



ONTOLOGÍA Y EPISTEME DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS *

ONTOLOGY AND EPISTEME OF THE PEDAGOGICAL MODELS

ONTOLOGIA E EPISTEME OS MODELOS PEDAGÓGICOS

Alexánder Luis Ortiz Ocaña, Johana Patricia Reales Cervantes y Blanca Irene Rubio Hernández

Universidad del Magdalena, Cartagena (Colombia)

** Este artículo es una reflexión derivada del proyecto de investigación Modeped: identificación, caracterización y elaboración del modelo pedagógico de las instituciones públicas del Caribe colombiano, desarrollado por el Grupo Gidecom: Desarrollo y Evaluación de Competencias, de la Universidad del Magdalena, en Santa Marta, Colombia.*

Resumen

En este artículo se ofrece una conceptualización holística y una caracterización configuracional de los modelos pedagógicos, con el propósito de realizar incidencia investigativa en un contexto y brindarles a los docentes pautas para la configuración y utilización de los modelos pedagógicos. Desde el punto de vista teórico, esta investigación tiene como referente la conceptualización teórica de los modelos pedagógicos, las teorías del desarrollo humano y del aprendizaje que subyacen la práctica docente, la estructura didáctica del currículo y los conceptos establecidos por la ciencia pedagógica para el diseño curricular. En este orden de ideas, se expone una conceptualización teórica y metodológica de los modelos pedagógicos que incluye algunas definiciones relacionadas con los mismos, el concepto de modelo pedagógico según varios autores, los rasgos generales de cada uno de ellos, así como los postulados teóricos y metodológicos para elaborar y categorizar dichos modelos, destacando elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los lineamientos esenciales en la configuración curricular en las instituciones educativas.

Palabras claves: Modelos pedagógicos, teorías del aprendizaje, práctica docente, didáctica, currículo, proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje, evaluación.

Abstract

This article provides a conceptualization holistic and configurational characterization of the pedagogical models, seeking to carry out investigative incidence in a context and providing them to the educational guidelines

for the configuration and use of the pedagogical models. From the theoretical point of view this research has as a reference the theoretical conceptualization of the pedagogical models, theories of human development and learning that underlie teaching practice, the educational structure of the curriculum and the concepts established by the pedagogical science for curriculum design. Following the order of ideas, this article presents a conceptualization, theoretical and methodological pedagogical models, which includes some definitions related to them, the definition of pedagogical model by different authors, General of each of these traits as well as the tenets of theoretical and methodological for the preparation and categorization of such models, emphasizing important elements in the process of teaching and learning and essential curriculum configuration guidelines in the educational institutions.

Keywords: Pedagogical models, theories of learning, teaching practice, curriculum, teaching, learning process, assessment.

Resumo

Este artigo oferece uma caracterização holística e configuracional de conceituação dos modelos pedagógicos, buscando realizar investigação incidência em um contexto e proporcionando-lhes as diretrizes educacionais para a configuração e utilização dos modelos pedagógicos. Do ponto de vista teórico esta pesquisa tem como referência a conceituação teórica dos modelos pedagógicos, teorias do desenvolvimento humano e aprendizagem que fundamentam a prática docente, a estrutura educacional do currículo e os conceitos estabelecidos pela ciência para a concepção de currículo de ensino. Seguindo a ordem de idéias, este artigo apresenta uma conceituação, modelos teóricos e metodológicos pedagógicas, que inclui algumas definições relacionadas com eles, a definição do modelo pedagógico por diferentes autores, geral de cada uma dessas características, bem como os princípios de teóricas e metodológicas para a preparação e a categorização de tais modelos, enfatizando elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem e essencial diretrizes de configuração curricular na instituições educacionais.

Palavras-chave: Modelos de ensino, teorias da aprendizagem, ensino, currículo, processam de aprendizagem, avaliação.

Introducción

Cuando se habla de modelos pedagógicos es necesario precisar los dos términos: modelo y pedagogía. El modelo hace referencia a un paradigma que fija una cultura aceptada por una comunidad científica que conoce, piensa y actúa en conformidad con ella. El modelo delimita y fija normas estables en las cuales se resuelven los problemas. En este sentido, Kuhn (1969) trata de explicar que los modelos son sistemas paradigmáticos, de reglas compartidas que permiten y normativizan a la comunidad en cuestión, comprobando la incursión de reconocer al individuo como eje central de una sociedad determinada por su pensamiento.

Es así como se intercala para llegar a definir el término pedagogía, encontrando muchas conceptualizaciones.

A veces es considerado un saber teórico práctico generado por los pedagogos mediante el diálogo de su práctica pedagógica y la reflexión personal; otros autores lo asumen como un espacio de reflexión acerca de la visión que se tiene sobre la educación y la noción de hombre; y puede ser concebido también como disciplina científica que busca la transformación intelectual del hombre y de su estructura de conciencia (Kuhn, 1969).

Aclarando los dos conceptos, configuramos un determinante sobre el concepto general de modelo pedagógico, que concebimos como un sistema formal cuya finalidad es relacionar a los actores educativos con el conocimiento científico para cultivarlo, conservarlo y consolidarlo en el proceso pedagógico de las organizaciones educativas.

A continuación se presenta una descripción conceptual de los modelos pedagógicos articulados al problema de investigación.

Desarrollo

1. Los modelos pedagógicos

Definir los modelos pedagógicos ha sido el trabajo de muchos investigadores en el área de la educación. Comenio (2006) lo entiende como el concepto con que se expresan los atributos de una actividad académica y su naturaleza histórica en total. Esos atributos se configuran por la clase de ser humano que se pretenda formar en dicha actividad académica, mediante un proceso pedagógico específico.

En este orden de ideas, el modelo pedagógico es la herramienta esencial del quehacer pedagógico de los docentes, que son los agentes de enseñanza encargados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza. En dicha herramienta, entender las acciones pedagógicas es indispensable en el proceso de aprendizaje, e incide de manera directa en la calidad educativa.

Se parte del hecho de que la calidad educativa en Colombia, y en el departamento del Magdalena en particular, atraviesa un periodo crítico, en el cual el uso racional de estrategias y modelos pedagógicos acordes al contexto es significativo para mejorar la problemática presente. Por lo tanto, la identificación de los modelos desde una experiencia investigativa sirve de referente en la configuración y aplicación de los modelos pedagógicos en las instituciones educativas coherentes con esta comunidad.

Por consiguiente, el modelo pedagógico lo configura una comunidad educativa integrada por docentes y estudiantes que cultivan, conservan y consolidan el conocimiento científico generado en el proceso pedagógico, con el fin de utilizarlo en la formación del ser humano y en la transformación de la sociedad. Los dos aspectos básicos y esenciales para definir y caracterizar los distintos modelos pedagógicos son las relaciones interpersonales que se generan

entre los miembros de la comunidad educativa y las relaciones epistémicas que surgen en relación con el conocimiento científico que emerge del proceso pedagógico.

Loya (2008) considera que un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, enseñanza y prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la manera en que se articulan la teoría y la práctica, y en cómo se desarrolla el proceso de formación según las finalidades educativas. Por ello, a partir de un modelo pedagógico es posible estudiar la relación conocimiento-actitud, la relación de conocimiento entre sujeto-objeto, o el proceso de socialización que se genera en los individuos con los modos de trabajo, entre otras dimensiones de la formación de los docentes.

Al respecto, Ferry (citado en Comenio, 2006) afirma que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia. De ahí proviene la gran cantidad de modelos pedagógicos que han proliferado a lo largo de la historia de la educación según las intencionalidades formativas.

Por otra parte, Ortiz (2005) plantea que el término modelo pedagógico en la literatura no ha sido utilizado con mucha claridad, se usa de manera indistinta con estrategia pedagógica, estilo de enseñanza, campo de estudio, currículo.

La modelación científica permite configurar un modelo pedagógico que media entre los actores educativos y el proceso pedagógico. Desde esta perspectiva se ha propuesto el modelo pedagógico de la calidad, sustentado en el marco del proyecto “Fortalecimiento a la calidad de la educación y atención integral a la infancia en la subregión norte del departamento del Magdalena” (Ramírez, Parrado, Londoño & Villalba, 2011).

Por consiguiente, el modelo se entiende como guía para la acción de las instituciones, sustentada en un enfoque de derechos y desarrollo humano, que centra sus intencionalidades en los intereses de los niños, en la posibilidad de aprender con pertinencia y relevancia, dispuesta a entender las demandas del

desarrollo educativo requerido por los estudiantes que asisten a estas instituciones. Es un modelo integral, dinámico y orientador.

Del mismo modo, los métodos y estrategias de enseñanza contribuyen a la realización de actividades en el plano educativo. Además, proporcionan las bases para que el maestro en su quehacer pedagógico posea herramientas que faciliten el proceso de enseñanza. De este modo, es el docente el planificador, el diseñador de materiales o el programador de *software* educativo quien debe saber cómo, cuándo, dónde y por qué utilizar recursos, métodos y estrategias de enseñanza (Díaz & Hernández, citado en Escorcía & cols., 2008).

Por otra parte, el modelo pedagógico asume la institución como espacio en el que se ejercen los derechos y deberes de los estudiantes, adelantados en los procesos pedagógicos y de gestión de carácter integral. De ahí que Coll (citado en De Zubiría, 2006) enmarca un conjunto de preguntas fundamentales en los modelos pedagógicos como son: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Es decir, el propósito, los contenidos, la secuencia, las estrategias metodológicas y la evaluación de cada uno de los procesos que encierra la configuración del modelo pedagógico.

Cada uno de estos planteamientos teóricos les permiten a los autores clasificar los modelos pedagógicos según las experiencias desarrolladas durante la investigación.

2. Clasificación de los modelos pedagógicos

Los componentes didácticos estructurales de los modelos pedagógicos permiten integrar la pedagogía tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral y la teopedagogía en la categorización de los modelos pedagógicos (Ortiz, 2009).

Los modelos pedagógicos se pueden agrupar según sus rasgos caracterológicos esenciales; es posible realizar generalizaciones teóricas que permitan abstraer las diferencias no esenciales, y también encontrar con mayor o menor claridad los

fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en los cuales se sustentan. En este sentido es posible clasificar los modelos pedagógicos en dos grandes grupos: la concepción tradicionalista o pasiva de la educación y la concepción humanista o activa. Dentro de cada una de estas taxonomías se ubican las variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

De Zubiría (2007) clasifica los modelos pedagógicos en tres grandes grupos:

- Modelo pedagógico heteroestructurante: saber cómo una construcción siempre externa al salón de clases la copia. La escuela es vista como espacio para reproducir el conocimiento y favorecer el trabajo rutinario.
- Modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa: la educación se ve como proceso de construcción desde el interior y está coordinada por el estudiante.
- Modelo pedagógico dialogante: la educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje. Reconoce la importancia de trabajar las dimensiones cognitiva y socioafectiva y la praxis.

Discutiendo los planteamientos mencionados anteriormente con el problema de investigación de este proyecto es posible mencionar un conjunto de categorías orientadoras en la formación de los modelos pedagógicos, destacadas en las instituciones educativas en las que se enmarca esta investigación, como resultado del proyecto “Fortalecimiento a la calidad de la educación y atención integral a la infancia en la subregión norte del departamento del Magdalena” (Ramírez & cols., 2011). En este sentido, la educación convencional confunde el conocimiento con la información y el tratamiento que se le da transcurre por la repetición y la memorización apoyada en los criterios y medidas de autoridad.

Esta escuela conduce a aprender que el conocimiento es algo que ya existe, por eso lo repite hasta el cansancio, que se encuentra distante de quienes habitan en la escuela. Hace ver que investigar es hallar respuestas construidas a viejos problemas, proceso en el que se confunden experimentación con adiestramiento y repetición.

Por otra parte, existe una escuela que se refiere a las interacciones, las preguntas abiertas y sin respuestas inmediatas; aquella que considera la incertidumbre y parte de reconocer que no todo está resuelto, que le otorga valor al error en el camino del aprendizaje. El conocimiento se asume como construcción y elaboración entre el docente y los estudiantes.

Al hablar de los modelos pedagógicos es necesario explicar la estructura didáctica del currículo y poder establecer una relación con los modelos pedagógicos.

3. Niveles curriculares

La configuración curricular por niveles armoniza con la propuesta de un currículo abierto. En este sentido, Llanos & Martínez (2008) proponen tres niveles curriculares que orientan el proceso educativo: macrocurricular, mesocurricular y microcurricular.

El nivel macrocurricular corresponde al sistema educativo nacional, que integra el máximo nivel de diseño del currículo. Los principios y fines de este nivel los delinea el Estado, representado en las administraciones de competencia educativa. Este nivel se recoge en distintas disposiciones legales: los lineamientos estipulados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y los decretos.

El segundo nivel, el mesocurricular, permite concretar el macrocurrículo en propuestas didácticas adecuadas a su contexto específico, y a los fines y principios del sistema de gestión de la institución. El mesocurrículo está conformado por el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por la comunidad educativa de una institución, con el fin de brindar mayor coherencia a su modo de actuación.

La estrategia pedagógica, los recursos didácticos y el reglamento para docentes y estudiantes configuran el sistema didáctico-pedagógico que armoniza el desempeño de los docentes. Debe incluir, de manera armónica y coherente, los proyectos curriculares para las etapas y ciclos educativos de la institución. El objetivo de este nivel es adaptar y desarrollar las prescripciones curriculares descritas en el

macrocurrículo, contribuir a la continuidad y coherencia de las actuaciones, manifestar los acuerdos y principios compartidos por la comunidad educativa. El nivel mesocurricular se materializa en el proyecto educativo institucional (PEI) y constituye el instrumento pedagógico-didáctico.

El mesocurrículo es el nivel de decisión sobre contenidos que está relacionado con los estándares de las diversas áreas del conocimiento. Mediante los estándares se da armonía y coherencia a la práctica pedagógica de los profesores y se configura el currículo con base en propuestas didácticas concretas según las características de cada institución.

Por último, está el nivel microcurricular, también denominado plan de clases o planeador. Las acciones microcurriculares se diseñan de acuerdo con el macrocurrículo y en consonancia con lo recogido en el mesocurrículo. La actividad del docente y sus planes de clase deben estar relacionados con los lineamientos establecidos en los programas de las áreas del conocimiento.

Las acciones que debe contener el microcurrículo son las estrategias didácticas y de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este nivel microcurricular se formulan los logros académicos de acuerdo con los lineamientos de los niveles curriculares anteriores y se establecen las acciones didácticas necesarias, así como las herramientas y los recursos para lograrlo. Este nivel es la última instancia de la problemática educativa (Llano & Martínez, 2008).

4. Tendencias didácticas

Ortiz (2005) y Bigge & Hunt (2000) plantean las teorías conductista, la epistemología genética de Jean Piaget, la teoría de la asimilación cognoscitiva (Ausubel), la zona de desarrollo próximo (Vygotsky) y el constructivismo (Piaget).

Desde el punto de vista psicológico, el aprendizaje se concibe como una modificación continua y permanente del comportamiento del sujeto en conexión con su actuación ante la actividad escolar. En tal sentido, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como procesos indisolubles (Monereo, citado en De Zubiría, 2007) de

un acto educativo que configura la forma de aprender de los estudiantes a las formas de enseñar utilizadas por el maestro, es decir, la didáctica.

La didáctica, como mediación de los procesos curriculares y evaluativos, permite valorar y dinamizar la formación en la práctica pedagógica de la organización educativa en virtud de su transformación, teniendo en cuenta que en un contexto multicultural influyen una serie de fuerzas de descubrimiento tecnológico y científico, tendencias políticas, fuerzas económicas, tendencias sociales, educativas, culturales y personales de la era moderna, la cambiante cartografía del conocimiento, la ironía del posmodernismo y el punto de vista multiculturalista que reformarán el aprendizaje en las organizaciones educativas (Ortiz, 2009). En este sentido se conceptualizan los elementos teóricos en los que se sustenta esta investigación, destacando la importancia conceptual de cada uno de ellos en la solución del problema planteado.

En el marco de este proyecto se tomaron como referencias las tendencias didácticas expuesta por Contreras (citado en Báez, Cantú & Gómez, 2007): la tendencia tradicional, la tecnológica, espontaneísta e investigativa para caracterizar la práctica docente, haciendo énfasis en los modos de actuación didáctica utilizadas por éste.

Contreras (citado en Báez & cols., 2007), analiza los modelos didácticos a lo largo del tiempo y desde la perspectiva de varios autores pero concuerda con Porlán (1989, citado en Ortiz, 2005) al opinar que un individuo no puede caracterizarse dentro de un modelo específico de enseñanza y prefiere utilizar el término tendencia didáctica, que debe entenderse como aquella que implica más aspectos de un modelo didáctico, esto es, que un solo profesor, aunque haga uso de varios modelos teóricos para su práctica, se orienta hacia uno en particular. Además, reconoce que no se puede descartar el importante papel que juega lo sociocultural cuando un profesor forma sus concepciones tanto de la enseñanza como de la disciplina misma. A medida que lo sociocultural cambia y evoluciona, el profesor se adapta a ello por lo cual no es posible encasillarlo en un determinado estilo.

Contreras (citado en Báez & cols., 2007) propone cuatro tendencias didácticas, las mismas que denomina como tendencia tradicional, tecnológica, espontaneísta e investigativa, y que se describen a continuación. Es importante mencionar que estas tendencias surgen como un intento por abordar los problemas del currículum tradicional.

- **Tendencia tradicional.** Se caracteriza principalmente por la actividad pasiva del estudiante, la implementación de la exposición magistral por parte del profesor, los contenidos rígidos y preestablecidos. La asignatura está orientada a la adquisición de contenidos y el uso del libro de texto como único material curricular.

La concepción que tiene el profesor en cuanto al aprendizaje del estudiante se basa en la capacidad de éste para memorizar, es decir, la memoria es el único recurso para aprender los contenidos que presente el profesor. El estudiante se preocupa por tomar apuntes ya que existe una sobrevaloración de éstos.

El examen es el único instrumento para medir el aprendizaje. Se concibe así la evaluación únicamente en su carácter sumativo, es decir, se basa en asignar un número dependiendo de la habilidad del estudiante para retener la información.

La evaluación formativa no se toma en cuenta debido al carácter de final y no de proceso, ya que sólo se realiza al final de ciertos periodos de tiempo. Por último, la evaluación diagnóstica se basa en el supuesto de que el estudiante domina los conocimientos establecidos en los cursos previos del currículo de matemáticas.

- **Tendencia tecnológica.** Se caracteriza por la simulación de los procesos de construcción de los contenidos. El profesor se apoya en estrategias expositivas; el sentido de la asignatura es informativo y práctico ya que permite su aplicación en otras disciplinas.

El profesor opina que, para aprender, un estudiante sólo necesita entender y asimilar el conocimiento, lo que concuerda con la lógica de construcción

que caracteriza esta tendencia. Si el profesor elige el contexto adecuado para la enseñanza, entonces el papel del estudiante es ser responsable de su aprendizaje, por cuanto únicamente debe reproducir la lógica de los procesos que le transmite el profesor.

En cuanto a la evaluación, de igual forma se mide con un examen en ciertos periodos de tiempo; sin embargo, los resultados esperados se encuentran en función del grado de operatividad de los contenidos. El diagnóstico se basa en develar los errores procedimentales, que sirven de base para abordar futuros procedimientos en el aula.

- **Tendencia espontaneísta.** Se caracteriza porque el docente no se interesa en los conceptos sino en los procedimientos. Se basa en la formación de actitudes positivas hacia el trabajo escolar y en los intereses de los estudiantes. El sentido de la asignatura es de carácter formativo por cuanto se pretende que el estudiante configure valores racionales para afrontar los problemas cotidianos.

El profesor, por su parte, tiene un marcado carácter especialista en dinámica de grupos y debido a ello piensa que el estudiante aprende espontáneamente cuando se encuentra inmerso en actividades que lo propician y que deben permitir que el estudiante forme un significado del objeto matemático en juego.

La evaluación es en todo tiempo de índole formativa ya que es permanente, lo que permite en cierta forma conducir al estudiante todo el tiempo hacia los objetivos. El diagnóstico se basa principalmente en los intereses de sus estudiantes.

- **Tendencia investigativa.** Se caracteriza por la investigación, es decir, se propone todo un proceso que conducirá al estudiante a configurar los conocimientos por medio de la investigación. Para ello, al profesor le interesa tanto configurar conocimientos como fomentar actitudes positivas hacia la propia materia y el desarrollo de los procedimientos. Su concepción del aprendizaje se basa en que se produce por medio de sus investigaciones. Así, el sentido de la asignatura es dotar al estudiante de todos los instrumentos

necesarios para posibilitarle un aprendizaje autónomo, por tanto debe existir equilibrio entre la estructura mental de los estudiantes, sus intereses y la estructura de la matemática misma.

La actividad de los estudiantes se encamina hacia la búsqueda de respuestas o soluciones a determinados problemas; el profesor debe provocar la curiosidad de sus estudiantes y conducirlos a la consecución de los aprendizajes.

En cuanto a la evaluación, es de carácter formativo ya que, como la espontaneísta, es permanente y permite encaminar a los estudiantes en todo momento, con la diferencia de que tiene la intención de medir el grado de significatividad de sus aprendizajes. El examen se utiliza para conseguir el aprendizaje y controlar el proceso didáctico.

La evaluación diagnóstica es de carácter múltiple ya que expone todos los aspectos del conocimiento de los estudiantes que interfieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo conceptos, actitudes, procedimientos y concepciones.

5. La evaluación

Las evaluaciones atemorizan tanto a los estudiantes como a los docentes. También son situaciones en las que se despliegan fuertes cuestiones de poder, que son las que suelen desencadenar los temores. Muchas veces (la mayoría mediante procesos no conscientes), los docentes se defienden de ellas con reacciones de impotencia o de omnipotencia.

Hablar hoy de evaluación toma mayor vigencia y urgencia, por cuanto por medio de ella y de sus enfoques, formas, instrumentos y criterios se hace seguimiento a los procesos y resultados educacionales y pedagógicos y se toma una postura crítica-interpretativa, reflexiva-argumentativa y creativa-propositiva para cualificar la educación y todos los factores implícitos en ella. A lo largo de la historia, la evaluación se ha constituido en un tema muy complejo pues lleva implícitos intereses y valores propios de quien evalúa, el cómo y el para qué se evalúa. A ello se suman los múltiples ámbitos en los que ésta tiene cabida; la evaluación asociada a procesos de seguimiento, vigilancia,

regulación y control está presente en casi todos los campos del ser, en la ciencia, la economía, la política, pues se considera que con ella se garantizan la eficacia y la eficiencia en los procesos.

Colombia celebró en 2008 el año de la evaluación y para 2014 se propone remodelar e implementar un nuevo sistema evaluativo en las instituciones educativas, más abierto, flexible, contextualizado y holístico. Alrededor de este evento se ha convocado a la comunidad educativa a expresar sus opiniones y hacer propuestas sobre las mejores formas para valorar el progreso de los estudiantes, en la perspectiva de incorporar la evaluación a los procesos de mejoramiento.

Como protagonista central de este debate, aunque no único, le corresponde al Icfes profundizar en su contribución a la política educativa, por medio del diseño y la aplicación de pruebas válidas y confiables y de la producción de indicadores de calidad pertinentes que orienten adecuadamente la opinión y la actuación de quienes están directamente a cargo de la labor educativa.

Aquí se intenta reflexionar sobre los siguientes interrogantes acerca de la evaluación:

- ¿Qué es la evaluación?
- ¿Por qué es necesario evaluar?
- ¿Que evaluar?
- ¿Cuándo evaluar?
- ¿Cuál es la utilidad de la evaluación?
- ¿Cómo se evalúa?

La evaluación debe ser concomitante con la misión de la educación, los objetivos institucionales, la enseñanza de la disciplina particular y de los propios sujetos que participan. En ese sentido teleológico, la evaluación cobra sentido y puede visibilizarse su articulación al proceso pues es parte intrínseca de la acción racional y no un complemento (Santos, 1993). No debe aparecer como acto apéndice, obligado y terminal y, sobre todo, burocratizada, o peor aún, como instrumento de control punitivo, castigo o persecución. Dadas las condiciones, la misión y los objetivos del proyecto de educación serán el marco de la evaluación.

La evaluación es uno de los agentes dinamizadores de las transformaciones en la búsqueda de la calidad en educación. Por lo tanto, el establecimiento de políticas va de la mano con la puesta en marcha de mecanismos de evaluación eficaces y confiables que contribuyan con el mejoramiento de la calidad en el sistema, y propicien la transformación de las costumbres académicas, administrativas y de gestión institucional que allanen el camino hacia la excelencia. La evaluación educativa es la herramienta eficaz que informa del estado y las perspectivas del desarrollo de la educación superior en cualquiera de sus formas: evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza o de profesores, evaluación curricular y de programas, evaluación institucional y evaluación del impacto en el medio.

La práctica evaluativa en los procesos académicos responde más a las creencias y experiencias de los docentes que a acciones concertadas y definidas colegiadamente mediante la definición de un modelo de evaluación que responda a cuestiones como qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde se evalúa y quién evalúa. Desde esta perspectiva, la evaluación se constituye en una acción variada y es posible que no se corresponda con los principios formativos de la demanda.

La evaluación es parte fundamental de una buena enseñanza y puede asumirse como un mecanismo de autocontrol que permite regular y conocer los factores y problemas que perturban los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Riveros (1999) señala que el acto de evaluar puede ser desarrollado como acción cualitativa cultural que integre los intereses técnicos, históricos, sociales, comunicativos y emancipatorios presentes en el ámbito de la educación, o como acción instrumental cuantitativa, con énfasis sólo en lo técnico y lo administrativo.

La evaluación como acción técnica instrumental expresa una visión de racionalidad técnico administrativa que comporta una mirada restringida, burocrática, autocrática y falsamente neutral; la evaluación de enfoque cualitativo que realizan los protagonistas de la vida institucional tiene

implicaciones en la diversidad metodológica y en el análisis dinámico y complejo de los elementos y categorías implícitas en la comprensión e interpretación de la evaluación.

El problema de la evaluación está relacionado tanto con su existencia y adecuación como con los resultados de su aplicación, puesto que muchas veces, además de no servir para conocer y transformar lo que se evalúa, no sólo no logran sus objetivos sino que son contraproducentes con respecto a las demás intenciones didácticas y educativas (Aebli, 1991).

La evaluación toma relevancia cuando se es capaz de asumir sus consecuencias, al modificar lo necesario y modificable. Es decir, al tomar decisiones pedagógicas orientadas por los resultados de la evaluación, puesto que precisamente en la evaluación reside la posibilidad de mejorar la tarea educativa (Rugarcía, 1999) en la medida en que se considere como acción permanente y continua, de tal manera que se puedan ir incorporando acciones correctivas. Es decir, que puedan tomarse decisiones orientadoras y organizativas, apoyadas en el análisis realizado. En este orden de ideas, la evaluación sirve primordialmente para propiciar eventos en los que los participantes de los procesos evaluados reflexionan, analizan, construyen y reconstruyen su cotidianidad, con el objeto de lograr cambios positivos en sus actitudes y en su quehacer, lo cual conducirá sin duda hacia un mejoramiento de su práctica (Dobles, Zúñiga & García, 2001).

La enseñanza y la evaluación constituyen procesos inseparables y aun cuando en la práctica el docente los separe, la realidad es que no deben ni pueden desligarse. Entre la enseñanza y la evaluación debe existir una coherencia profunda, permanente y estable. La forma de evaluar influye más en la manera en que los estudiantes aprenden que en la que los profesores enseñan.

Para concluir, la evaluación debe considerarse, sobre toda otra cuestión, una actividad que permite construir conocimiento, que lleva a la interrogación sobre prácticas diversas (incluidas las del propio evaluador). Por ello siempre pone en juego principios teóricos y metodológicos, así como presupuestos éticos. La toma de conciencia sobre esta cuestión, lejos de invalidarla,

debe conducir a hacer de ella una práctica cada vez más reflexiva, fundamentada y pública, en la que no se pierda de vista que la evaluación es una actividad educativa en sí misma.

La evaluación del aprendizaje escolar es, hoy por hoy, una de las fases del proceso educativo más sometida a revisión tanto por los docentes como por otros agentes que intervienen directa o indirectamente en dicho proceso. Está claro que el concepto de evaluación trasciende el de medición y se complejiza a medida que se debate y se investiga. La evaluación lleva implícita una concepción de educación, de ser humano y de sociedad.

Entendida como comprensión, la evaluación es un acto reflexivo que permite la toma de conciencia y la generación de nuevas comprensiones, metas e intencionalidades. Parece que esta última perspectiva corresponde a una concepción de la educación en mayor correspondencia con la complejidad humana. La evaluación es siempre, como lo dice el término, un proceso de valoración de una determinada realidad. En dicho proceso hay una serie de elementos centrales implicados.

Ortiz (2006) asume la evaluación como la interpretación de la medida que lleva a expresar un juicio de valor, es decir, evaluar no es lo mismo que medir, por cuanto medir es identificar datos en relación con una serie de aspectos en un momento determinado, y evaluar es interpretar esos datos.

La evaluación es un proceso básico y esencial para la eficiencia y eficacia de un ente institucional, en este caso educativo. Sin la evaluación no se pueden lograr correctivos, retroalimentaciones y puntos primordiales para el mejoramiento global de un proceso determinado. Es la capacidad para emitir criterios sobre el valor de métodos, soluciones, ideas y procedimientos. Se refiere a valorar la medida en que un enunciado es efectivo, económico y satisfactorio, de acuerdo con un determinado propósito. También implica la realización de juicios con base en criterios establecidos.

El redimensionamiento de la evaluación no agota su existencia en los centros educativos, va más allá de las instituciones para reconocer el impacto de sus

acciones en la comunidad y, por lo tanto, toma un carácter político. Tanto por ello como por el hecho de que la educación significa un importante rubro dentro de los presupuestos estatales, la evaluación asumió la forma de rendición de cuentas. Esta evolución y posicionamiento de la evaluación educativa tiene lugar mientras el movimiento de la calidad en las organizaciones y en la sociedad está instalado.

Zapata (2005) afirma que las actividades de enseñanza y evaluación están guiadas por series de creencias y supuestos establecidos a priori. Las creencias de los profesores acerca de las funciones y formas de evaluación se relacionan con los aspectos esenciales de la concepción sancionadora o de control (Mendoza, 1998).

La evaluación está relacionada con los factores que inciden en el proceso formativo y del aprendizaje, y por lo tanto se aplica a todos los componentes del proceso pedagógico, incluida ella misma. La evaluación es un medio, no un fin en sí misma; por lo tanto también debe evaluarse a sí misma. La evaluación es un proceso continuo de retroalimentación para orientar el rediseño curricular y la acción educativa y del aprendizaje.

En el ámbito educativo, la evaluación como componente del currículo aparece como eje que dinamiza los procesos formativos y se convierte en experiencia formativa, más que de control. No obstante, la realidad, en gran parte de los centros escolares, continúa privilegiando el enfoque técnico de la evaluación y la hace generadora de aprensión, prevención, intranquilidad, temor, controlando la forma de aprender del estudiante, los propósitos formativos y las metodologías.

En síntesis, la evaluación del aprendizaje debe pasar progresivamente de manos del docente o de la institución educativa al estudiante; debe ir dejando de lado el aprendizaje memorístico para llegar al aprendizaje significativo y de ahí al contextual y al crítico; la evaluación debe convertirse en un control de calidad del proceso de aprendizaje antes que del desarrollo único del estudiante o del docente; el proceso de evaluación debe generar herramientas de control en el estudiante que le permitan valorar

su desarrollo como individuo y como agente social durante toda la vida y, finalmente, sólo puede existir evaluación en la que la originalidad, la calidad y la pertinencia forman parte del discurso pedagógico constitucional y cotidiano.

Las evaluaciones periódicas también se han constituido en un mecanismo para conocer los avances de un sistema educativo en un determinado periodo, puesto que la información que arrojan permite valorar cuáles fueron las acciones que tuvieron un impacto positivo en los resultados y las que no.

La evaluación propone estimular las actitudes, sentimientos y valores que intervienen en el proceso formativo, lo cual orienta el desarrollo de las competencias de los estudiantes y a su vez permite identificar las características personales junto con sus intereses.

Toda evaluación debería contribuir a informar con evidencia sustentable sobre ciertos aspectos vinculados con la formación de los estudiantes, y que deben ser corregidos, así como otros desarrollados o profundizados. En este caso, supone tanto un cambio en ciertas condiciones (algunas de ellas externas) como de la mejora en procesos y resultados por lo menos en dos planos, el del aula y el propiamente institucional, teniendo en cuenta que es un colectivo docente el que se hace cargo de la formación de un niño o joven en el mediano plazo.

Para que la evaluación sea aceptada por los profesionales y estudiantes en los sistemas educativos, es necesario el cambio de concepto y de aplicación de la misma. La evaluación continua y formativa contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la de la escuela como institución. La metodología que se aplique, coherente con este concepto, utilizará múltiples técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de datos. Una evaluación personalizada favorece la atención a la diversidad de los estudiantes, pues considera sus características y favorece su progreso permanente.

La evaluación no sólo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil. Como experiencia formativa, debe favorecer

procesos metacognitivos, de autoconocimiento y autovaloración, procesos básicos para la configuración de los proyectos de vida de los estudiantes y es en la educación inicial, en la de la primera infancia, en la que se deben establecer estas bases.

La evaluación antes que instrumento ha de constituirse en práctica de discernimiento, de aprendizaje, de conocimiento, de comprensión, de resignificación de las acciones, de los procesos, de los resultados, de la realidad. En este punto, en el que se considera necesario hacer énfasis: la evaluación ha de ser, ante todo, humanizante y emancipadora. Estas características le confieren su valor formativo. Para lograr este propósito, los sujetos, tanto evaluadores como evaluados, han de percibir esta práctica como una oportunidad que posibilita la reflexión crítica, que aporta elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, al tiempo que permita identificar las limitaciones y fortalezas, potenciar las capacidades y convertirlas en la base de motivación continua hacia la autosuperación.

La evaluación en sí misma debe conllevar el componente formativo, humanizador y emancipador de manera que desde la educación infantil sea considerada una aliada en la construcción del proyecto de vida. Concebida desde la humanización, la evaluación antepone la formación personal y social ante la medición exclusiva de la eficiencia o el rendimiento académico en el caso educativo.

Conclusiones

En la historia de la educación se observan intentos de asegurar la calidad educativa en diversos niveles. Para lograrlo, los docentes utilizan diversas estrategias de enseñanza que, en conjunto, se denominan modelos pedagógicos, por cuanto ofrecen pautas esenciales sobre los propósitos de la formación, caracterizan y jerarquizan de los contenidos. Delimitan la manera de concatenar o secuenciar los contenidos, precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y caracterizan la evaluación (De Zubiría, 2006).

Todo proceso educativo tiene un método, una guía o un eje, que encamine y contribuya al desarrollo más adecuado del ejercicio de formar. A esto se le llama modelo pedagógico. “Cada teoría ha privilegiado en ello algún o algunos de los aspectos; aun así, subyace a todas ellas una postura como individuo y como ser social y cultural. A partir de esta concepción del ser humano se elaboran las teorías pedagógicas. En este sentido toda teoría pedagógica es una teoría política” (De Zubiría, 2007, p.39). Precisamente, la pedagogía es una ciencia cuyas fronteras muestran su dinámica entre la sociedad y el pensamiento humano. Un modelo pedagógico es un plan teórico, práctico y autónomo de estrategias que poseen el docente y las instituciones educativas para desarrollar el proceso de formación de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

-
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Báez, M., Cantú, C. & Gómez, K. (2007). “Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio”. Trabajo presentado para optar al título de licenciado en Matemáticas. Universidad de Yucatán, México.
- Comenio, J. (2006). *Didáctica Magna o el arte de enseñar todo a todos*. México: Porrúa (Sepan Cuántos).
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2007). Modelos pedagógicos contemporáneos. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Escorcía, R., Figueroa, R. & Gutiérrez, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en las instituciones de educación superior. Reto de la educación pública en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Escorcía, R., Guerrero, L. & Sinning, R. (2008). “Modelos pedagógicos en que subyace la enseñanza del maestro de informática de las instituciones educativas del distrito de Santa Marta”. Trabajo presentado. *Paideia*, Universidad Surcolombiana, 1, 51-62.
- Kuhn, T. (1969). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Llanos y Martínez (2008). “Teoría y diseño curricular”. Trabajo presentado para optar al título de filósofo. Universidad del Ecuador.

- Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: hacia una escuela del desarrollo integral*. Recuperado el 12 de marzo de 2012 de <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml>.
- Ortiz, A. (2006). *Evaluación formativa*. Barranquilla: Editorial Cepedid.

- Ortiz, A. (2009). *Currículo y Evaluación*. Santa Marta: Ediciones Unimagdalena.
- Ramírez, J., Parrado, M., Londoño J. & Villalba, S. (2011). “Fortalecimiento a la calidad de la educación y atención integral a la infancia en la subregión norte del departamento del Magdalena”.

Sobre los autores

Johana Patricia Reales Cervantes

Especialista en Pedagogía Infantil de la Universidad del Magdalena. Psicóloga con diploma cum laude Universidad del Magdalena. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre. Tutora del Programa de Administración Pública del IDEA en la Universidad del Magdalena. Asesora psicosocial 2010-2011 de la Corporación Nuevo Arco Iris para atención a víctimas del conflicto. Miembro activo del grupo de investigación en desarrollo social integral Gidsi. Proyecto de grado laureado en la especialización en Pedagogía Infantil denominado “Caracterización del modelo pedagógico que subyace en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en las instituciones educativas distritales Once de Noviembre y la IEDT Guachaca en Santa Marta, Magdalena”.

johannareales04@hotmail.com

Blanca Irene Rubio Hernández

Psicóloga y especialista en Pedagogía Infantil de la Universidad del Magdalena. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Técnica Guachaca. Tutora del Programa de Licenciatura en Preescolar del IDEA, en la Universidad del Magdalena. Asesora pedagógica 2008-2010 del Programa Círculos de Aprendizaje, del Ministerio de Educación Nacional en convenio con la Universidad del Magdalena. En 2010 publicó en la revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Magdalena, *Duazary*, Vol. 7 N.º 1, un artículo

de su tesis de pregrado denominado “El síndrome de quemarse en el trabajo (Burnout) en docentes universitarios”. Proyecto de grado laureado en la especialización en Pedagogía Infantil denominado “Caracterización del modelo pedagógico que subyace en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria en las instituciones educativas distritales Once de Noviembre y la IEDT Guachaca, en Santa Marta, Magdalena”.

Alexánder Luis Ortiz Ocaña

Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica de Holguín (Cuba). Doctor Honoris Causa en Iberoamérica del Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (Cihce) de Lima (Perú). Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica de Cihce. Magíster en Pedagogía Profesional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana (Cuba). Contador público. Licenciado en Educación. Recibió el Premio a la Excelencia Educativa 2007 y 2008 otorgado por el Cihce. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brazil, Ecuador, Venezuela y Panamá, así como en múltiples Instituciones Educativas y Universidades de Colombia. Docente de planta de tiempo completo de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Investigador del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. Coordinador del grupo de investigación GIDECOM: Desarrollo y evaluación de competencias.

alexanderortiz2009@gmail.com

Los puntos de vista expresados en este artículo no reflejan necesariamente la opinión de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería.