



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Modelos pedagógicos empleados por los estudiantes practicantes de
educación primaria

PRESENTADO POR

Minauro Garcia, Medaly Candy
Vallejos Holguin, Sara Esmeralda

ASESOR

Iraola Real, Iván

Los Olivos, 2021

SUSTENTADO Y APROBADO ANTE EL SIGUIENTE JURADO:

MG. GONZÁLES CHOQUEHUANCA ELVIS
Presidente

LIC. DEL ROSARIO PEÑA HUGO
Secretario

MG. BAYLÓN GONZÁLES BEATRIZ
Vocal

MG. IRAOLA REAL IVÁN
Asesor

Esta investigación es dedicada a Dios todopoderoso, nuestros familiares, maestros que siempre estuvieron apoyándonos y encaminándonos para lograr nuestras metas.

Tabla de contenidos

Introducción.....	5
Metodología.....	25
Participantes.....	26
Instrumentos.....	26
Procedimiento.....	26
Análisis y discusión de resultados.....	27
Categoría 1 “Concepción de educando”	27
Categoría 2 “Momentos pedagógicos”	30
Categoría 3 “Relación docente - estudiante.....	37
Conclusiones.....	40
Referencias.....	42
Apéndices.....	50

Lista de figuras

Figura 1:	11
Figura 2	14
Figura 3:.....	18
Figura 4:.....	18
Figura 5:.....	21
Figura 6:.....	21
Figura 7:.....	23

Resumen

Los modelos pedagógicos son conjuntos de teorías, aplicaciones y experiencias que orientan la educación para formar personas de acuerdo al contexto; por estos motivos son parte inherente de la práctica docente. Ante ello surge la necesidad de identificar cuál es el modelo que predomina en la práctica docente; por consiguiente, el objetivo de la presente investigación fue: identificar los modelos pedagógicos empleados por los estudiantes practicantes de la carrera de educación primaria. Para lo cual, se plantearon tres categorías de investigación: concepción del educando, momentos pedagógicos y relación docente-estudiante. A nivel metodológico se asume un enfoque cualitativo, de tipo estudio de caso, siendo de nivel descriptivo. Luego, mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional el cual se sometió a prueba con una muestra de seis estudiantes de la carrera de educación primaria a quienes se les aplicó una guía de focus group constituida por nueve preguntas abiertas. Posteriormente, se analizaron los resultados mediante un procedimiento de codificación abierta y axial se realizó la triangulación de datos. Finalmente, se concluyó que los modelos más predominantes en los estudiantes practicantes fue el activo y sociocrítico; y en las algunas prácticas evaluativas el modelo tecnocrático. Sin embargo, se puede apreciar que los entrevistados no evidencian recurrir a la pedagogía tradicional ya que en ninguna categoría se hace presente.

Palabras Claves: Modelo didáctico, educación básica, método de enseñanza, estudio de caso.

Abstract

The pedagogical models are sets of theories, applications and experiences that guide education to train people according to the context; for these reasons they are an inherent part of teaching practice. Given this, the need arises to identify which is the model that predominates in teaching practice; therefore, the objective of the present investigation was: to identify the pedagogical models used by practicing students of elementary education career. For which, three categories of research were proposed: conception of the student, pedagogical moments and teacher-student relationship. At the methodological level, a qualitative approach is assumed, of the case study type, being descriptive. Then, through an intentional non-probabilistic sampling procedure which was tested with a sample of six elementary school students to whom a focus group guide consisting of nine open questions was applied. Subsequently, the results were analyzed using an open and axial coding procedure, the data was triangulated. Finally, it was concluded that the most predominant models in practicing students were active and socio-critical; and in some evaluative practices the technocratic model. However, it can be seen that the interviewees do not show resorting to traditional pedagogy since it is not present in any category.

Key Words: Teaching models, basic education, teaching method, case study.

INTRODUCCIÓN

Formarse profesionalmente como docente implica aprender diversas concepciones sobre lo que significa ser “educador” o “maestro”; siendo esto un reto para muchos estudiantes universitarios que desconocen de las prácticas pedagógicas en toda su amplitud y más aun con la dificultad de identificar cuál es el tipo de pedagogía que debe seguir e interiorizar en su perfil profesional de acuerdo a los nuevos contextos expuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) en el documento titulado “Perfil de competencias profesionales del formador de docentes”. Es por ello que ser docente implica un gran compromiso, debido que el educar a los demás seres humanos no solo consiste en enseñar dentro de un salón de clase, sino en ser capaz de asumir, enfrentar y solucionar las problemáticas con que cada estudiante tiene que lidiar día a día, según lo establecido en el “Currículo Nacional”; al educar el docente se compromete a orientar e impulsar en el estudiante el desarrollo máximo de sus conocimientos y emociones para lograr de este modo la formación de un ciudadano con valores, capaz de aportar a la sociedad (MINEDU, 2016).

Es así que, a lo largo de la historia, la educación ha atravesado por diferentes procesos de cambios, los cuales han motivado el desarrollo de diversos modelos pedagógicos con el objetivo de hallar el más favorable para la enseñanza-aprendizaje del estudiante según el contexto en el que se encuentre (López, Daza y Girón, 2017). Esto genera la dificultad para los practicantes de educación de decidir cuál será el tipo de pedagogía que debe emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual (MINEDU, 2020). Como parte de las dificultades del contexto de los practicantes de la Carrera de Educación Primaria están las necesidades de asumir un perfil profesional ideal el cual es propuesto en el documento denominado “El Marco del Buen Desempeño Docente” (MINEDU, 2016). En él se señala que los docentes deben fomentar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y creatividad para el logro de los aprendizajes previstos. Ante esta exigencia del MINEDU se puede observar que el educando se concibe como alguien con libertad de pensamiento y de cuestionamiento; lo cual es característico de los modelos de la pedagogía activa (Dewey, 1998) y sociocrítica (McLaren, 2012).

Así también, en el contexto de la educación actual debido a la pandemia Covid – 19 se fomenta la educación virtual. En esta pandemia se propone que los sistemas educativos no se detengan y que los docentes continúen sus labores haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implementando diversas plataformas y recursos virtuales que le demandarán desarrollar sus competencias digitales (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020) y al educando también

le demandará desarrollar competencias personales como su compromiso y su autonomía de poder gestionar sus propios aprendizajes sin la necesidad del monitoreo constante de los docentes (Wang, 2019). Es evidente que esta última parte hace mención al modelo educativo por competencias (British Council, 2016) y al referirse al desarrollo de la autonomía del educando hace alusión al modelo de la pedagogía activa (Dewey, 1998). Y en este contexto, hace referencia a los concursos educativos virtuales, la integración de juegos florales en el que se observa la premiación como incentivo a una meta por alcanzar, lo cual es característico del modelo tecnocrático. Del mismo modo, se debe considerar que estos tipos de actividades fomentan la integración familiar al promover el teatro en familia y también la formación integral con las artes (MINEDU, 2020) lo cual es propio del modelo sociocrítico. Y en el contexto del aislamiento social es importante resaltar la masificación de la educación virtual a distancia en la que el uso de las TIC de parte de los docentes y estudiantes (UNESCO, 2020) demandan la aplicación de metodologías de enseñanza anteriormente desarrolladas y que en la educación virtual encuentran todas sus condiciones para su fomento. Entre estas estrategias se pueden mencionar al Flipped Classroom (FLIP en inglés flexible environment, Liaoning culture, intentional content and profesional educator); conocida también como la estrategia del Aula Invertida, en la cual el docente planifica sus sesiones de aprendizaje con sus contenidos expresados en lecturas o videos que publica en una plataforma virtual a la que el educando deberá acceder, estudiar y luego en una sesión sincrónica el estudiante trabajará en equipo, realizará consultas al docente y expondrá sus avances (Bergmann, Sams & Cols, 2014). Es evidente que esta metodología de trabajo podría discrepar con algunos planteamientos de la pedagogía tradicional relacionados al magiocentrismo, con la pedagogía tecnocrática por sus planteamientos de la secuencialidad de la educación o de la pedagogía sociocrítica por la supuesta necesidad del contacto humano para la formación integral; sin embargo, constituye un reto para los futuros educadores en poder forjar su estilo de enseñanza acorde a las necesidades sociales. Finalmente, ante esta confusión entre qué modelo pedagógico emplear para la labor educativa los practicantes de educación primaria optan por orientarse hacia un modelo o seleccionar aquellos elementos positivos de cada modelo o aquella fortaleza de cada modelo para construir su propio perfil profesional. Y acerca de estos modelos, a continuación, se hace una reflexión de algunos de ellos.

Modelos pedagógicos

A través de los años han surgido teorías conocidas como modelos didácticos o modelos pedagógicos, ideas que a partir de reflexiones o experimentos plantean como debe ser la educación en base a las exigencias y problemas del entorno social. En relación a ello, se originan diversos modelos pedagógicos que son la integración de aportes con carácter científico que tienen en común aportar a la educación, sin embargo, cada modelo se diferencia debido a que cada uno asume al actor educativo desde su percepción; es decir la construcción de un perfil que desea lograr en un futuro ciudadano, teniendo en cuenta la realidad y la necesidad del contexto en el que se desenvuelve. Su estudio permite a los docentes tener una visión de cómo desempeñar la práctica de estos contenidos en la enseñanza dado que se convierte en un instrumento de orientación para la elaboración de programas o planificación didáctica; asimismo, permite analizar, verificar y transformar la educación (Gómez, Monroy y Bonilla, 2019). Los modelos pedagógicos responden al tipo de persona que se desea formar, ya que consideran las vivencias educativas y contenidos curriculares que permiten impulsar la relación entre el docente y el educando. Además, fomentan el desarrollo de nuevas técnicas, estrategias y evaluaciones. Cabe resaltar que cada tipo de modelo detalla su particularidad a través de aspectos como: objetividad, pronóstico y sistemático en diferentes niveles respondiendo a las necesidades del contexto a través del tiempo (Ortiz, 2013).

Pedagogía Tradicional

La pedagogía tradicional representa a uno de los modelos pedagógicos más antiguos e influyentes debido a que da origen a perspectivas, formas y técnicas para enseñar, por lo que se puede aludir en cuanto a su origen en la edad antigua en la época del esclavismo en que rescatan aportes de Platón y Aristóteles. Y respecto a la filosofía platónica como fundamento de este modelo, hay que resaltar que se caracteriza por surgir en un contexto clasista; que se evidencia en su libro *La República*, obra en la que Platón explica sus teorías educativas realizando una analogía del Estado con su modelo tripartito del alma humana (alma racional de la dirigencia, alma irascible de la defensa y alma concupiscible de la nutrición). Es así que en un contexto esclavista las propuestas educativas de Platón son solo para dos clases dirigentes: los sabios regentes quienes eran los llamados a gobernar y los guardianes quienes eran la clase de la cual surgían los gobernantes y eran los defensores del Estado. En estos planteamientos de Platón, el Estado debe existir para organizar la educación y educar a sus

dirigentes, sin embargo, por la naturaleza clasista de esta teoría platónica no se incluye educar a la clase artesana quienes eran responsables de la producción y de brindar los recursos al Estado (Rojas, 2020).

Este modelo logró su máximo apogeo en la época feudal con los estudios de San Agustín de Hipona y luego de Santo Tomás de Aquino. Luego de modo formal, la pedagogía tradicional logró sus aplicaciones educativas con los Jesuitas con el Ratio Studiorum.

Esta pedagogía también tuvo como representante o “padre de este modelo” a Juan Amos Comenio (1592-1670) quien sostenía la aplicación del principio de la “pansofía” es decir, “enseñar todo a todos” y de esta manera la educación intelectual debe iniciar enseñando los principios más básicos y a la vez indispensables para lograr el saber universal; sin embargo, es necesario aclarar que la intención de este modelo es educar obreros y empleados que demande el mundo, de esta manera, habituarlos a los trabajos rutinarios y mecánicos, propios de la economía fabril; y para que esto se debía formar en los niños y jóvenes actitudes de sumisión, obediencia y cumplimiento; y para que sea posible se requiere formar hacia el carácter la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina (Vergara y Cuentas, 2015). La pedagogía tradicional ya en el siglo XVII coincidiendo con la ruptura de la feudalidad, el surgimiento de la burguesía y la constitución de los estados nacionales; en este contexto, el orden y la autoridad son los elementos esenciales de este modelo pedagógico expresándose en el perfil del docente (Amador, 2018). Además, se puede afirmar que la pedagogía tradicional perduró hasta el siglo XIX en el cual en Europa y América Latina aplicaron el mismo con la masificación de las escuelas públicas como un logro de las revoluciones republicanas y de las doctrinas del liberalismo (Ortiz, 2011).

Entre los modelos más empleados a nivel histórico, se encuentran los siguientes. La pedagogía tradicional o modelo heteroestructurante, que según De Zubiría (2006) se basa principalmente en la formación del intelecto del individuo; asimismo, busca impartir conocimientos ya establecidos en el exterior. Es decir, se desarrolla en un ambiente desconocido por el estudiante, y se enfoca en el docente como agente principal de la enseñanza (magistrocentrismo), quien solía ser visto como la máxima autoridad, la persona a quién se le debía respeto, pues se le consideraba como el único dueño de la verdad, por lo tanto, alguien a quien no se le podía refutar, ni cuestionar. Además, se concebía al educando como una “tabula rasa”, “ser vacío” o “alumno” aquel que llegaba a la escuela sin conocimiento alguno o sin “luz”. Esta concepción generaba que la relación entre el docente y el estudiante, fuera vertical, rígida y autoritaria; la participación del estudiante no se

evidenciaba, era un ser pasivo dentro del aula (Ordoñez, 2004). De aquí se puede deducir que no existía un vínculo de confianza entre ambos para manifestar sus inquietudes y necesidades. Por otro lado, en cuanto a los momentos pedagógicos, la motivación es uno de los pilares fundamentales porque es la energía que impulsa a seguir creciendo como personas (Fischman, 2014), sin embargo, en este modelo se centraba solo en el docente y en sus necesidades para impartir conocimientos.

Con respecto a la metodología de enseñanza en la educación tradicional, cabe mencionar la preparación destacada en el manejo de contenidos educativos por parte del docente al momento de educar, es así que su función recae en la transmisión de estos conocimientos a sus estudiantes por lo que suele ser un gran expositor altamente capacitado. Por estas razones el estudiante se limitaba solamente a asimilar detalladamente los contenidos expuestos por el docente, siendo su participación casi nula. En ese sentido, en este paradigma el estudiante no podía refutar, criticar ni expresar sus ideas porque si no era catalogado como irrespetuoso, o como aquel que podía causar desorden en clase (Elías, 1998). Por otro lado, lo más usual era observar cuadernos repletos de información que en ocasiones no se llegaba a comprender de forma minuciosa, por lo que el estudiante no contextualizaba, no sabía para qué aprendía o por qué, y con ello se obtenía un aprendizaje poco significativo. Asimismo, en este modelo no se consideran las etapas de desarrollo del niño, parten de la idea de que todos aprenden por igual y que todos asimilan lo mismo; es decir, el docente debe impartir conocimientos semejantes, por lo que los contenidos deben estar enfocados y organizados de acuerdo a la secuencia instruccional y cronológica (De Zubiría, 1998).

Por consiguiente, los materiales didácticos los conformaban los libros que servían de guía para que el docente realice la clase. En muchas ocasiones se podía observar que los contenidos de este material eran transcritos tal cual, en la pizarra, inclusive estos mismos pasaban de generación en generación, por lo que la información era ambigua, monótona, puesto que lo que sabían los abuelos, podían conocerlo los bisnietos y así sucesivamente. Las pizarras eran los otros materiales utilizados, pero eran acumuladas de información, sin que los niños pudieran comprender correctamente y en muchas ocasiones tanto se escribía en ella que ni culminar de copiar podían algunos, pues se carecía de creatividad e innovación para enseñar (Gómez, 2014). Por otro lado, la evaluación en este paradigma se caracterizaba por ser sumativa, debido a que se remitía en los resultados y no al avance que podían demostrar los estudiantes. Asimismo, dichas evaluaciones eran de carácter universal por lo

que el mismo examen era empleado para todos, es decir, no se consideraban los estilos de aprendizaje de forma individual, dado a que en muchas ocasiones una nota podía ser determinante para catalogar a un estudiante como bueno o malo (Carretero, 2006).

El manejo de la disciplina en este paradigma es actualmente el aspecto más criticado, pues para que el niño obedeciera las órdenes de los docentes, en muchas ocasiones, se recurría a severos castigos. Entre los más conocidos se puede mencionar las orejas de burro, arrodillarse sobre chapas, los reglazos, azotes, entre otros (ver figura 1). La disciplina en este modelo permitía crear un ambiente armónico para el desarrollo eficaz de la enseñanza aprendizaje. Por ello, se defendía el castigo a toda infracción que cause alboroto o desorden en clase, para evitar reincidencias de faltas (De Zubiría, 1998). En la actualidad, se siguen realizando estas prácticas de castigo en las aulas de manera silenciosa, siendo empleadas por algunos maestros rurales para aplicar su autoridad y crear los entornos de aprendizaje.



Figura 1: Análisis del cuadro La letra con sangre entra, de Goya.

Fuente: Jesús (2018).

Descripción breve de la figura: En este análisis del cuadro se refleja claramente uno de los severos castigos de la escuela tradicional donde muchas veces se azotaban a los estudiantes para imponer disciplina en el aula, ridiculizándolos en frente de sus demás compañeros; por lo tanto, no solo eran castigos físicos sino también psicológicos, los cuales marcaban de por vida.

En relación a lo analizado en este modelo se puede identificar aspectos positivos como: el origen de la idea de educación más planificada y organizada; siendo la guía de los diversos modelos, caracterizados por su enseñanza disciplinaria, modelando a través de los valores. En ese sentido, se buscaba que el estudiante tenga una vida recta con actitudes

positivas con el propósito de que pueda vivir en sociedad, por lo que se convertía en una persona responsable de su actuar. Se desarrolló el hábito por la lectura ya que para buscar información se recurría a los libros. Además, se podía observar el dominio y la preparación de los contenidos a enseñar, también resalta el valor y el respeto de la profesión docente. Asimismo, en este modelo se valoriza lo histórico y lo cultural. Por el contrario, los aspectos negativos en este modelo se pueden mencionar una enseñanza descontextualizada, expositiva, rígida y autoritaria basada en la trasmisión de contenidos, que limitaba experiencias vivenciales en el aprendizaje. Además, se desarrolló la memorización en el estudiante y a su vez, carecía de pensamiento crítico. También no existía vínculo horizontal entre maestro y estudiante debido a que no se generaba confianza entre ambos agentes educativos. Por otro lado, se limitaba la creatividad del educando ya que todo lo que aprendía era monótono. Por último, en este modelo se ignoraba los factores psicológicos del educando, como sus estilos de aprendizajes debido a ello, se generaba la sumisión.

Pedagogía activa

La pedagogía activa o escuela nueva, es una corriente que busca acabar con las viejas doctrinas de la pedagogía tradicional, introduciendo en las escuelas nuevos usos y estilos de aprendizajes orientados al educando, por lo que se comienza a evidenciar claramente al estudiante como eje principal sobre el cual gira el propósito de educar (Paidocentrismo). Esta pedagogía se desarrolla desde la segunda mitad del siglo XIX como una crítica al excesivo protagonismo del docente y la receptividad sumisa del educando en la pedagogía tradicional. Este modelo pedagógico surge en un contexto en el cual el fundamentalismo conservador como corriente de pensamiento religioso a finales del siglo XIX se aferraba a la perpetuación de los designios de la iglesia, promoviendo la práctica estricta de los escritos bíblicos. Contexto que va de la mano de los grandes avances científicos tecnológicos característicos de la industrialización (Delgado, 2005), que fueron reforzados por la filosofía pragmatista y utilitarista de William James (1842-1910) quien influyó en los cambios de una educación memorista tradicional por una educación más práctica (Barrena, 2014).

Y así, en similitud del pensamiento de William James aparece John Dewey (1859 – 1952) quien fue un pedagogo y filósofo de Estados Unidos caracterizado por promover la pedagogía progresista mediante críticas al autoritarismo docente, al memorismo pasivo estudiantil y al fomento de la competitividad de educación tradicional, pero planteando una pedagogía en la que el educando sea el protagonista y que aprenda de forma activa (Dewey,

1967). Esta pedagogía progresista se sustenta en la filosofía de Jean-Jacques Rousseau y Johan Heinrich Pestalozzi. Posteriormente, la pedagogía activa logra mayor desarrollo gracias a los aportes de intelectuales como María Montessori (1870-1952) y su método activo de autoeducación que promovía el libre albedrío y la autonomía estudiantil; Célestin Freinet (1896-1966) con su estilo que impulsaba la gestión independiente del educando en cooperación con sus compañeros de aula (Narváez, 2006). Y Jean Piaget (1896-1980) quien a modo de crítica a los test de inteligencia estandarizados para la industria desarrolló estudios de la psicología infantil y del niño permitiendo conocer sus etapas del desarrollo del pensamiento de acuerdo su edad (Piaget, 1983).

Y de acuerdo a los planteamientos de los intelectuales previamente mencionados, el rol del docente, en este modelo, consiste en activar y proveer la actividad natural del niño tanto física como cognitivamente, para ello debe observar con atención las necesidades de cada estudiante, para impulsar una enseñanza significativa desde sus vivencias (Narváez, 2006). Asimismo, el estudiante es el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, y se diferencia la personalidad del niño con la del adulto, por lo que se considera la evolución de sus aprendizajes y toma en cuenta cada una de las etapas del desarrollo del niño, impulsa su participación activa y se centra en las necesidades de cada individuo, de ese modo se ajustan los contenidos a enseñar (Pérez, 2005). En cuanto a la relación docente con el estudiante se evidencia una interacción entre sí, creando un ambiente de confianza donde los estudiantes sienten que sus inquietudes son atendidas y reconocidas a tiempo. De igual forma, ambos son conscientes de mejorar su aprendizaje día a día (Garzón, 2014).

La motivación es un factor determinante, debido a que propicia en el estudiante las ganas de seguir aprendiendo y ser mejor día a día, por lo que no se le puede considerar como algo momentáneo, ya que va más allá de lograr resultados eficientes, sino también cambios emocionales (es por ello su importancia de manifestarse en todo momento pedagógico) (Alfaro y Chavarría, 2002). De esta manera el docente a través de la motivación impulsa la participación activa del educando, para ello debe conocer el estilo de aprendizaje, entorno social y emocional de cada uno de ellos (Ospina, 2006). Por otro lado, en la metodología de la enseñanza en este paradigma se caracteriza por brindar un aprendizaje de acuerdo al contexto del educando; es decir, se aprende haciendo, por lo que busca que el estudiante posea experiencias directas, planteándole así una situación problemática autentica que conlleve al desarrollo de sus capacidades cognitivas, donde sea capaz de buscar, solucionar y dar alternativas de solución de forma creativa (Piaget, 1983). Además, permite descubrir,

indagar en base a sus experiencias, sobre todo, conocer para qué es útil lo que aprendió, pues de esta manera se impulsa un aprendizaje basado en la experiencia, no para el instante sino para la vida (Dewey, 1967).

De igual forma se toma en cuenta la psicología del estudiante a la hora de enseñar, considerando que cada niño es único y especial, es así que el maestro se convierte en un acompañante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Montessori, 2016). Asimismo, se impulsa el trabajo en equipo donde aprenden en conjunto, todos colaboran, respetan los puntos de vista de los demás y, sobre todo, son capaces de solidarizarse con el otro (Montessori, 2013). En cuanto al uso de materiales educativos, es importante destacar que el niño aprende mientras está en contacto con el material; en ese sentido, es necesario facilitar los recursos indispensables para un buen aprendizaje (Piaget, 1983). Esta pedagogía se caracteriza por el uso de materiales estructurados, los cuales han sido elaborados específicamente con un propósito didáctico (libros, computadoras, regletas, etc.), como también materiales no estructurados, los cuales en algunas ocasiones son diseñados en base a los recursos que brinda la naturaleza y, a la vez, suelen ser espontáneos, lo cual permite el desarrollo de la imaginación, puesto que en determinadas ocasiones no necesariamente se elaboran (por ejemplo: un lapicero se puede convertir en un celular o un plátano puede representar lo mismo) (Fréré y Saltos, 2013).



Figura 2: Los principios Montessori en acción.

Fuente: Montessori (2016).

Descripción breve de la figura: En la figura se puede apreciar el método de Montessori donde los niños interactúan con el material educativo de modo autónomo.

Por consiguiente, en la evaluación activa, lo que se desea evaluar no es solo resultados que delimitan el ingreso de un estudiante a otro grado, sino que se centre en el desarrollo progresivo e integral del educando. En ese sentido, se plasman diversos modos de evaluar como: la forma oral (a través de debates, exposiciones, participaciones, etc.) y la escrita (ensayos, artículos, comentarios, separatas, etc.), los cuales pueden ser individuales o grupales, de esta manera se propicia la reflexión de sus errores y aciertos por parte del estudiante y del docente para que ambos mejoren en la enseñanza- aprendizaje (Sime, 2001). Cabe recalcar la importancia de una evaluación orientada en situaciones vivenciales que permita crear un conflicto cognitivo en el educando lo cual genere múltiples alternativas de solución (Villalobos, 2011).

En el manejo de la disciplina, se debe tener en cuenta que el caos en el aula se manifiesta en una clase monótona y aburrida, la cual no responde a las expectativas de los estudiantes, ya que, como se conoce, el niño se autodisciplina cuando este participa en una actividad que le causa interés y lo apasiona (Soto, 2007). Asimismo, el docente cumple la función de cuestionarse si la forma de enseñar es la adecuada, seguidamente si sus estudiantes muestran interés y entusiasmo en clase. El educador concede la potestad para que sus estudiantes puedan tomar decisiones de forma que se auto disciplinen y tenga la capacidad de elaborar sus propias normas o acuerdos, lo cual impulsa el desarrollo de su autonomía, de ese modo son conscientes de su accionar, propiciando la práctica de valores como la asertividad y la empatía, es así que adquieren un compromiso consigo mismo y con demás (Colomo, 2015).

Referente a los aspectos positivos de la pedagogía activa se evidencian la aplicación de métodos activos y técnicas colectivas, se vincula la teoría de enseñanza con la realidad del contexto. Del mismo modo el docente considera los saberes previos del estudiante para que luego sean relacionados con los temas a enseñar. Asimismo, se considera y se aplica una metodología que se adecue a diversos estilos de aprendizaje. Por otro lado, la motivación es permanente en todo el proceso educativo y existe una retroalimentación activa de los saberes. Sin embargo, como aspecto negativo se observa aún una evaluación sumativa y cuantitativa que es determinante para que el estudiante acceda a un grado superior. Se le atribuye mucha relevancia al educando prestando menor interés a los docentes y sus problemáticas. Por otro lado, la particularidad de su metodología exige ciertas competencias de los docentes para ser aplicadas como fueron concebidas por sus autores; lo que demanda capacitación constante y no se puede contextualizar a todas las realidades.

Pedagogía Tecnocrática

Otro modelo pedagógico empleado en el campo educativo se encuentra la pedagogía tecnocrática, tecnológica o tecnicista, la cual surge como una expectativa de cambio ante la educación, los libros de textos y pizarras son reemplazadas por una educación por objetivos y demás elementos tecnológicos o curriculares, es así que se toma consideración de los usos y materiales pertinentes para enseñar; sin embargo, se fundamenta en la psicología conductista que enfatizaba en el aprendizaje como un producto final observable, verificable y mensurable. Si bien la pedagogía tecnocrática encuentra a su principal representante en Ralph Tyler en la década de los años 40 del siglo XX, este modelo posee orígenes en un contexto que evidentemente coincide con las décadas finales de la pedagogía tradicional. Incluso, sus orígenes coinciden también con el contexto de la pedagogía activa y la sociocrítica.

Es innegable que la pedagogía tecnocrática surge en el contexto de la revolución industrial en la segunda mitad del siglo XIX en la cual predominó el desarrollo de la tecnología de la mano con significativos avances de la ciencia; lo cual conllevó a una creciente economía enfocada en la acumulación capitalista (Delgado, 2005). Adicionalmente, el pensamiento pragmatista o utilitarista de William James (1842-1910) quien desde la Universidad de Harvard defendía la necesidad de cerrar la fase de la educación retórica tradicional enfocada en las letras y brindar una educación en ciencias y tecnología que expresen su utilidad en el desarrollo económico de la sociedad (Barrena, 2014). Y es en este contexto en los cuales se desarrolla la industria metalúrgica, química, textil y la automotriz. Contexto en el cual Henry Ford (1863 – 1947), conocido empresario de EEUU funda la compañía automotriz Ford Motor Company conocida por la innovadora secuencia de producción basada en una cadena de montaje, con la cual, en 1914 la eficiencia productiva del auto Modelo T se incrementaba gracias a la construcción de un auto en etapas muy bien planificadas (The Henry Ford, 2010).

Esta idea de la cadena de montaje valorada y aplicada a la planificación curricular por el pedagogo Ralph Tyler (1902 – 1994) quien aportó a la educación organizando el currículo y las sesiones de aprendizaje por etapas secuenciales orientadas por objetivos; es así que en su libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (en español *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*) se propone que en el planeamiento curricular se debe primero plantear objetivos generales y específicos, para luego diseñar instrumentos que permitan evaluar el logro de los mismos (Tyler, 2013). Es evidente que en este modelo la cadena de

montaje se observe en la planificación de una sesión de aprendizaje, teniendo como eje principal los objetivos de aprendizaje expresados en conductas observables al final de la sesión. Razón por la cual, esta pedagogía se basa en los planteamientos del conductismo de John Broadus Watson (1961) y de Burrhus Frederic Skinner (1971) quienes consideraban que el aprendizaje es la modificación de conductas observables.

Como se puede observar, es un enfoque por objetivos por lo que en esta pedagogía el educando es considerado como un obrero que podía producir en una fábrica, por ello se buscaba en ese contexto el formar al hombre para que aprenda a manejar máquinas (De Zubiría, 2006). De esta manera podían producir a corto tiempo y permitir el crecimiento de las empresas, así como en la sociedad. Por lo que cabe mencionar que si bien fue una nueva alternativa de enseñanza que trajo consigo las nuevas tendencias tecnológicas aún persisten secuelas de la pedagogía tradicional. El educando en este modelo es visto como un receptor de todo el proceso de enseñanza que ha sido planificado por el docente, por lo que debe manifestar la adquisición de conocimientos fieles a los objetivos de enseñanza; sin embargo, limitaba su libertad de pensamiento.

Por otro lado, el docente se convierte en facilitador y controlador de estímulos, el cual enfoca los contenidos en base de lo que es capaz de realizar el estudiante en relación a las conductas que tengan que ser observables, para que sirvan como evidencia de lo aprendido y pueda garantizar que se haya cumplido el objetivo. En este modelo se propone que el docente sea responsable del planeamiento curricular para ello debe primero plantear objetivos generales como específicos para ciertas acciones pedagógicas, después, debe operativizar a fin de poder aplicarlo a la realidad, así identificar las condiciones o situaciones en las que se evidencia el logro de los objetivos para diseñar las técnicas de mediciones o evaluaciones (Tyler, 2013). Todo esto generaba que la relación maestro estudiante, no se refleje debido a que el docente se remite solamente a realizar programaciones y el educando se autoinstruye; es decir, es el principal responsable de su propio aprendizaje, caracterizándose por lo tanto como una relación rígida y vertical poca afectiva. Del mismo modo, el aprendizaje es regulado por el mismo educando con la supervisión del docente o tutor a cargo (Ortiz, 2011).

Respecto a la motivación en este paradigma, Skinner (1971) manifiesta que esta se caracterizaba por ser condicionante por lo que se trabajaba mediante estímulos y respuestas, siendo los más conocidos en las escuelas: las buenas calificaciones, diplomas, galardones, medallas y becas para hacer que el estudiante se esfuerce por aprender y sea mejor cada día.

Lo cual es una práctica que se sigue manifestando en la actualidad como, por ejemplo: en las premiaciones de los juegos florales virtuales propuesto por el MINEDU (2020). Cabe mencionar que es importante destacar el empleo de los materiales didácticos como fuente de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que presenta de forma llamativa los diversos temas y refuerzan los aprendizajes enseñados en clase de modo que proporcione un mejor aprendizaje en los estudiantes (Batista, Martínez y Hiracheta, 2014).

En cuanto a la metodología de enseñanza seguía siendo memorista y rutinaria; es decir, necesitaba ser reforzada debido a que tenía duración a corto plazo, por lo que no era significativa para el aprendizaje del estudiante (Leiva, 2005). En este proceso de enseñanza gran parte de materiales permitían extraer información a través de los medios audiovisuales, libros, máquinas, programas informáticos que orientaban al estudiante ejercitándolo para la adaptación de nuevos conocimientos. Sin embargo, la función del docente no solo recae en brindar información, sino también cumple un rol mediador entre la realidad y los educandos. Entre estos materiales se pueden mencionar las máquinas de enseñanza (ver figuras 2 y 3) que fueron las elaboradas por el psicólogo Skinner, las cuales se encargaban de estimular las respuestas asertivas que daban los estudiantes para reforzar su aprendizaje hasta que llegase a integrarse en sus conocimientos. Sin embargo, esto no se llegaba a concretar, ya que en sí era un aprendizaje mecánico. Estas podrían estar orientadas a diversas áreas como matemática, comunicación, ciencias, etc.

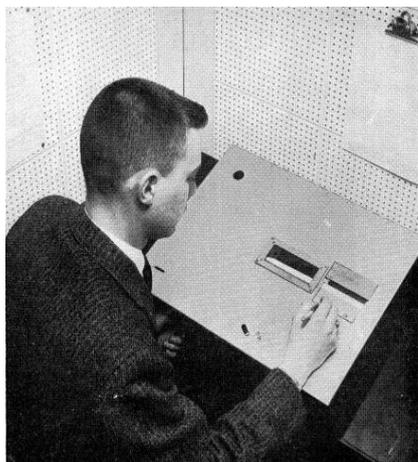


Figura 3: Máquinas de la enseñanza.

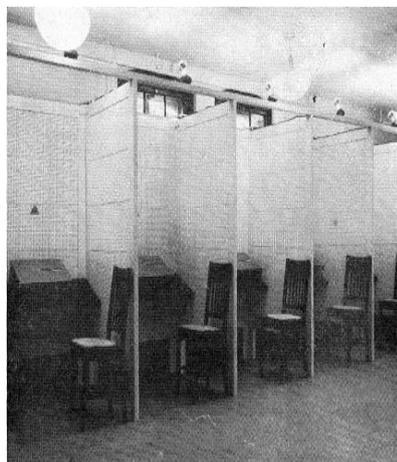


Figura 4: Sala de autoaprendizaje.

Fuente: Skinner (1958).

Descripción de las figuras: En la figura 3 se aprecia a un estudiante trabajando en una máquina de enseñanza, donde escribe su respuesta en una tira de papel. Del mismo modo, en la figura 4 se observa las aulas de autoinstrucción que se encontraban separadas para metodología de enseñanza individualizada.

La evaluación tecnocrática o tecnológica se orienta en los objetivos deseables, los cuales se encuentran plasmados en el currículo o programa educativo donde se emite un juicio respecto a lo que se desea calificar. Para ello el docente se apoya de instrumentos como las listas de cotejo, pruebas objetivas, test, entre otros. Esto permite evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Siendo una de las características las clásicas puntuaciones o notas de forma cuantitativa (evaluación sumativa) (Santiago, 2007). Por lo tanto, busca un adecuado modelo de conducta y no se basa en los efectos de desarrollo cognitivo, asumiendo una posición con una perspectiva de enseñanza repetitiva. Con respecto al manejo de disciplina lo que se quiere en este modelo es acabar con los severos castigos de la educación tradicional, por lo tanto Skinner (1971) brindó una alternativa de solución explicando que estos castigos pueden estar enmarcados en lo emocional (aplicando el castigo positivo y negativo); por ejemplo, si un niño presenta un comportamiento inadecuado en clase, el docente puede amenazarle con quitarle su recreo o su aprecio hacia su persona, de esta manera estas mismas sanciones pueden incrementarse debido a la actitud del estudiante llegando así a la suspensión o expulsión del centro educativo.

Según lo expuesto anteriormente en este modelo se puede señalar aspectos positivos como la organización de la educación, es decir el manejo de las sesiones de aprendizaje de acuerdo a los momentos didácticos o pedagógicos. De la misma forma se planifica la educación desde los objetivos hasta la evaluación y logros de aprendizajes (siguiendo el orden por la planificación de contenidos, materiales y metodología de enseñanza). A su vez implementan los planes de clases que hoy en día se llaman sesiones de aprendizaje. Además, se perfeccionó la evaluación sumativa, igualmente se inició la educación en ciencias para el trabajo. Por consiguiente, se forjan nuevas carreras profesionales que impulsan la industria. Por otro lado, en el aspecto negativo se ignoraban los estilos de aprendizaje de los estudiantes debido a que se les homogenizaba; asimismo, no se considera el proceso de aprendizaje sino se prioriza el producto. Otro aspecto es la aplicación de los sistemas industriales a las escuelas (la cadena de montaje de autos de Ford). De igual forma se aplica la psicología de Skinner de origen de animal (de refuerzo y castigo a roedores para luego aplicarla con niños, maestros y directores u otros campos de la sociedad).

Pedagogía Sociocrítica

Este modelo señala que la labor educativa va más allá de la práctica en un aula (Ortiz, 2008) incluso propone que las escuelas deben plantear programas educativos para la transformación de la comunidad (McLaren, 2012). Por lo que rechaza la educación burguesa, que reprime debido a que esta está planificada para que las clases sociales desposeídas y privadas de oportunidades sean adiestradas por las clases dominantes, aprendiendo contenidos, metodologías e ideas de progreso que solo reproducen el sistema económico que los explota (Kemmis, 1998). Es así, que por su afinidad con la filosofía progresista que sustenta la “Lucha de Clases”, este modelo pedagógico sociocrítico surge en el contexto del pensamiento de Karl Marx (1818 – 1883) y Friedrich Engels (1820 – 1895). Este contexto correspondiente a la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX se caracterizó como una etapa social en la que predominó el trabajo asalariado en las fábricas en el cual, los obreros sufrían la explotación para garantizar la acumulación capitalista.

En este contexto, se concibe que la base estructural de la sociedad es la economía y la superestructura (sobre la economía) incluye a la cultura, religión, política y educación, quienes deben servir para mantener las bases estructurales de la sociedad; asegurando que la clase obrera acepte la desigualdad concibiendo absurdo oponerse (Ponce, 1975). En ese sentido, la educación sirve como un recurso para instruir personas para insertarse al campo laboral fabril (Ponce, 2009), garantizando así la perpetuación del sistema económico capitalista (Kemmis, 1998). Es así que, en este contexto de explotación capitalista y neoliberal no puede existir la confianza por una educación planificada por la clase explotadora (como lo es la educación de la pedagogía tecnocrática), sino lo importante es liberar y transformar a la persona, a la sociedad y con ella la educación (Wanschelbaum, 2014).

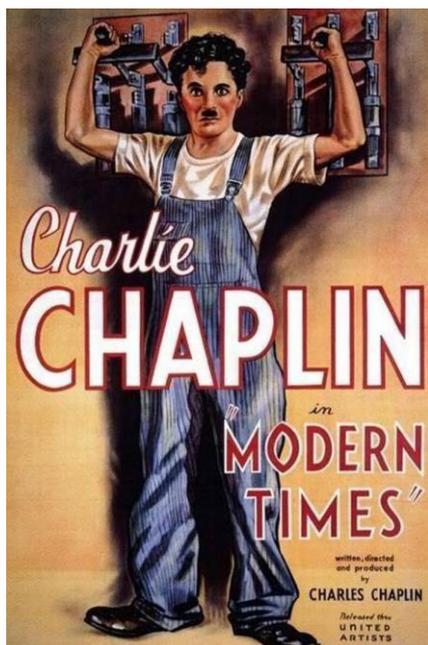


Figura 5: Película Tiempos Modernos. Fuente: Charles Chaplin (1936).



Figura 6: Mártires de “Triangle Shirtwaist” Fuente: Organización Internacional del Trabajo (2011).

Descripción de las figuras: En la figura 5 la película de Charles Chaplin hace una crítica a la sociedad industrial que deshumaniza al hombre. Y en la figura 6, se observan a las obreras de la fábrica “Triangle Shirtwaist” que murieron quemadas en 1911 debido a que no se les permitió salir a protestar ya que sufrían de explotación. Ambas imágenes muestran la crítica y el rechazo a la sociedad industrial constituyendo reclamos de libertad.

La pedagogía sociocrítica, dialogante o interestructurante. Para Cerezo (2007), este modelo se fundamenta en la práctica libertadora, la cual busca innovar en el proceso educativo, por lo que genera un aprendizaje que no solamente se construya en la escuela, sino también en el entorno social en el que se encuentra el educando haciéndolo más vivencial. En ese sentido, el hombre debe ser un autor activo para la transformación de su sociedad, por medio de una nueva educación que lo impulse a desarrollar su pensamiento crítico, llevándolo así a valorar el entorno en el que convive (Kemmis, 1998). La pedagogía sociocrítica se fundamenta en la crítica social con carácter autorreflexivo, y toma en cuenta que el conocimiento se desarrolla en base a los intereses y necesidades de los estudiantes; por ello, potencia su papel para que tenga dominio propio; es decir, para que sean autónomos. La relación entre maestro y estudiante es horizontal (Tovar-Bohórquez, 2015), es decir, se basa en el diálogo, donde ambos actores aprenden juntos (Freire, 1997), el uno con el otro, siendo a la vez indispensable el saber escuchar (Freire, 2005; Rodríguez y Mosqueda,

2015), para que pueda existir una eficaz comunicación, permitiendo, de esta manera, identificar sus debilidades y mejorarlos (Martínez, 2014). En ese sentido, se puede señalar que hay una convivencia armónica, la cual se ve reflejada en la confianza y comunicación, es por ello que el docente cumple un papel estratégico en el cambio educativo (Freire, 2005; Rodríguez y Mosqueda, 2015), debido a que en el salón de clase se ejercen relaciones que intervienen en el desarrollo del estudiante porque el docente confía en su capacidad propositiva y creadora (Freire, 1997). Asimismo, la intención principal de este paradigma es formar estudiantes que luchen por sus derechos y los hagan prevalecer, aunque tengan que lidiar con diferentes actitudes de opresión, sumisión, entre otras; por lo que el papel del maestro es fundamental para la transformación del individuo (McLaren, 2012).

La motivación en el modelo sociocrítico se fundamenta por medio de la reflexión o palabra de aliento por parte del maestro hacia sus educandos surgiendo entre ambos la empatía y la confianza (Chesney, 2008; Freire, 1997). En este modelo pedagógico, uno de los pilares de la motivación es que el docente deba realizar consultas a los estudiantes respecto a cómo puede mejorar sus procesos de enseñanza, siendo los protagonistas de la clase y darles mayores oportunidades de participar mediante diálogos; asimismo, genera mayor interés (Kemmis y McTaggart, 1992). Por lo tanto, su participación se realiza en base a sus experiencias de aprendizajes con el fin de tomar decisiones. Con respecto a la metodología de enseñanza en el modelo sociocrítico, McLaren (1998) afirma que este se fundamenta en lo práctico y dinámico desde lo vivencial, tomando en cuenta el entorno en que se encuentra el estudiante para que el aprendizaje fluya y sea más significativo.

En ese sentido, debe despertar e impulsar la creatividad, curiosidad, la investigación y el espíritu de perseverancia. De igual forma el docente debe capacitarse y preocuparse por conocer tanto la teoría como la práctica para así poner a prueba el conocimiento. Por ejemplo, en la enseñanza del área de matemática existen diversas maneras de resolver un problema, por lo que el estudiante puede brindar diferentes alternativas de solución. De ese modo se estimula la creatividad, libertad y la curiosidad (Rodríguez y Mosqueda, 2015). Igual importancia se le da al trabajo en equipo, no solo como un grupo de trabajo que promueve el desarrollo de las capacidades intelectuales a través de las interacciones entre compañeros, sino también como un espacio donde se fomente un intercambio de culturas, valores, pensamientos e ideologías.



Figura 7: Paulo Freire habla en las Islas Fiji, promoviendo su método de alfabetización para adultos.

Fuente: Dias y Brasil (2020).

Descripción breve de la figura: En la figura se muestra a Paulo Freire empleando el método dialogante.

Por otro lado, en cuanto al uso de materiales didácticos, en la pedagogía sociocrítica se enfoca a la comprensión del individuo mediante las lecturas, casos, videos, reportajes, etc., enfocados a los sucesos y acontecimientos de la vida diaria, para que así adquiriera una actitud crítica y pensante de su realidad. Por lo tanto, en las escuelas se debe trabajar las prácticas vivenciales y experimentales para que así el estudiante contextualice su aprendizaje (Ramírez, 2008). En relación al uso de los materiales, se puede mencionar la experiencia de Freire (2005), quien propiciaba que los estudiantes (en su mayoría adultos) lleven objetos e incluso productos agrícolas a partir de los cuales se iniciaba un diálogo contextualizado del tema; de esta forma, los estudiantes partían de sus experiencias laborales directas para lograr aprendizajes críticos (Jaramillo, 2009).

La evaluación en este modelo se caracteriza por la reflexión y comunicación que permiten una mezcla de los aprendizajes, donde el docente también aprende y descubre (Rodríguez y Mosqueda, 2015). Por ende, la evaluación debe estar presente en todo momento, ya que se aprende por medio de la experiencia (Borjas, 2014) y con el apoyo de las sugerencias colectivas (Stufflebeam y Shinkfield, 2007). En ese sentido, para Rojas (2016), se reconoce al educador y al educando como seres sociales por naturaleza, por consiguiente, permite que se desarrollen espacios de respeto, seguridad y participación, que propicia un intercambio de miradas, información y reflexiones que originen cambios desde

lo cognitivo, pedagógico y curricular, lo cual genera un ambiente solidario que impulse el desarrollo mutuo del docente y del estudiante, en medida que el maestro examina y reconsidera sobre su práctica educativa. Por lo que, simultáneamente, el educando se verá motivado a interrogar y modificar su experiencia educativa para que permita brindar un aprendizaje de crecimiento personal y a futuro. Debido a ello, la evaluación dialogante se considera como un factor indispensable de información continua, la cual es necesaria para organizar y, a la vez, evidenciar resultados que permitan modificar la práctica de enseñanza según las necesidades y prioridades de los estudiantes (McLaren, 2012).

Finalmente, el manejo de la disciplina en este paradigma es contrario a la pedagogía tradicional, debido que es considerada como un producto que se va adquiriendo en el proceso de aprendizaje. Por ende, es una acción que se practica para toda la vida y no para un momento. Por ello, el estudiante no solo debe comprender la importancia de la disciplina sino integrarla en su personalidad, es decir que sienta el anhelo de realizarlo del mejor modo posible; por lo que le atribuye un compromiso no solo consigo mismo, sino con los demás. A su vez, es importante entender que la disciplina no es un acto que se debe imponer, ni una regla que se debe seguir, puesto que debe ser vista como una iniciativa voluntaria impulsada desde las escuelas, donde el estudiante reflexione sobre su comportamiento o actitud por medio de mensajes o palabras motivadoras (Makarenko, 1977). De ese modo la pedagogía sociocrítica potencia el papel de los educandos en la concientización, para que ellos valoren y tengan un dominio propio de sus actos; es decir, sean autónomos (Castro, 2013).

Respecto a lo señalado en este modelo se puede mencionar aspectos positivos como el desarrollo de la autonomía y la reflexión de los aprendizajes en el educando, por ende, permite la formación de un ciudadano crítico capaz de defender sus derechos, de modo que propicia la liberación y la transformación social. Por otro lado, fomenta el trabajo grupal colaborativo mediante debates. Asimismo, impulsa la creatividad e investigación de nuevos conocimientos en las escuelas. A su vez integra la importancia del trabajo colectivo dentro de las aulas. Con relación a los aspectos negativos se puede considerar la madurez emocional e intelectual que posee el estudiante para que se practique esta teoría; principalmente la autodisciplina, la autoevaluación y la coevaluación. Otro aspecto negativo de esta pedagogía es que no encaja dentro de la estructura esquematizada y preestablecida en los contenidos de enseñanza. No tiene propuestas curriculares estandarizadas, generalizables, carece de planificaciones curriculares y de sistemas de evaluación que se puedan aplicar a diversos niveles educativos y contextos.

Según lo analizado en líneas anteriores, se puede inferir que cada modelo posee diversas estrategias pedagógicas que responden a un tipo de sociedad, de igual forma se orientan en un modelo anterior. Es así que en la actualidad se manifiestan diversos modelos en la práctica educativa, por lo que en esta investigación se ha delimitado el análisis de cuatro modelos pedagógicos con mayor trascendencia para que los futuros educadores puedan construir su propio perfil profesional según lo expuesto sobre la concepción del educando, los momentos pedagógicos y la relación docente-estudiante. Por estos motivos, el presente estudio pretende identificar los modelos pedagógicos empleados por los estudiantes practicantes de educación primaria. Específicamente determinar los modelos pedagógicos empleados en la concepción del educando; además, identificar los modelos pedagógicos empleados en los diversos momentos de una sesión de aprendizaje; finalmente, determinar los modelos pedagógicos empleados en la relación docente-estudiante. Y para lograr determinados propósitos a continuación se expone la metodología empleada.

MÉTODOLOGÍA

DISEÑO

La presente investigación pertenece al enfoque cualitativo, debido a que se basa en analizar, describir e interpretar las informaciones obtenidas de las personas entrevistadas entorno a sus posturas acerca de los sucesos y acontecimientos que emergen en el entorno educativo (Creswell, 2014), como en este caso son los modelos pedagógicos más recurrentes en las prácticas preprofesionales de los estudiantes de la carrera de educación primaria. Asimismo, corresponde al tipo de estudio de caso el cual es un método que permite recoger información exhaustiva del entrevistado en base a un contexto y lugar específico por lo que se caracteriza en analizar de forma detallada las partes del caso a investigar para luego estudiarla como un todo (Ventura, 2007), como, por ejemplo, al entrevistar a los estudiantes de la carrera de educación primaria se pretende identificar cómo los modelos pedagógicos influyen en la concepción que poseen del educando, en los momentos pedagógicos y en la relación docente-estudiante, para poder definir qué modelo es más recurrente en su práctica educativa. Por lo que, el alcance del presente estudio corresponde al nivel descriptivo, que se caracteriza por dar a conocer las diversas problemáticas, hechos que subyacen en la sociedad y en el campo educativo, implicando la participación de personas como en este caso son los entrevistados (Ávila, 2006).

PARTICIPANTES

Mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional o selectivo (Bisquerra, 2009) se decidió que, la muestra con la que se trabajó para la recolección de la información fueron seis estudiantes (mujeres) entre 20 a 25 años, de noveno ciclo quienes se encontraban realizando sus prácticas preprofesionales y cursaban la especialidad de Educación Primaria e Interculturalidad de una universidad privada de Lima- Perú.

INSTRUMENTO

Para poder obtener información que respalden lo propuesto se planteó el siguiente instrumento: una guía de focus group. El focus group se define como una técnica que permite recoger información relevante a través de una entrevista colectiva y oral, siendo un espacio de opinión en el cual los entrevistados expresan sus ideas, sentimientos y concepciones, de este modo se rige respecto a las diversas experiencias, actitudes que muestran los participantes ante un tema determinado (Hamui y Valera, 2012). La guía de focus group elaborada para la siguiente investigación se encuentra constituida por nueve preguntas abiertas orientándose a las siguientes categorías: concepción del educando, momentos pedagógicos y relación docente-estudiante. Estas preguntas se redactaron en base a los cuatro modelos pedagógicos seleccionados: tradicional, activa, tecnocrática y sociocrítica, que subyacen en las prácticas preprofesionales. A su vez, este instrumento fue validado por juicio de expertos; para ello se seleccionaron tres expertos quienes fueron elegidos bajo los criterios de afinidad con conocimiento del tema, con grados académicos y con experiencia en la temática educativa (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

PROCEDIMIENTO

En todo momento de la redacción teórica, se realizó la investigación bibliográfica respecto a las características esenciales de pedagogía tradicional, activa, tecnocrática y sociocrítica. Asimismo, se realizó las coordinaciones pertinentes con los estudiantes practicantes de educación primaria de noveno ciclo. Por lo que el focus group se realizó en tres fases, el primer momento la preparación de la definición de los objetivos, las personas entrevistadas y las indagaciones pertinentes, en el segundo momento se consideró el clima apropiado de confianza, que el moderador debe generar sin olvidar los objetivos, y en el tercer momento se evaluó si las preguntas a realizar son adecuadas, si las respuestas brindadas por los participantes son acordes y suficientes para la investigación.

Asimismo, en la ejecución del focus group, según los criterios éticos de la investigación se presentó el protocolo de consentimiento informado indicando que es una participación voluntaria y anónima; luego se procedió a transcribir las grabaciones del audio del focus group. Posteriormente se realizó la evaluación de las respuestas de los participantes donde se obtuvo el informe final con el cual se elaboró una matriz de triangulación para comparar datos, contraponer las perspectivas de los participantes lo cual permitió codificar de forma textual las respuestas y así extraer las categorías emergentes (Mayz, 2009), con las que se empezó a elaborar la secuencia del informe del análisis y la discusión de resultados. Es importante señalar que, en el proceso de la discusión de resultados, los mismos se confrontaron con otros estudios de la investigación bibliográfica a fin de identificar investigaciones que coinciden o discrepan con los hallazgos de la presente indagación. Finalmente, luego del análisis y la discusión de resultados se lograron establecer las coincidencias entre las diversas categorías, subcategorías y categorías emergentes para poder elaborar las conclusiones (Bisquerra, 2009).

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

La presente investigación tiene como objetivo identificar los modelos pedagógicos empleados por los estudiantes practicantes de educación primaria de noveno ciclo; lo cual se pretendió lograr mediante un enfoque cualitativo y según el tipo de estudio de caso. Para lograr este objetivo se plantearon inicialmente tres categorías de investigación, entre las cuales son la concepción del educando, los momentos pedagógicos y la relación docente-estudiante. Para analizar estas categorías preestablecidas se realizó un proceso de codificación abierta a fin de poder seleccionar los fragmentos de textos relevantes de los participantes y la codificación axial mediante la cual se lograron filtrar las categorías emergentes identificadas en la codificación abierta (Flick, 2012). A continuación, se procederá al análisis de la primera categoría preestablecida denominada “concepción del educando”.

I. CONCEPCIÓN DEL EDUCANDO

Respecto a esta categoría, existen diversas concepciones de acuerdo a las aspiraciones políticas y sociales que surgen para la formación de docentes y estudiantes. Estas concepciones son producto de los procesos históricos que han motivado diferentes cambios educativos visibles en la aplicación de los modelos pedagógicos en los que asumía formar

un tipo de educando de acuerdo al contexto que se vivía (López, et al., 2017). De esta forma los modelos pedagógicos contribuían a formar un tipo de persona orientándose en diversos contenidos curriculares y estrategias de enseñanza (Ortiz, 2013). Por ejemplo, en los modelos más antiguos como la pedagogía tradicional, de acuerdo a su naturaleza clasista concebían al educando según el estrato social al que pertenecía (Rojas, 2020); basándose en formar personas sumisas y obedientes bajo una disciplina rigurosa (Vergara y Cuentas, 2015). También en cuanto a la pedagogía activa el estudiante es protagonista de su aprendizaje y es por quien se fundamenta todo el proceso de enseñanza (Dewey, 1967). Seguidamente en la pedagogía tecnocrática se percibía al estudiante como una máquina de trabajo orientados a la producción de una fábrica (De Zubiría, 2006). A su vez en la pedagogía crítica que en respuesta a los modelos clasistas consideraban al educando como ser autónomo, reflexivo, participativo, creativo, libre (Freire, 2005; Rodríguez y Mosqueda, 2015), y con facilidad de dialogar de modo horizontal con el docente (Tovar-Bohórquez, 2015), es así que se reduce las diferencias de las clases sociales (McLaren, 2012). De acuerdo a estos modelos se puede entender que la concepción del educando depende del contexto y de la orientación política, lo cual guarda relación con el perfil del estudiante; y ante esta categoría denominada “concepción del educando” los participantes plantearon que concebían al educando como:

a. Un estudiante reflexivo, investigador y autónomo

Los entrevistados señalan en esta categoría emergente la concepción que poseen sobre sus estudiantes en sus prácticas pedagógicas siendo “un estudiante reflexivo, investigador y autónomo” lo cual hace referencia al concepto de una pedagogía activa cuando se menciona a un estudiante autónomo, ya que cabe recalcar que en este modelo el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje; por lo que experimenta y reflexiona en base a sus vivencias (Dewey, 1967). Por otro lado, también se hace mención al modelo sociocrítico al señalar la concepción de un estudiante reflexivo e investigador debido a que el propósito fundamental en este paradigma es la formación de un ciudadano libre de pensamiento y reflexivo de su actuar, de modo que tenga la capacidad investigativa para defender sus posturas (McLaren, 2012). Y a continuación, se van a analizar la concepción de los estudiantes en los participantes los cuales se podrían evidenciar en los siguientes testimonios ante la pregunta: ¿Cuál es el perfil ideal que desea que alcancen sus estudiantes a futuro? ¿Por qué? ante esta interrogante los evaluados indicaron que:

Lo que yo busco en mi alumno es que no solamente sea una máquina, simplemente lo que yo les digo y punto, sino que todo lo que él hace sea con una intención y que lo practique en su vida diaria (F: 6-8).
Sería un alumno investigador, un alumno que sea creativo (F: 11-12).
Que pueda desenvolverse en la sociedad (F: 15).
Tenga carácter lo que es la reflexión (F: 21-22).

En base a las respuestas obtenidas de los participantes se puede deducir que se inclinan a un perfil de la pedagogía activa al mencionar un perfil integral que proponen Germán, Abrate, Juri y Sappia (2011) al indicar una enseñanza para la vida en donde el estudiante ejerce un papel protagónico y autónomo. Asimismo, aluden a una pedagogía sociocrítica ya que se desea lograr un estudiante con espíritu investigativo y con carácter reflexivo que puede desenvolverse en su sociedad (Cerezo, 2007; McLaren, 2012).

Estos hallazgos guardan relación con la siguiente categoría emergente en la cual se espera que el educando sea:

b. Un estudiante que aprende de forma cooperativa e individual

Toda persona por naturaleza es un ser sociable por ende se impulsa dentro de las escuelas una enseñanza de forma cooperativa, es decir el trabajo en equipo donde se respete las opiniones de todos y exista relaciones afectivas propias de la pedagogía activa (Montessori, 2013). Es importante mencionar que esto influye en la formación individual de cada persona (Pérez, 2005). Igualmente se observa los aportes de la pedagogía sociocrítica en el cual los estudiantes aprenden en equipo, intercambiando posturas, ideas que a su vez propicie la empatía (Freire, 2005). Cabe mencionar la importancia de un aprendizaje individual en los educandos para el desarrollo de la autonomía (Castro, 2013).

En las siguientes respuestas de los participantes se puede observar la concepción de los educandos ante la pregunta: ¿Cómo es la forma de participación de sus estudiantes durante la sesión de aprendizaje? ¿Por qué son así? ¿Cómo deberían ser? en el cual se puede apreciar en los siguientes testimonios cuando los entrevistados expresan que:

La participación de los estudiantes es de manera grupal y también individual ya sea de un tema o la sesión que estamos dando a conocer, pero en si el alumno participa durante toda la sesión de clase de inicio a fin (F: 54-56).
Trabajamos en equipo (F: 46).
Aprenden del otro (F: 49).
Pienso que en todo tiempo de clase se debe hacer participar al niño (F: 52).

Como se evidencia, los entrevistados consideran de gran importancia la participación del estudiante ya que argumentan que es continua y en todo el momento de la sesión de clase denotándose una inclinación hacia la pedagogía activa, por lo que estos testimonios

corresponden con los planteamientos de Abrate, Juri y Sappia (2011) quienes indican que el proceso educativo es personalizado debido a que el estudiante es protagonista ya que asume un rol activo durante el proceso de enseñanza. Además, se observa la práctica de la pedagogía sociocrítica en los entrevistados quienes señalan una participación en equipo, en donde los estudiantes aprenden mutuamente. Situación que corresponde con lo planteado por Freire (2005; Rodríguez y Mosqueda, 2015) quien resaltó el trabajo cooperativo el cual permite intercambiar ideologías, posturas que hacen fortalecer y ampliar los conocimientos.

II. MOMENTOS PEDAGÓGICOS

Con relación a esta categoría, se presenta los momentos pedagógicos correspondientes a cada modelo delimitado. Como por ejemplo en la pedagogía tecnocrática la cadena de montaje fue aplicada en el programa curricular, a través de planes de clase orientados hacia los objetivos que se deseaban alcanzar, según ellos desarrollaban los contenidos a enseñar, para luego crear instrumentos que permitan evaluar el logro del estudiante (Tyler, 2013). Asimismo, el aprendizaje se definía por las conductas observables, siendo condicionante debido a que se trabajaba mediante estímulos y respuestas (Skinner, 1971). Por otro lado, en la pedagogía activa los momentos de aprendizaje giran en torno a experiencias directas, en base a una situación problemática que favorezca el desarrollo de las capacidades cognitivas para que el educando busque alternativas innovadoras de solución (Piaget, 1983). Es así que en este modelo se propicia el deseo constante por aprender, en el cual se evidencia que la motivación está presente en todo momento pedagógico (Alfaro y Chavarría, 2002). Igualmente, la evaluación es constante, progresiva e integral, ejecutada durante los debates, participaciones, exposiciones o en alguna redacción académica (individual y grupal) (Sime, 2001). Puesto que, el educador propicia la participación del educando y considera las particularidades psicológicas además de las contextuales (Ospina, 2006); de esta manera, es el guía del proceso de aprendizaje (Montessori, 2016). Conforme a estos modelos se puede entender los momentos pedagógicos son variables tanto en motivación, metodologías y evaluación. A continuación, se iniciará el análisis con las sub categorías.

1. Motivación

La motivación es fundamental en el proceso educativo y se desarrolla de forma inicial como de manera constante durante las sesiones de aprendizaje dependiendo del modelo que se asuma. Asimismo, brinda energía para realizar actividades que permiten el

crecimiento personal (Fischman, 2014). Igualmente, en el campo educativo genera en los estudiantes deseos de seguir aprendiendo y ser mejores día a día, es así que se considera como una pieza esencial en todos los momentos pedagógicos (Alfaro y Chavarría, 2002). Del mismo modo la labor del docente consiste en motivar promoviendo la participación activa de los estudiantes (Ospina, 2006). A continuación, se analizarán las percepciones que tienen los docentes practicantes, en el cual respondieron que ellos emplean:

a. Una motivación constante y lúdica

La motivación es una actividad constante que permite desarrollar el interés por el aprendizaje, debido a que se centra en cada niño e incorpora nuevos modos de enseñanza; es decir, el deseo de seguir aprendiendo autónomamente (Ballester, 2002). También es importante recalcar una motivación lúdica durante el desarrollo cognitivo; por ejemplo, mediante el juego se evidencia una participación activa y una enseñanza recíproca entre el docente-estudiante el cual es factible para el aprendizaje (Quintero, 2016). Frente a ello se va evaluar las siguientes interrogantes: ¿Para ustedes cómo o cual es la mejor manera de motivar una sesión de aprendizaje? por lo que los participantes manifestaron que:

La motivación no solo es el inicio es a lo largo de todo el proceso de la sesión de clase (F: 64-65).

De forma lúdica súper empática, alegre (F: 68).

En base a las afirmaciones de los entrevistados se puede deducir que se orientan en un modelo activo debido que la motivación se encuentra presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente podría emplear videos, imágenes, canciones y juegos que permiten cautivar la atención de los estudiantes despertando en ellos las ganas de aprender de forma sencilla y significativa (Ospina, 2006). Además, en la pedagogía sociocrítica la motivación va de la mano de la reflexión o palabras de aliento de parte del docente para promover la empatía y la confianza (Chesney, 2008; Freire, 1997; 2005); lo cual es factible desarrollarse durante la sesión de aprendizaje. De la misma situación se deslinda otro modelo pedagógico al inferir que se orientan en una motivación enmarcada en los:

b. Aprendizajes significativos y estilos de aprendizaje

La labor docente es vital porque permite conocer los saberes previos del educando para luego ser comparados y analizados con las nuevas ideas por lo que permite generar la construcción de conceptos propios lo cual crea un aprendizaje para toda la vida (Ballester,

2002). Del mismo modo los estilos de aprendizaje se han convertido en un componente esencial en la enseñanza, por ello se considera elemental conocer los diferentes estilos que poseen los estudiantes. En consecuencia, se debe ajustar las metodologías por parte del maestro a las particularidades que tienen cada educando, así favorecerá a elevar los niveles de rendimiento académico (Gutiérrez,2018). Asimismo, se planteó la siguiente pregunta: ¿Podrían decirnos porque lo hacen o en que teorías se basan para hacer ello? los participantes expresaron que se basan en:

Los aprendizajes significativos por Ausubel (F: 72-73).
En clase siempre tenemos diferentes tipos de aprendizajes de los niños no todos aprenden iguales (F: 78-79).

Como se evidencia en las respuestas de los entrevistados los estudiantes argumentan que en sus prácticas educativas se orientan en los aprendizajes significativos de Ausubel siendo la motivación en este modelo, una actividad permanente que desarrolla el interés por el aprendizaje, ya que se centra en conocer al estudiante para incorporar nuevos estilos de enseñanzas que permitan surgir una motivación intrínseca, es decir las ganas de aprender por sí mismo y no por un factor externo (Ballester, 2002). Por otro lado, los practicantes manifiestan que hay diferentes modos de aprender; los cuales son característicos de cada niño, por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar y ejecutar una sesión de aprendizaje. Asimismo, los diversos estilos de aprender ayudan a que el estudiante procese la información y construya su propio conocimiento (Castro y Guzmán, 2005).

2. Metodología de enseñanza

La metodología de enseñanza hoy en día, se entiende como la forma de organizar y relacionar los objetivos, contenidos y actividades para una eficaz enseñanza. Del mismo modo en la pedagogía activa guarda relación con el entorno social del educando, donde es participe de su propio aprendizaje, por ende, se puede evidenciar sus errores y aciertos como parte de su desarrollo cognitivo (Piaget, 1983). Por otro lado, en el modelo sociocrítico se basa en un aprendizaje en el cual el educando participe de su enseñanza diaria mediante sus opiniones (McLaren, 1998). Por consiguiente, se examinará las apreciaciones de los estudiantes practicantes con respecto a esta sub categoría ya que manifestaron emplear una:

a. Metodología participativa, contextualizada y en equipo

Una metodología participativa es la manera de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y con relación al modelo activo, busca que los estudiantes sean capaces de

expresar sus ideas; además tiene que estar enfocado en el entorno social del educando. De igual importancia se promueve al trabajo en equipo donde todos respetan las opiniones de los compañeros y son capaces de solidarizarse con el prójimo (Montessori, 2013). Por consiguiente, en la pedagogía sociocrítica se evidencia una participación del estudiante basadas en sus experiencias; además, se promueve el diálogo lo cual genera mayor interés durante la sesión de aprendizaje (Kemmis y McTaggart, 1992), es así que desarrolla un trabajo en equipo donde ambos actores de la educación aprenden juntos (Freire, 1997). A continuación, se observa los siguientes rasgos de la recopilación de testimonios de los entrevistados ante la pregunta. Para ustedes ¿Cuál es la mejor metodología de enseñanza?

¿Por qué? ¿Qué técnicas emplean?

Activa (F: 109).

No solamente que se queden con lo que yo haga, sino que ellos también lo hagan creando sus nuevos problemas, creando sus nuevas preguntas (F: 128-129).

Una metodología participativa (F: 132).

Lluvia de ideas (F: 149-150).

Una metodología que conlleve al contexto del estudiante de esa manera pueda aplicar en su vida diaria (F: 154-155).

El trabajo en equipo (F: 134).

Normalmente trabajo en equipos, se sientan de seis (F: 142).

En relación a las respuestas brindadas por los estudiantes, estos coinciden con los planteamientos de Narváez (2006) quien señala que la metodología de la enseñanza en la pedagogía activa se caracteriza por la participación permanente del estudiante ya que los contenidos están relacionados en el contexto del educando lo cual promueve el desarrollo de las capacidades cognitivas por lo que propicia un aprendizaje para toda la vida. De la misma manera se encuentra presente el modelo sociocrítico debido que la metodología de enseñanza se basa en el diálogo horizontal (Tovar-Bohórquez, 2015); asimismo, se fundamenta en un aprendizaje práctico y dinámico de acuerdo a la realidad inmediata del estudiante, en ese sentido, se enfatiza el trabajo en equipo e impulsa la creatividad (McLaren, 1998).

3. Materiales educativos

Los materiales educativos son los recursos que median y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales pueden ser estructurados y no estructurados, a su vez genera el interés del estudiante, el cual debe guardar relación con los contenidos a tratar en clase. Por lo tanto, es fundamental que el educando aprenda mientras está en contacto con el material, lo cual permitirá facilitar un buen aprendizaje (Piaget, 1983). Es así que los estudiantes practicantes expresaron utilizar:

a. Materiales estructurados y no estructurados

En la pedagogía activa se emplea materiales estructurados, los cuales son recursos que están elaborados con una intención pedagógica, como también materiales no estructurados aquellos que no han sido diseñados específicamente con un fin didáctico; sin embargo, se pueden encontrar en el entorno y emplearlos de forma espontánea, lo cual promueve el desarrollo de la imaginación (Fréré y Saltos, 2013). Las siguientes respuestas de los participantes guardan relación con las preguntas asignadas: ¿Cuáles son los materiales a los que suelen recurrir para enseñar? ¿Cómo los emplean ustedes durante la sesión de aprendizaje? Y ¿Qué aspectos deben cumplir los materiales didácticos para que ustedes hagan su elección? frente a lo señalado sus respuestas fueron:

Primero me situó en el contexto, yo no voy usar el mismo material si yo estoy trabajando aquí en Lima o en provincia (F: 178-179).

Con chapitas, objetos con lo que tengan en la mano, los lápices, otro ejemplo en el área de comunicación podemos utilizar fichas de lecturas, mis cartillas, armado estructuración de oraciones, utilizo todo tipo de material ya sea reciclado, armo mis propios materiales (F:167-170).

Materiales estructurados, entonces yo comencé a utilizar esos materiales que ya había por ejemplo fichas léxicas, había letras móviles eso ayudaba (F: 210-212).

Frente a las declaraciones de los participantes se puede observar que uno de los entrevistados alude a la pedagogía sociocrítica debido a que se caracteriza por la contextualización del aprendizaje estudiantil (Ramírez, 2008). Por ejemplo, Freire (2005), contextualizaba los temas a enseñar a partir de los materiales que los educandos llevaban a la escuela. Adicionalmente algunos entrevistados hicieron referencia a la pedagogía activa porque se enfoca en el uso de materiales estructurados los cuales han sido diseñados con un fin didáctico y materiales no estructurados los cuales son elaborados en base a los recursos que brinda la naturaleza, por ello son más significativos y vivenciales para la enseñanza ya que genera la creación de nuevos conocimientos (Fréré y Saltos, 2013).

4. Evaluación

La evaluación es un proceso educativo que tiene como propósito fundamental estimar, valorar y evidenciar en qué medida se han logrado alcanzar los resultados previstos en los objetivos, de modo que permite establecer medidas pertinentes para mejorar o fortalecer los aprendizajes (Foronda y Foronda, 2007). Asimismo, la evaluación favorece al desarrollo progresivo e integral del educando porque propicia la reflexión (Sime, 2001). Además, esta práctica reflexiva permite que el maestro y el educando aprendan mutuamente (Rodríguez y Mosqueda, 2015). Respecto a lo planteado los participantes dejaron en evidencia que realizan:

a. Una evaluación permanente

La evaluación es formativa debido a que es una acción permanente, reflexiva en el desarrollo del aprendizaje; puesto que la formación del estudiante es esencial en el proceso de enseñanza; Adicionalmente, se convierte en un puente de comunicación entre maestro y educando por lo que identifica debilidades, dificultades y se promueve el mejoramiento que contribuya al desarrollo del aprendizaje (Córdoba, 2006). Con relación a ello se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los aspectos que consideran para evaluar a sus estudiantes? ¿Por qué evalúas ello?, por lo que los entrevistados indicaron que:

La evaluación es constante de inicio al fin, yo evaluó no solo los aprendizajes textuales lo que vendrían hacer la clase, mi criterio a evaluar es que mi alumno haya aprendido de forma significativa y lo pueda contextualizar, lo haga en la vida diaria, y no les presento una simple evaluación que marquen o que respondan (F:222-226).

Las posturas de algunos informantes se inclinan a una pedagogía activa ya que consideran una evaluación constante de inicio a fin, el cual busca que el educando logre aprender de forma significativa, no memorística, ni acumulativa, por lo que no se orienta en un modelo simple de evaluar (Villalobos, 2011). A su vez se encuentra orientada a la pedagogía sociocrítica, la cual se basa en una evaluación permanente en todo el proceso de enseñanza, de modo que se aprende por medio de la interacción social (Borjas, 2014), para garantizar el desarrollo del educando (Stufflebeam y Shinkfield, 2007). Asimismo, es un factor indispensable en la formación del estudiante, lo cual permite evidenciar resultados que permitan contribuir en la práctica educativa según las necesidades del educando (McLaren, 2012). De igual forma guarda relación con la siguiente categoría emergente:

b. Evaluación conductista

Una evaluación conductual alude al modelo tecnocrático debido a que se centra en el resultado, es decir en las ejecuciones mecánicas de las enseñanzas repetitivas sin realizar reflexiones sobre la conducta observada. En ese sentido pueden ser medibles y cuantificables, al enfocarse en los objetivos determinados (Blanco, 2004). A partir de ello, se recogen las percepciones de los participantes a través de la siguiente interrogante ¿Qué técnicas utilizas para evaluar? en el cual se obtuvo las siguientes afirmaciones.

Un instrumento que utilizo para evaluar es la lista de cotejo, rubricas de aprendizaje, dependiendo de mi sesión y así puedo ver si mi niño a alcanzado los aprendizajes esperados (F: 229-232).

Evaluaría más el comportamiento con respecto a las actividades que iría a la par (F: 240-241).

En lo expuesto, se aprecia que los entrevistados emplean una pedagogía tecnocrática ya que esta se rige en los objetivos deseables, los cuales se encuentran plasmados en el currículo siendo los más empleados: las listas de cotejo y rúbricas que son pruebas objetivas. De ese modo permite evidenciar las fortalezas y debilidades de los estudiantes (Santiago, 2007). Asimismo, en base a la respuesta de los participantes, esta se centra en evaluar el comportamiento, por lo que se orienta en una enseñanza moldeadora de los educandos; es así que se emplea un currículo por objetivos y una evaluación cuantitativa (Ulate, 2012).

5. Manejo de disciplina

Es fundamental comprender que la disciplina no es un acto de imponer, ni una regla por cumplir, sino debe ser vista como una decisión propia promovida desde el colegio; puesto que el educando reflexione sobre su comportamiento por medio de frases motivadoras (Makarenko, 1977). Por consiguiente, es una acción que se practica permanentemente y no para un instante, por lo que el estudiante no solo debe de comprender la importancia de la disciplina sino incorporarla en su persona. En base a la categoría presentada los estudiantes practicantes manifestaron:

a. Una disciplina innovadora y en acuerdos

El maestro otorga la autonomía a sus estudiantes para que puedan tomar acuerdos de forma autónoma, por ende, son conscientes de sus acciones y propician la práctica de valores como la asertividad y la empatía, es así que se logra un compromiso consigo mismo y con los demás (Colomo, 2015). Por tal motivo, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo manejan la disciplina en el aula? ¿Por qué lo hacen de esa manera? referente a ello los entrevistados opinaron que:

Ha sido pertinente trabajar con las normas de convivencia haciéndoles recordar en cada momento su actitud (F: 309-310).

Siempre es bueno innovar buscando una estrategia adecuada (F: 283-284).

Según los resultados obtenidos frente a la presente categoría, se evidencia la práctica de la pedagogía sociocrítica debido que el manejo de disciplina debe ser independiente y voluntaria porque promueve la reflexión de sus acciones por medio palabras motivadoras (Makarenko, 1977). Simultáneamente hace mención al modelo activo, puesto que, se establece acuerdos de convivencia con sus compañeros de aula y esto permite ayudar de

manera autónoma a regular sus comportamientos. Y a su vez buscan introducir otras técnicas para mejorar el manejo de disciplina dentro del aula (Colomo, 2015).

III. RELACIÓN DOCENTE Y ESTUDIANTE

Del mismo modo en los modelos pedagógicos se han podido identificar que es inherente los procesos de enseñanza la relación docente-estudiante. Por ejemplo, estas relaciones fueron evolucionando del autoritarismo y sumisión propia de la pedagogía tradicional (Ordoñez, 2004). En una óptica diferente, en la pedagogía activa el acompañamiento pedagógico y la autonomía de los educandos es primordial (Montessori, 2016), por lo que se construye un lazo amical entre el docente y el estudiante (Mogollón y Solano, 2011). No obstante, en la pedagogía tecnocrática, se evidencia una relación de instructor-operario; debido a que el maestro es el principal responsable de programar la enseñanza y el educando se instruye (Ortiz, 2011); es así que la relación entre ambos es rígida y poco afectuosa. Por último, en la pedagogía crítica el papel del maestro es formador y el rol del estudiante es reflexivo debido a que se fundamenta en el diálogo para una eficaz comunicación (Rodríguez y Mosqueda, 2015), en el cual se establece una relación horizontal (Freire, 1997; McLaren, 2012). Y de acuerdo a los modelos señalados se puede evidenciar las diversas relaciones que existen entre el docente y el estudiante, ante ello los participantes plantearon que es importante poseer:

a. Una relación cordial y amical

En esta categoría emergente, los entrevistados plantean que su relación con los estudiantes en sus prácticas preprofesionales fue “una relación cordial y amical”; lo que quizás evidencie que han incorporado conceptos de la pedagogía activa o de la formación integral de la pedagogía crítica. Lo cual es característico de concepciones de educación de Freire (2005) quien asumió una pedagogía activa acompañada del diálogo crítico en un ambiente de confianza. Es así que, desde el enfoque sociocrítico, al plantearse la necesidad de modificar la didáctica con tratos horizontales en el cual el docente genera un clima de confianza y de diálogo libre con los educandos, se logró observar que los estudiantes sienten la libertad de poder plantear sus consultas e incluso expresar sus equivocaciones en el proceso educativo (Rodríguez y Mosqueda, 2015). Y respecto a este tipo de perfil docente y de su relación con los estudiantes, se puede apreciar en los siguientes testimonios de los participantes frente a la pregunta: ¿Cómo es la relación que ustedes tienen con sus

estudiantes? ¿Podría explicar por qué la relación es así?, donde señalaron que el trato del docente debe:

Ser cordial y dar buen trato a todos (F: 329).
Es de manera cordial, hasta llegar a la confianza de ello orientándolos en cualquier circunstancia (F: 331-332).
Trato cariñoso, cordial, trato de amistad, pero siempre he tenido un buen trato con los niños (F: 342-343).

En base a las respuestas obtenidas de los participantes se puede deducir que se inclinan a una relación docente-estudiante acorde al modelo de pedagogía activa y sociocrítica. Debido a que, de acuerdo a la pedagogía activa consideran al estudiante como pieza fundamental del proceso educativo y el educador como un guía (Montessori, 2016), estableciéndose una relación de confianza (Garzón, 2014), de comunicación horizontal, amical y cordial entre estos dos actores de la educación interactuando entre sí y creando un ambiente de confianza (Mogollón y Solano, 2011). Y también de la pedagogía sociocrítica debido a que pensadores como Freire (2005) tomaron como base la pedagogía activa para fundamentar su metodología de enseñanza basada en el diálogo horizontal (Tovar-Bohórquez, 2015) en el que los educandos pierdan el temor a consultar (Rodríguez y Mosqueda, 2015) y asuman con libertad sus procesos educativos (McLaren, 2012). Además, los entrevistados indicaron que:

b. La relación fue linda, como una familia

En las relaciones interpersonales es inevitable que se den expresiones de afecto y satisfacción (Ortiz, 2008). Es por ello que, en algunos casos la relación horizontal entre el educador y el educando motiva el desarrollo mutuo (Freire, 1997), basado en un diálogo y comprensión (Freire, 2005; Rodríguez y Mosqueda, 2015), en el que inevitablemente se desarrollarán las emociones de parte del estudiante y del docente (Ortiz, 2008). Así se logra la convivencia armónica, que se ve reflejada en la confianza (Rodríguez y Mosqueda, 2015) y en la comunicación asertiva (Martínez, 2014), que generan la sensación de satisfacción o vínculo sentimental entre el docente y los estudiantes. Esto se puede evidenciar en el siguiente testimonio cuando uno de los entrevistados indica que

La relación con mis niños es linda, pero siempre con respecto ellos me obedecen, hacen caso cuando es momento de juego, jugamos, cuando es momento de estudiar lo hacemos, compartir, compartimos más que amigos parecemos familia (F: 336-338).

Respecto a esta categoría emergente, los entrevistados parecen evidenciar haber aprendido y llevado a la práctica algunos de los fundamentos de la concepción educativa de

Ortiz Cabanillas (2008) quien propuso que la educación debe desarrollar la personalidad a nivel cognitivo, afectivo y volitivo. Esto se aprecia cuando los entrevistados dan a entender que la relación fue respetuosa demostrando el componente volitivo y moral; así como el componente afectivo emocional de la personalidad, al referirse a una relación similar a una familia. Bajo este tipo de clima educativo, el docente puede experimentar la satisfacción espiritual que le genera formar educandos que no solo almacenen conocimientos; sino, formar educandos en un entorno afectivo (Freire, 2005).

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo identificar los modelos pedagógicos empleados por los estudiantes practicantes de educación primaria de noveno ciclo; específicamente determinar los modelos pedagógicos empleados en la concepción del educando, además de identificar los momentos pedagógicos y determinar los modelos pedagógicos empleados en la relación docente-estudiante. Ante este objetivo se puede concluir lo siguiente:

Respecto a la primera categoría sobre la concepción del educando se puede concluir que los participantes inclinan a un perfil activo puesto que proponen una enseñanza para la vida donde el estudiante es participe de su aprendizaje, por lo que el docente debe brindar una enseñanza útil, contextualizada y significativa que conlleve al educando a enfrentar y resolver los problemas de su entorno. Igualmente, hace mención a una pedagogía sociocrítica debido que se desea lograr alcanzar a un estudiante investigativo, reflexivo y creativo. Además, que se integre a la sociedad desarrollándose en ella y aprendiendo de los demás. Luego, en relación a la segunda categoría que trata de los momentos pedagógicos, al analizar la motivación se concluye que los entrevistados se orientan a un modelo activo y sociocrítico porque afirman que es un proceso constante. Respecto a la metodología de enseñanza se evidencia una pedagogía activa dado que se promueve la participación permanente para el desarrollo de capacidades cognitivas del educando; observándose también el modelo sociocrítico por la contextualización de los contenidos a enseñar mediante un diálogo horizontal. Adicionalmente, en referencia a los materiales educativos se aprecia a la tendencia al uso de materiales estructurados y no estructurados característicos de la pedagogía activa; sin embargo, por su uso contextualizado acorde a la realidad del educando se alude al modelo sociocrítico. Por otro lado, en la evaluación los informantes se inclinan a la pedagogía activa y sociocrítica puesto que consideran que es un proceso continuo, significativo, además de contextualizado por medio de la interacción social. También los entrevistados hacen mención a que evalúan de acuerdo al modelo tecnocrático. Por consiguiente, en el manejo de disciplina se observa la práctica del modelo activo y sociocrítico puesto que la disciplina debe ser autónoma y voluntaria.

En cuanto a la categoría de la relación docente-estudiante se puede concluir que los estudiantes practicantes de la carrera de educación primaria asumen el modelo de la pedagogía activa y la sociocrítica. Debido que el modelo activo la relación el estudiante es el elemento esencial del proceso educativo con quien hay que establecer relaciones de

confianza para así promover su autonomía. Simultáneamente, aluden a la pedagogía sociocrítica al promover un diálogo horizontal para lograr la libertad de palabra y pensamiento durante las sesiones.

Finalmente, se puede observar que en los entrevistados hay una predominancia por orientar sus prácticas educativas de acuerdo a los modelos de pedagogía activa y sociocrítica; quizás porque ambos modelos tienen un origen en común que fue la pedagogía progresista que promueve una educación para la autonomía de acuerdo a las particularidades psicológicas y socioeconómicas de los educandos. Sin embargo, se puede apreciar que los entrevistados no evidencian recurrir a la pedagogía tradicional al momento de ejercer sus prácticas ya que en ninguna categoría se hace presente. Por último, el presente estudio no contempló observar las sesiones de aprendizaje de los entrevistados; y así identificar en hechos concretos alguna evidencia de la pedagogía tradicional.

REFERENCIAS

- Alfaro, A. y Chavarría, G. (2002). La motivación: una actividad inicial o un proceso permanente. *Pensamiento Actual*, 3(4), 33-40. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8238/7809>
- Amador, Y. (marzo 2018). *El Modelo Pedagógico Tradicional. ¿Arquetipo de la Educación en el Siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema*, ponencia presentada en el III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>
- Ávila, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/>
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica: como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de Filosofía Factótum*, (12), 1-18. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4918870/el-pragmatismo---fact%C3%B3tum.-revista-de-filosof%C3%ADa>
- Bautista, M., Martínez, A y Hiracheta, R. (2014). El uso del material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y tecnología*, (14), 183-194. Recuperado de https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Bergmann, J., Sams, A. y Cols, S. (2014). *What is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)*. Recuperado de https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>

- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>
- British Council. (2016). "The Reform of the Peruvian University System: Internationalization, progress, challenges and opportunities". Recuperado de https://www.britishcouncil.pe/sites/default/files/the_reform_of_the_peruvian_university_system_interactive_version_23_02_2017_fg.pdf
- Castro, E. (2013). Perspectiva pedagógica socio-crítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Quaestiones Disputatae*, (12), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/265/254>
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. *Revista de investigación*, (58), 83-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372005.pdf>
- Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=jW7G7qRhry4C&printsec=frontcover&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 4(7), 1-19. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/print/cerezo-corrientes.pdf>
- Chaplin, Ch. (Productor y Director). (1936). *Modern times* [Película]. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions.
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, (11), 51-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015700>
- Colomo, E. (2015). ¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno. *Cuestiones pedagógicas*, (24), 59-74. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/48303/como%20se%20educa%20para%20ser%20feliz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Creswell, J. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). Los Ángeles: Sage.

- Delgado, M. (2005). *El mundo moderno y contemporáneo I: de la era moderna al siglo imperialista* (5.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperación Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (1998). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos Pedagógicos*. Colombia: Fundación Alberto Merani.
- Dias, J. y Brasil, A. (23 de noviembre de 2020). *Paulo Freire, convite para ver as bonitezas da Ciência*. Recuperado de <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/paulo-freire-convite-para-ver-as-bonitezas-da-ciencia/>
- Elías, C.R. (1998). *Historia de la Educación*. Lima, Perú: San Marcos.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Fischman, D. (2014). *Motivación 360°: Cómo incrementarla en la vida y en la empresa*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=aAIHCgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fréré, F y Saltos, M. (2013). Materiales Didácticos Innovadores: Estrategia lúdica en el aprendizaje. *Ciencia UNEMI*, (10), 25-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210301>
- Garzón, M. (2013). *Importancia de la actitud docente en el proceso de aprendizaje* (tesis de grado). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/571/TO-17150.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20docente%20debe%20ser%20capanaz,con%20disciplina%2C%20pero%20sin%20agresividad.>

- Germán, A, Abrate, L., Juri, M. y Sappia, C. (2011). La escuela nueva: Un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9(18), 12-33. Recuperado de http://gregoriogerman.com.ar/goyo/wp-content/uploads/revista_dialogos.pdf
- Gómez, M. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 155- 174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205031399001.pdf>
- Gómez, J, Monroy, L. y Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado*, 15(1), 164-189. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/5428/4870>
- Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 83-96. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004>
- Hamui, A y Valera, M. (2012). Metodología de investigación en educación médica: la técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>
- Jaramillo, N. (2009). Pedagogía crítica en busca de la democracia y de la liberación. En R. Arizaga, A. Cussiánovich, N. Jaramillo y otros (Ed.). *Seminario Internacional Modelos Pedagógicos: pedagogía crítica*. (pp. 35-48). Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Jesús, M. (12 de octubre de 2018). Análisis del cuadro "La letra con sangre entra", de goya [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://artetorre.blogspot.com/2018/10/analisis-del-cuadro-la-letra-con-sangre.html>
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (3ra ed.). Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18(1), 66-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877.pdf>.
- López, N., Daza, D. y Girón, A. (2017). *Importancia del modelo pedagógico en la institución educativa santa catalina Labouré, Bolívar, Cauca* (tesis de grado). Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/xx5s1en>

- Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Progreso.
- Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Recuperado de http://celapec.edu.mx/documentos/martinez_-_pedagogia-tradicional-y-pedagogia-critica.pdf
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de datos? *Educere*, 13(44), 55-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramientas.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: El autor.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Concursos Educativos Virtuales: Juegos Florales Escolares Nacionales. Lima. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/jfen/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Perfil de competencias profesionales del formador de docentes. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/perfil-de-competencias-profesionales-del-formador-de-docentes/>
- Mogollón, O y Solano, M. (2011). *Escuelas activas: apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1545/2011_Mogoll%C3%B3n_Escuela%20activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Montessori, M. (2013). The House of Children. *The NAMTA Journal*, 38(1), 11-19. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078013.pdf>
- Montessori, M. (2016). Lecture 3: some suggestions and remarks upon observing children. *The NAMTA Journal*, 41(3), 391-397. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125384.pdf>

- Morales, P. (2012). *Elaboración de materiales didácticos*. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Revista venezolana de educación, Educere*, 10(35), 629-636. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508>
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Estudios Sociales*, (19), 7-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501901>
- Organización Internacional del Trabajo (8 de marzo de 2011). *El incendio en la fábrica "Triangle Shirtwaist" y el día internacional de la mujer: cien años después*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/features/WCMS_152727/lang--es/index.htm
- Ortiz, P. (2008). *Educación y la formación de la personalidad*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Praxis*, (7), 121-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907183.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones la U.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Ciencias de la salud*, (4), 158-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES. *Humanismo y trabajo social*, (4), 153-175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/678/67800409.pdf>
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: SARPE.
- Ponce, A. (1975). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: Cártago.
- Ponce, A. (2009). *Humanismo burgués y humanismo proletario*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Quintero, A. (2016). *La Lúdica como medio para motivar el aprendizaje a través del Arte en las niñas del grado segundo de la Institución Educativa Cristo Rey de Dosquebradas* (tesis de grado). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/250159211.pdf>

- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos *FOLIOS*, (28), 108-119. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Rodríguez, M., y Mosqueda, K. (2015). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la matemática: Hacia una pedagogía libertadora de la matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 82-95. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/553/314>
- Rojas, A. (2016). Evaluación Dialogante: Fundamentos para un enfoque innovador en Educación Superior. *El Ágora USB*, 17(1), 265-280. Recuperado de
- Rojas, C. (2020). *Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquía.
- Santiago, J. (2007). La educación tecnocrática y la evaluación con pruebas objetivas. *Evaluación e Investigación*, (1), 42-56. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24078/articulo4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sime, L. (2001). La evaluación nuestra de cada día. *Revista de Educación*, 10 (19), 77-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056818.pdf>
- Skinner, B.F. (1958). Teaching Machines. *Science*, 128 (3330), 969-977. Recuperado de <https://doi.org/10.1126/science.128.3330.969>
- Skinner, B.F. (1971). *Ciencia y Conducta Humana: una psicología científica*. Barcelona: Fontanell.
- Soto, M. (2007). *La disciplina escolar Freinetiana en los albores de la postmodernidad* (tesis de pregrado). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24051.pdf>
- Stufflebeam, L. & Shinkfield, J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The Henry Ford. (2010). Henry Ford and Innovation: from the curators. Recuperado de <https://www.thehenryford.org/docs/default-source/default-document-library/default-document-library/henryfordandinnovation.pdf?sfvrsn=0>
- Tovar-Bohórquez, J. (2015). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. *Pensamiento y Cultura*, 18(1), 155-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/701/70142406002.pdf>
- Tyler, R. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction* (4.^a ed.). Chicago: The University of Chicago Press. Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=5MpKR2czCUQC&printsec=frontcover&dq=Ralph+Tyler&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj0nO6X1J7vAhV_EbkGHbOHHAJoQ6AEwB3oECAYQAg#v=onepage&q=Ralph%20Tyler&f=false

- Ulate, R. (2012). Conductismo vs. constructivismo: sus principales aportes en la pedagogía, el diseño curricular e instruccional en el área de las ciencias naturales. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(2), 67-83. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.7-2.5>
- United Nations Educational Scientific Cultural Organization. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Lima, lima. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>
- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como Modalidade de Pesquisa: The case study as a research mode. *Pedagogía Médica*, 20(5), 383-386. Recuperado de http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf
- Vergara, G. y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914- 934. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688194>
- Wanschelbaum, C. (2014). Educación y lucha de clases. *Perfiles Educativos*, 37(149), 219-228. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a14.pdf>
- Watson, J. (1961). *El conductismo* (3.^a ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.

APÉNDICES

Apéndice 1: Matriz de Elaboración de Guía de Focus Group (Instrumento)

Objetivos específicos	Categorías o conceptos de investigación	Preguntas	Observaciones y/o recomendaciones de jueces
<p>Primer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos empleados en la concepción de educando en los estudiantes practicantes de educación primaria.</p>	<p>Concepción del educando</p>	<p>- ¿Cuál es el perfil ideal que desean que alcancen sus estudiantes a futuro? ¿Por qué? - ¿Cómo es la forma de participación de sus estudiantes durante la sesión de aprendizaje? ¿Por qué son así? ¿Cómo deberían ser?</p>	
<p>Segundo objetivo: Identificar los modelos pedagógicos empleados en los diversos momentos de la sesión de aprendizaje por los estudiantes practicantes de educación primaria.</p>	<p>Momentos pedagógicos</p>	<p>Motivación: ¿Para ustedes cómo o cuál es la mejor manera de motivar una sesión de aprendizaje? ¿Podrían decirnos porqué lo hacen o en qué teorías se basan para hacer ello?</p> <p>Metodología de enseñanza: Para ustedes ¿Cuál es la mejor metodología de enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué técnicas emplean?</p> <p>Materiales didácticos: ¿Cuáles son los materiales a los que suelen recurrir para enseñar? ¿Cómo los emplean ustedes durante la sesión de aprendizaje? y ¿Qué aspectos deben cumplir los materiales didácticos para que ustedes hagan su elección?</p> <p>Evaluación: Para ustedes ¿Qué es importante evaluar? ¿Cuáles son los aspectos que consideran para evaluar a sus estudiantes? ¿Por qué evalúan ello?</p> <p>Manejo de disciplina: ¿Cómo manejan la disciplina en el aula? ¿Por qué lo hacen de esa manera? ¿Consideran que el manejo de la disciplina en tiempos atrás era mejor que la de ahora? ¿En qué aspectos?</p>	
<p>Tercer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos empleados en la relación docente y estudiante por los estudiantes practicantes de educación primaria.</p>	<p>Relación docente - estudiante</p>	<p>¿Cómo es la relación que ustedes tienen con sus estudiantes? ¿Podría explicar por qué la relación es así?</p>	

Apéndice 2: Matriz de Triangulación de Datos

Objetivos de la Investigación	Categorías o conceptos de investigación	Preguntas	Respuestas	Interpretación	Categoría emergente
Primer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos empleados en la concepción de educando en los estudiantes practicantes de educación primaria.	Concepción del educando	¿Cuál es el perfil ideal que desea que alcancen sus estudiantes a futuro? ¿Por qué?	Lo que yo busco en mi alumno es que no solamente sea una máquina, simplemente lo que yo les digo y punto, sino que todo lo que él hace sea con una intención y que lo practique en su vida diaria (F:6-8) 4 Sería un alumno investigador, un alumno que sea creativo (F:11-12) Que pueda desenvolverse en la sociedad (F:15) Tenga carácter lo que es la reflexión (F:21-22)	En base a las respuestas obtenidas de los participantes se puede deducir que se inclinan a un perfil de la pedagogía activa al mencionar un perfil integral donde la enseñanza es para la vida. Asimismo, a una pedagogía sociocrítica ya que se desea lograr un estudiante con espíritu investigativo y con carácter reflexivo que puede desenvolverse en su sociedad.	Un estudiante reflexivo, investigador y autónomo.
		¿Cómo es la forma de participación de sus estudiantes durante la sesión de aprendizaje? ¿Por qué son así? ¿Cómo deberían ser?	La participación de los estudiantes es de manera grupal y también individual ya sea de lo que un tema o la sesión que estamos dando a conocer, pero en si el alumno participa durante toda la sesión de clase de inicio a fin (F:54-56) Trabajamos en equipo (F:46) Aprenden del otro (F:49) Pienso que en todo tiempo de clase se debe hacer participar al niño. (F: 52)	Analizadas las respuestas se puede inferir que los entrevistados consideran de gran importancia la participación de sus estudiantes en sus aprendizajes, es por ello que se inclinan a una pedagogía activa. Además, se observa la práctica de la pedagogía sociocrítica en los entrevistados quienes señalan una participación en equipo, en donde los estudiantes aprenden mutuamente.	Un estudiante que aprende de forma cooperativa e individual.
Segundo objetivo: Identificar los modelos pedagógicos empleados en los diversos	Momentos pedagógicos	Motivación ¿Para ustedes cómo o cual es la mejor manera de motivar una sesión de aprendizaje	La motivación no solo es el inicio es a lo largo de todo el proceso de la sesión de clase (F:64-65) De forma lúdica súper empática, alegre(F:68)	En base a las afirmaciones de los entrevistados se puede deducir que se orientan en un modelo activo debido que la motivación se encuentra presente en todo el proceso de enseñanza. Asimismo, en la pedagogía sociocrítica la motivación va de la	Una motivación constante y lúdica

<p>momentos de la sesión de aprendizaje por los estudiantes practicantes de educación primaria.</p>	<p>¿Podrían decirnos porque lo hacen o en que teorías se basan para hacer ello?</p> <p>Metodología de enseñanza Para ustedes ¿Cuál es la mejor metodología de enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué técnicas emplean?</p>	<p>Los aprendizajes significativos por Ausubel (F:72-73) En clase siempre tenemos diferentes tipos de aprendizajes de los niños no todos aprenden iguales (F:78-79)</p> <p>Activa (F:109) No solamente que se queden con lo que yo haga, sino que ellos también lo hagan creando sus nuevos problemas, creando sus nuevas preguntas (F:128-129) Una metodología participativa (F:132) El trabajo en equipo (F:134) Normalmente trabajo en equipos, se sientan de seis (F:142)</p>	<p>mano de la reflexión o palabras de aliento de parte del docente para promover la empatía y la confianza.</p> <p>Como se evidencia en las respuestas de los entrevistados los estudiantes argumentan que en sus prácticas educativas se basan en los aprendizajes significativos por Ausubel siendo la motivación una actividad permanente en el desarrollo de la clase. Por otro lado, los practicantes manifiestan que hay diferentes modos de aprender; los cuales son característicos de cada niño, por ello es necesario tomarlos en cuenta al momento de planificar y ejecutar una sesión de aprendizaje.</p> <p>Los entrevistados apuntan a una metodología activa al señalar una participación permanente del estudiante siendo los contenidos contextualizados. Igualmente se presenta la pedagogía sociocrítica debido que se basa en un aprendizaje práctico, dinámico en donde se enfatiza el trabajo en equipo.</p>	<p>Aprendizajes significativos y estilos de aprendizaje</p> <p>Metodología participativa, contextualizada y en equipo</p>
	<p>Materiales didácticos ¿Cuáles son los materiales a los que suelen recurrir para enseñar? ¿Cómo los emplean ustedes durante la sesión de aprendizaje? y ¿Qué</p>	<p>Primero me situó en el contexto, yo no voy usar el mismo material si yo estoy trabajando aquí en Lima o en provincia (F:178-179) Con chapitas, objetos con lo que tengan en la mano, los lápices, otro ejemplo en el área de comunicación podemos utilizar fichas de lecturas, mis cartillas, armado estructuración de oraciones,</p>	<p>Los participantes se inclinan al uso de materiales estructurados y no estructurados aludiendo a una pedagogía activa. Por consiguiente, se puede observar que uno de los entrevistados alude a la pedagogía sociocrítica debido a que se caracteriza por la contextualización del aprendizaje estudiantil.</p>	<p>Materiales estructurados y no estructurados</p>

		aspectos deben cumplir los materiales didácticos para que ustedes hagan su elección?	utilizo todo tipo de material ya sea reciclado, armé mis propios materiales (F:167-170) Materiales estructurados, entonces yo comencé a utilizar esos materiales que ya tenían por ejemplo las fichas léxicas, letras móviles eso ayudaba (F:210-212)		
		<p>Evaluación</p> <p>¿Cuáles son los aspectos que consideran para evaluar a sus estudiantes? ¿Por qué evalúas ello?,</p> <p>¿Qué técnicas utilizas para evaluar?</p>	<p>La evaluación es constante de inicio al fin, yo evalué no solo los aprendizajes textuales lo que vendrían hacer la clase, mi criterio a evaluar es que mi alumno haya aprendido de forma significativa y lo pueda contextualizar, lo haga en la vida diaria, y no les presento una simple evaluación que marquen o que respondan (F:222-226)</p> <p>Un instrumento que utilizo para evaluar es una lista de cotejo, rubricas de aprendizaje, dependiendo de mi sesión y así puedo ver si mi niño alcanzado los aprendizajes esperados (F:229-232) Evaluaría más el comportamiento con respecto a las actividades que iría a la par (F:240-241)</p>	<p>Las posturas de los informantes se inclinan a una pedagogía activa ya que consideran una evaluación constante de inicio a fin. A su vez se encuentra orientada a la pedagogía sociocrítica, la cual se basa en una evaluación permanente en todo el proceso de enseñanza, de modo que se aprende por medio de la interacción social</p> <p>Se aprecia que los entrevistados emplean una pedagogía tecnocrática ya que esta se rige en los objetivos deseables, los cuales se encuentran plasmados en el currículo siendo los más empleados: las listas de cotejo, rubricas de aprendizaje.</p>	<p>Una evaluación permanente</p> <p>Evaluación conductista</p>
		<p>Manejo de disciplina</p> <p>¿Cómo manejan la disciplina en el aula? ¿Por qué lo hacen de esa manera?</p>	<p>Ha sido pertinente trabajar con las normas de convivencia haciéndoles recordar en cada momento su actitud (F: 309-310) Siempre es bueno innovar buscando una estrategia adecuada (F: 283-284)</p>	<p>Según los resultados se evidencian la práctica de la pedagogía activa al establecer normas, acuerdos de convivencia junto con el docente y estudiante esto ayudara en la reflexión de su comportamiento. Simultáneamente, hace mención a la pedagogía sociocrítica.</p>	<p>Una disciplina innovadora y en acuerdos</p>

<p>Tercer objetivo: Determinar los modelos pedagógicos empleados en la relación docente y estudiante por los estudiantes practicantes de educación primaria.</p>	<p>Relación docente - estudiante</p>	<p>¿Cómo es la relación que ustedes tienen con sus estudiantes? ¿Podría explicar por qué la relación es así?,</p>	<p>Ser cordial y dar buen trato a todos (F:329) Es de manera cordial, hasta llegar a la confianza de ello orientándolos en cualquier circunstancia (F:331-332) La relación con mis niños es linda, pero siempre con respecto ellos me obedecen, hacen caso cuando es momento de juego, jugamos, cuando es momento de estudiar lo hacemos, compartir, compartimos más que amigos parecemos familia (F:336-338) Trato cariñoso, cordial, trato de amistad, pero siempre he tenido un buen trato con los niños (F:342-343)</p>	<p>Las respuestas obtenidas de los participantes se pueden deducir que se inclinan a un perfil de la pedagogía activa y sociocrítica. Debido a que, la pedagogía activa considera al estudiante como pieza fundamental del proceso educativo y el educador como un guía. Y también de la pedagogía sociocrítica toma como base la pedagogía activa para fundamentar su metodología de enseñanza basada en el diálogo horizontal y la libertad de sus procesos educativos.</p>	<p>Una relación cordial y amical</p>
---	---	---	---	---	--------------------------------------