni, J. y Urbano, C. (2015). Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos

Zuluaga, O. L., Echeverry S. A., Martínez, B. A., Quiceno, C. H., Sáenz O. J., y Álvarez, G. A. (2003). Pedagogía y Epistemología. Editorial Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1: Validación de instrumento de recolección de datos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Enero de 2025

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Estimado Validador:

Me dirijo a usted, con el propósito de solicitar su apoyo para evaluar los instrumentos expuestos en este documento los cuales, serán utilizados en la recolección de información que se considera pertinente y relevante para desarrollar la investigación titulada: APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPLICACIÓN EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

El cumplimiento de este proceso investigativo representa un requisito indispensable a fin de optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. De antemano, agradezco su apoyo profesional para la revisión de los instrumentos planteados. Sus orientaciones contribuirán a generar mayor credibilidad en la recolecta de la información y, por tanto, en la interpretación y comprensión del objeto de estudio.

Atentamente;

Yadira Cano Cáceres

Pd: Se anexa
Resumen
Objetivos del estudio
Categorías iniciales
Instrumento de validación
Carta del validador
Instrumentos de recolección de información

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU
IMPLICACIÓN EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A
LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora Yadira Cano Cáceres
Tutora: Lorena Del Valle Álvarez Ochoa

RESUMEN

Esta investigación tuvo por objetivo Construir una aproximación teórica sobre la base de la hermenéutica a los modelos pedagógicos y su implicación en el rendimiento estudiantil en el Colegio “Marco Fidel Suárez”, Zulia Norte de Santander-Colombia. Fueron estudiados aspectos históricos, teóricos-conceptuales y legales para favorecer la visualización del objeto de estudio. Se referencia especialmente los modelos pedagógicos conocidos e implementados en educación también conceptualizaciones sobre rendimiento escolar. La metodología estuvo constituida por: paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, diseño de campo, método hermenéutico, entrevista semiestructurada y observación basada en guion de preguntas para recolectar información. El escenario fue el mencionado en el objetivo general, el grupo de informantes estuvo formado por 1 docente de los grados 3ero, 4to, 5to y 6to de educación básica primaria. Se trianguló la información obtenida, fue analizada e interpretada con un procesamiento flexible, sin directrices fijas, pero con científicidad.

Descriptores: Modelos pedagógicos, Rendimiento académico, Básica primaria.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Construir una aproximación teórica sobre la base de una mirada hermenéutica a los modelos pedagógicos y su implicación en el rendimiento estudiantil en el Colegio “Marco Fidel Suárez”, Zulia Norte de Santander Colombia.

Objetivos específicos:

Caracterizar, desde las concepciones del docente, los rasgos del modelo pedagógico implícito en su práctica en el aula.

Describir el modo de actuación del docente relacionado al modelo pedagógico implícito en sus clases.

Interpretar el rendimiento estudiantil a la luz del modelo pedagógico implícito en el aula de clase mediante las concepciones y actuación del docente

Develar categorías que permitan la elaboración de una aproximación teórica sobre la base de una mirada hermenéutica a los modelos pedagógicos y su implicación en el del rendimiento estudiantil.

Categorías iniciales

Categoría inicial	Subcategorías
Modelos pedagógicos implícitos	Procedimientos didácticos para los contenidos programáticos. Procedimientos didácticos basados en modelos pedagógicos Implicaciones en el estudian

Instrumento para validar la entrevista

Estimado especialista, a continuación, se expone una herramienta para someter a evaluación la entrevista semiestructurada. Los criterios a tomar en cuenta son: Criterios de validación: C: Coherencia de las preguntas con los objetivos P: Pertinencia R: Redacción. Las trece casillas debajo del criterio preguntas serán usadas para agregar una apreciación cualitativa.

	Preguntas	C	P	R
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

Instrumento para validar el guion de observación

Estimado especialista, a continuación, se expone una herramienta para someter a evaluación el guion de observación. Los criterios a tomar en cuenta son: Criterios de validación: C: Coherencia de las preguntas con los objetivos P: Pertinencia R: Redacción. Las trece casillas debajo del criterio preguntas serán usadas para agregar una apreciación cualitativa.

	Preguntas	C	P	R
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Instrumentos de recolección de información

Autora: Yadira Cano Cáceres
Tutora: Lorena Del Valle Álvarez Ochoa

Enero de 2025

Fecha:

Estimado (a) Docente:

La presente herramienta tiene por propósito recolectar información para desarrollar la investigación titulada: APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPLICACIÓN EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. Este estudio que será presentado a fin de obtener el título de Doctor en Educación. De ante mano se le agradece su apoyo y se garantiza que la información que usted proporcione será pertinente y relevante, además, de confidencial y anónima; por tanto, se le solicita dar respectivas respuestas, sobre la base de sus concepciones, a todas las preguntas planteadas.

Yadira Cano Cáceres

Investigadora

Entrevista dirigida a los docentes

1. ¿Cómo considera usted que son los procedimientos didácticos para el desarrollo de los contenidos en clase?
2. ¿En atención al aprendizaje, cómo cree usted que organiza los contenidos?
3. ¿Qué estrategias, métodos, técnicas, actividades considera usted que asume en su enseñanza para que los estudiantes aprendan?
4. ¿Cómo considera usted que es su estilo de enseñanza?
5. ¿De qué forma cree usted que su metodología está ligada a un modelo pedagógico?
6. ¿Cuál considera usted que es el modelo pedagógico que está presente en el desarrollo de sus clases?
7. ¿Cuáles considera que son sus razones para elegir el modelo pedagógico que aplica?
8. ¿A parte del modelo pedagógico que aplica, cual otro considera usted que está presente en sus clases? ¿Por qué?
9. ¿Cuál cree usted que es la teoría que está presente en el modelo pedagógico o en la metodología que aplica en clases?
10. ¿En qué aspecto cree que influye en los estudiantes el modelo pedagógico que usted aplica?
11. ¿Como considera que son las manifestaciones de aprendizaje de las estudiantes ligadas al proceso de enseñanza que usted imparte?
12. ¿Cómo es el rendimiento de los estudiantes en su clase?

Guion de observación en el aula

1. ¿Cómo son los procedimientos didácticos para el desarrollo de los contenidos en clase?
2. ¿En atención al aprendizaje como organiza los contenidos?
3. ¿Qué estrategias, métodos, técnicas, actividades aplica en su enseñanza para que los estudiantes aprendan?
4. ¿Cómo es su estilo de enseñanza?
5. ¿De qué forma está ligada la metodología del docente con un modelo pedagógico?
6. ¿Cuál es el modelo pedagógico que está presente en el desarrollo de sus clases?
7. ¿Cuáles son las razones de la elección del modelo pedagógico que aplica?
8. ¿A parte del modelo pedagógico que aplica, cuál otro se percibe como aplicado?
¿Por qué?
9. ¿Cuál es la teoría que está presente en el modelo pedagógico o en la metodología que aplica en clases?
10. ¿En qué aspecto influye en los estudiantes el modelo pedagógico que aplica?
11. ¿Como considera que son las manifestaciones de aprendizaje de las estudiantes ligadas al proceso de enseñanza que usted imparte?
12. ¿Cómo es el rendimiento de los estudiantes en su clase?

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
RUBIO ESTADO TÁCHIRA

DATOS DEL VALIDADOR

Datos Personales

Apellidos y Nombres:

Cédula de identidad:

Dirección:

Datos profesionales

Título de pregrado:

Título de postgrado:

Datos laborales

Otras instituciones donde ha trabajado:

Firma del validador C.C.

Constancia de validación

Quien suscribe ciudadano: _____ con C.C. o C.I., _____ de profesión
Docente en: _____, hago constar que he leído el instrumento, diseñado por la estudiante:
Yadira Cano Cáceres, para recabar información de la investigación titulada:
APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU IMPLICACIÓN
EN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES PERTENECIENTES A LA EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA los cuales forman parte de su trabajo de investigación para optar al
grado de Doctor en Educación, que otorga la Universidad pedagógica Experimental
Libertador UPEL. En la ciudad de Rubio a los veinte días del mes de abril de 2025.

Firma

Anexo 2: RESULTADO DE CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

TEXTO (Datos empíricos)	UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN (Dimensiones)
<p>DEnt 1 les doy la clase organizadita tratar de llevando un orden establecido. DObs1 Durante las clases que la docente ha impartido, se observa que desarrolla cierta secuencia lineal de actividades y procedimientos, procura no hacer saltos recursivos.</p> <p>DEnt 2 A través de procedimientos didácticos secuenciales busco facilitar el aprendizaje y desarrollar los contenidos en clase DObs2 Se percibe que lleva a cabo un conjunto de procedimientos de secuencia, si alterar el orden de los pasos y actividades de estos</p> <p>DEnt4 yo cumplo con mi planificación, no me gusta salirme de ella</p> <p>DObs4 el docente no permite modificaciones en su programación, se molesta si algún estudiante le sugiere un cambio de actividad o dinámica</p>	<p>Esquema de la clase rígido</p>
<ul style="list-style-type: none"> - DEnt 2 Preparo la clase de manera preestablecida que me gusta seguir, aunque a veces hago pequeñas modificaciones en el momento de la clase - DObs 2 Hace modificaciones en cuanto a las formas de presentar los trabajos de los estudiantes, a una estudiante le permitió realizar una lámina con muchos más dibujos que letras - 	<p>Esquema de la clase semirrígido</p>

<p>DEnt 3 me gusta la flexibilidad, pero a veces toca seguir la programación cuando lo considero necesario</p> <p>DObs3 Al docente se le percibe que hace adaptaciones de acuerdo a lo que los estudiantes le piden hacer, pero después, dice que se debe volver a la actividad inicialmente planteada</p> <p>DEnt 3 Los procedimientos didácticos que utilizo se centran en un enfoque activo y participativo, donde mis estudiantes son protagonistas de su aprendizaje. Comienzo con una motivación que despierte su interés</p> <p>DEnt1 me gusta usar laminas con dibujos y me gusta explicar a partir de ese recurso, para que ellos entiendan</p> <p>DObs1 se percibe que usa recursos visuales que solo el docente maneja, no permite que los estudiantes tengan la iniciativa de emplearlos en plena clase</p> <p>DEnt2 realizamos exposiciones, pero la exposición más importante es la mía para explicarles</p> <p>DObs2 el docente expone al comenzar la clase, explica la actividad a realizar por parte de los estudiantes y posteriormente les dice que paren la actividad para volver a explicar otro punto temático.</p> <p>DEnt 3 seguido de una explicación clara del contenido, si creo necesario extenderme o repetir la explicación lo hago</p> <p>DObs3 fecha: se detuvo a explicar detalladamente el tema y la forma como después los estudiantes debían desarrollar la actividad</p>	<p>Desarrollo de la clase con atención a la motivación del momento</p> <p>Clase magistral</p>
---	--

<p>DEnt 4 a mí me dirán tradicional, pero me gusta mi clase donde yo tenga que explicar DObs4, fecha: el lunes la docente expuso el tema y dijo en el aula que durante toda la semana les explicaría cada contenido/fecha:</p> <p>DEnt1 pero yo soy la que usa ese recurso les escribo en el tablero, hay estudiantes que les gusta escribir allí pero no todos así que es de uso exclusivo mío DObs1 el docente usa frecuentemente el tablero para explicar tanto tema como actividad, pero más frecuente lo usa para el desarrollo del tema.</p> <p>DEnt3 apoyada por ejemplos visuales y materiales didácticos para ellos miren DObs3 se observa uso de retroproyector de manera magistral</p> <p>DEnt4 bueno, yo uso siempre algún recurso para dar mi clase, me centro en este como apoyo para explicar algo DObs4 ay, la verdad los estudiantes como ya están grandes molestan mucho si yo me pongo a cambiar todo, ya los tengo acostumbrados a mi forma de desarrollar la clase</p> <p>DEnt1 también me gusta que ellos vayan acomodando la letra, ya no están tan pequeños y entonces les pongo caligrafías en torno al tema que se está desarrollando DOBS1 se frecuente en el día de hoy el uso de la escritura especialmente en cuadernos, los niños tratan de copiar lo que el docente les muestra en el tablero DEnt4 las actividades escritas son obligatorias y son para todos igual</p>	<p>Control en el uso de recurso didáctico</p> <p>Desarrollo de actividades verbalísticas y tradicionales</p>
--	--

<p>DObs4 se observa que los procedimientos y técnicas a usar son las mismas asignadas a los estudiantes, hoy todos por igual deben usar el mismo libro traído varios ejemplares de la biblioteca física de la institución</p> <p>DEnt2. Pero me gusta más recurran al computador que a los celulares para escribir</p> <p>DObs2 la docente llevo una laptop y permito que los estudiantes por turno y periodo breve la usan</p> <ul style="list-style-type: none"> - DEnt 2 los pongo a realizar análisis de casos o a resolver problemas reales <p>DObs2 el docente desarrolla la clase en forma de relato de una historia y la relaciona con el tema de la realidad a trabajar</p> <p>DEnt3 En mi enseñanza, empleo el aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes trabajan en temas reales</p> <p>DObs3 en el aula las sillas están organizadas en forma circular, en cada silla se sienta los estudiantes y el docente, y luego ella les invita a crear un proyecto para sembrar plantas y les dice que con esa experiencia todos van a aprender bastante sobre ello</p>	<p>Aprendizaje por proyecto y realidad</p>
<p>DEnt 2 Evaluó el progreso de los estudiantes, pero trato de que sea en función de su propio ritmo y capacidad de su propio rendimiento</p> <p>DObs 2 Se observa a dos niños que presentan dificultades con la actividad asignada en el día de hoy y el docente les ha sugerido que vuelvan a intentarlo al día siguiente, esto sucedió cuando los</p>	<p>En función de las características del estudiante</p>

<p>demás estudiantes terminaron de hacer su correspondiente actividad</p> <p>DEnt3 los observo, analizo y miro cuáles son sus habilidades, sus capacidades</p> <p>DObs3 la docente se dirige frecuentemente a cada puesto de los estudiantes</p> <p>DEnt1 buscando igualmente las estrategias adecuadas de forma que el estudiante se interese y participe activamente, que vayan de lo más fácil a lo más difícil, debe ser así para que todos ellos se esfuercen</p> <p>DObs1...se observe que el docente les coloca diferentes ejercicios empezando por los más sencillos y terminando por los más complejos, se observa a tres niños expresar frustración por la complejidad que están experimentando en este momento</p> <p>DEnt3 cuando veo que algo se le hace difícil alguno de ellos, trato de adaptar, la actividad, o se la cambio, o repetimos la misma, no me gusta forzarlos, siempre que vayan a su propio ritmo</p> <p>DObs3 la docente se acerca para hablar con los niños que se sienten frustrados por lo difícil que le parece la actividad y ella trata de calmarlos</p> <p>DEnt1 algunos estudiantes les cuesta un poco, se les hace difícil y me salen de bajo rendimiento</p> <p>DObs1 se observa en el aula a varios estudiantes expresiones de frustración con lo que están haciendo y un estudiante insiste que no entiende y no quiere seguir escribiendo</p>	<p>Desarrollo de lo más simple a lo más complejos de forma homogénea</p> <p>En función de las posibilidades del estudiante</p> <p>Rendimiento estudiantil bajo</p>
---	--

<p>DEnt2 Si miramos el modelo pedagógico tradicional la mayoría de los docentes transmitimos conocimiento y habilidades a los estudiantes, y reconozco que no todos los estudiantes se benefician de esto, pero otro si</p> <p>DObs2 en esta clase se observa a los tranquilos haciendo su tarea y a otros algo confundidos y algo frustrados</p> <p style="padding-left: 40px;">DEnt 3 así como doy mi clase he podido comprobar de diversas maneras que mis estudiantes mantienen un rendimiento alto.</p> <p>DObs3 durante las actividades desarrolladas en el día de hoy se les ve a los estudiantes satisfecho con lo que hacen, ellas preguntan cómo les pareció la actividad y cada uno de ellos expresan con el movimiento de la cabeza y algunos otros de forma verbal que les ha gustado y han aprendido</p> <p>DEnt 1 a mí me interesa es el resultado como rendimiento pues el proceso puede variar, algunos se les dificulta más que otros</p> <p>DObs1 el docente revisa la actividad terminada y a los que no han terminado les dicen que deben hacerlo pronto para que entreguen, se escucha a un estudiante decir que no sabe hacer lo que el docente le asignó.</p> <p>DEnt4 yo solo espero a recibir todos los trabajos más nada, después los evalúo</p> <p>DObs4 el docente se queda sentado en su sitio de costumbre y espera a que cada estudiante termine la actividad asignada se dirige a ella y lo entregue.</p>	<p style="text-align: center;">Rendimiento estudiantil alto</p> <p style="text-align: center;">Rendimiento como resultado</p>
--	---

<p>DEnt 3 me gusta ir monitoreando el proceso es así como me doy cuenta que todo va bien, ellos van entendiendo, van aprendiendo y eso es señal de un buen rendimiento y cuando son capaces de hacer las cosas, entonces han aprendido hay un rendimiento excelente</p> <p>DObs3 se observa que la docente va a cada rincón del aula para observar lo que cada estudiante hace y se observa además que la expresión de ellos es de agrado,</p>	<p>Rendimiento como proceso y resultado</p>
--	---