

Implementación de modelos pedagógicos en Ecuador: un estudio de caso

Implementation of pedagogical models in Ecuador: a case study

José Manuel Castellano Gil¹, Efstathios Stefos¹, Ángel Fajardo¹

¹Universidad Nacional de Educación, Ecuador (UNAE)(jimcaste@yahoo.es)

Recibido: 15 diciembre 2018; Aceptado: 3 mayo 2019; Publicado: 5 julio 2019

Resumen

Este estudio tiene como eje central un intento por detectar el modelo pedagógico aplicado por los docentes de la Unidad Educativa Guapán, ubicada en el cantón de Azogues, cabecera provincial del Cañar (Ecuador) en el ciclo superior de Enseñanza Básica, en conexión a las reformas educativas planteadas por el Ministerio de Educación. Para ello se han elaborado tres instrumentos: una ficha de observación en el aula, un cuestionario dirigido al profesorado y un cuestionario destinado al alumnado, que fueron implementados al conjunto del universo seleccionado. Este diagnóstico confirma la implantación y adaptación en un centro de Educación Básica de las reformas educativas emprendidas por el gobierno ecuatoriano en las últimas décadas, marcada por una corriente pedagógica crítica, aunque todavía se encuentran en una fase de asentamiento pero que evidencia una clara ruptura, respecto a la concepción tradicionalista de la vieja escuela bajo, con el acompañamiento que lleva a cabo la UNAE con la implantación de nuevos procesos de formación continua y la formación de nuevos formadores.

Palabras clave: Modelos pedagógicos, Educación Básica, prácticas preprofesionales, UNAE.

Abstract: *This study has as its central axis an attempt to detect the pedagogical model applied by the teachers of the Guapan Educational Unit, located in the canton of Azogues, provincial capital of Cañar (Ecuador) in the upper cycle of Basic Education, in connection with the reforms educational activities proposed by the Ministry of Education. To this end, three instruments have been developed: an observation sheet in the classroom, a questionnaire for teachers and a questionnaire for students, which were applied to the selected universe as a whole. This diagnosis confirms the implantation and adaptation in a Basic Education center of the educational reforms undertaken by the Ecuadorian government in the last decades, marked by a critical pedagogical current, although they are still in a phase of settlement but evidencing a clear break, with respect to the traditionalist conception of the old low school, with the accompaniment carried out by the UNAE with the implementation of new processes of continuous training and the training of new trainers.*

Keywords: *pedagogical models, Basic Education, preprofessional practices, UNAE.*

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Ecuatoriano ha experimentado diversos cambios en las dos centurias precedentes y ha dado un gran salto significativo en estas últimas décadas. El Plan Decenal de Educación de 2006-2015 (Ministerio de Educación de Ecuador (2006) y el del 2016-2025 (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016), la Constitución del Ecuador del 2008 y el Plan Nacional para el Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009, 2013 y 2017) han sentado las bases de un modelo educativo moderno, basado en el desarrollo de capacidades, las potencialidades individuales y los conocimientos, que tienen como centro al sujeto que aprende desde una concepción flexible, dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (Constitución, 2008, art. 343). De modo que la Educación Básica ecuatoriana, sustentada en las nuevas concepciones metodológicas, ha apostado decididamente por una pedagogía crítica frente a las prácticas tradicionales.

Esta transformación del sistema educativo, con sus luces (De la Herrán, 2016) y sus sombras (Paladines, 2015), daba origen con el proceso constituyente de 2008 a la aprobación de la Universidad Nacional de Ecuador (UNAE) en 2010 y al Proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación en Azogues, Cañar en 2012 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012).

Un centro universitario que se ha dotado desde el 2015 de un modelo pedagógico basado en problemas, proyectos, casos y en la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades, valores, emociones y en su correspondencia entre el campo de la docencia, la investigación, las prácticas preprofesionales y vinculación a la colectividad reforzado por el Compromiso Presidencial de 2016 (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, 2016).

Resultado de esa realidad, la experiencia didáctica y de iniciación a la investigación que se propone en este trabajo está enraizada en los propios fundamentos de enseñanza-aprendizaje del modelo pedagógico UNAE: donde la práctica preprofesional es concebida como un punto de partida y fin del proceso formativo de los estudiantes y la construcción de nuevos conocimientos encaminados a una formación profesional integral e interdisciplinar desde una concepción colaborativa, reflexiva y crítica que intenta confrontar teoría y práctica.

Desde esa perspectiva, la asignatura *“Exploración diagnóstica de los modelos pedagógicos aplicados a instituciones educativas de Educación Básica: caso de estudio”*, correspondiente al tercer ciclo, tiene como orientación fortalecer el dominio eminentemente práctico, a través de la observación, análisis y diagnóstico con la elaboración de instrumentos que permitan al alumnado aproximarse al conjunto de los aspectos educativos del centro (proceso de enseñanza-aprendizaje, modelos pedagógico, infraestructuras, etc.) con la finalidad de identificar los componentes teóricos-prácticos del modelo pedagógico implementado en el centro educativo en el que desarrollaran su práctica.

Este ejercicio intenta vincular al alumnado al contexto de la escuela pública e indagar sobre qué metodología se aplica en sus aulas y cuáles son sus niveles de eficiencia. No obstante, como paso preliminar, a la salida de campo, se contemplaba una fase previa de asimilación teórica del modelo pedagógico UNAE (componentes, principios, metodologías, medio, estrategias, trayectorias y valores de aprendizaje) y su contextualización histórica con respecto a las diferentes concepciones pedagógicas, con la intención que el alumnado, además de la adquisición de conocimiento, procediera al diseño de un perfil de investigación y elaboración de instrumentos que serían aplicados durante su práctica. Esta experiencia ha sido planteada como proyecto central de aula a desarrollar

por los estudiantes del paralelo II del tercer ciclo de Educación Básica, correspondiente a la materia "Aproximación y diagnóstico de modelos pedagógicos aplicados en instituciones educativas de educación Básica: estudio de caso", en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) y ejecutada entre los meses de septiembre-enero de 2016-17.

OBJETIVO

Este estudio tiene como objeto central la observación y análisis del modelo o modelos pedagógicos aplicados en el ciclo de Básica Superior de la unidad educativa Guapán (Azogues, Ecuador) y su conexión con las reformas educativas propugnadas por el Ministerio de Educación.

MATERIALES Y METODOLOGÍA

Elección, población de estudio y planificación

La elección del centro educativo objeto de estudio vino determinada de forma aleatoria por la designación realizada desde la Dirección de Prácticas de la UNAE.

En los momentos previos a que los alumnos iniciaran su trabajo de campo, y durante seis sesiones de aula, se procedía a conceptualizar el aparatage teórico de los modelos pedagógicos, desde una perspectiva general e histórica, con su correspondiente clasificación, estableciendo diferencias y peculiaridades. Asimismo, el alumnado recibía una capacitación sobre el uso de búsqueda en repositorios bibliográficos digitales y se les encargaba la tarea de recopilación bibliográfica y estudio sobre la implementación de modelos pedagógicos, con el propósito de construir un instrumento de aplicación y la elaboración de un perfil de proyecto. Esas tareas también fueron realizadas de forma independiente y paralela por el docente.

Una vez concluida esas labores se iniciaba la presentación individual de propuestas que fueron sometidas a discusión y reflexión en el aula. Sin embargo, dada la debilidad conceptual y de contenidos mostrada por el alumnado se optaba por reiniciar ese mismo procedimiento a través de la constitución de grupos de trabajos, que posteriormente debían ser expuestas y analizadas (Stefos & Koulianidi, 2016). En esa nueva etapa se detectaba un avance sustancial con respecto a la etapa precedente, aunque todavía resultaba insuficiente para abordar un trabajo de campo con cierto rigor. De modo que se reactivaba una tercera fase con la socialización de la propuesta ejecutada por el docente, que también fue objeto de análisis y discusión.

Asimismo previo al inicio de la práctica se afrontaba en el aula un análisis sobre los rasgos esenciales de la Unidad Educativa donde se iba a efectuar el estudio y como resultado de ello, dada la dificultad de abordar al conjunto de la institución educativa por la amplitud de ciclos, la limitación temporal de la práctica y el número de practicantes, se decidía centrar el estudio en el ciclo de Básica Superior, correspondiente con los niveles de 8º, 9º y 10º, que estaban integrados cada uno por dos cursos o paralelos con un total de 168 alumnos y 12 profesores, distribuidos en las materias de Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua extranjera.

Tabla 1. Distribución de ciclos y alumnos de la unidad educativa Guapán, Azogues (Ecuador) curso 2016-2017

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
28	31	24	19	22	32	31	50	52	66	355

Fuente: Unidad Educativa Guapán (Azogues-Ecuador), 2016.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos: guía de observación y encuestas

Tres fueron los tipos de instrumentos diseñados, caracterizados por su interrelación directa (ficha de observación a aplicar en el aula, cuestionario al profesorado y cuestionario al alumnado) e integrados por preguntas abierta, cerradas y con opciones múltiples, con la pretensión de ejecutar una observación sistemática de los ambientes de aprendizajes en los que se desenvolvía la institución educativa, sus infraestructuras, dinámica de aula, actitudes de sus principales actores, etc. Estos instrumentos se aplicaron al conjunto del universo objeto de atención.

El presente estudio combina un paradigma empírico-analítico (cuantitativo), en base a las encuestas, las opiniones de los estudiantes y aspectos que serían cuantificados y analizados para descubrir sus tendencias, con otro de carácter socio-crítico, interpretativo fenomenológico (cualitativo), fundamentado en opiniones de los dos principales actores (docentes-alumnos) y en las observaciones captadas por los alumnos practicantes.

La ficha de observación está integrada por ocho módulos (datos de la observación y la materia, datos del profesor de la materia, escenario de aprendizaje, evaluación, alumnado, modelo pedagógico e infraestructuras) y por ochenta ítems con preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, además, de un registro abierto de observaciones. Mientras que el cuestionario destinado al profesorado como al alumnado están articulados en ocho módulos (identificativo, formación, experiencia docente, escenario de aprendizaje, evaluación, alumnos, modelo pedagógico, infraestructuras) con ochenta y uno y cincuenta ítems respectivamente con preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Caracterización del plantel docente.

Módulo identificativo, formación y experiencia del docente

El universo de los docentes, objeto de estudio que imparten las distintas materias del ciclo Básica Superior en la unidad educativa señalada, está integrado por doce maestros/as, con un predominio del género femenino (89%) frente al masculino (11%) y una gran parte de los mismos se autodefine éticamente como mestizos/as (89%) frente a una minoría que se autodefinen como blanco (11%).

Asimismo, un alto porcentaje de estos docentes (89%) se han formado en centros preuniversitarios de carácter jurídico público frente a los centros privados (11%). Un 78% de los mismos concluyó su etapa formativa-profesional en un periodo muy reciente, entre el año 2000 al 2015, y muy especialmente en 2012, momento en que un 34% alcanzaba su titulación. Con respecto a sus titulaciones, un 45% posee licenciatura, un 33% son magister y un 22% tecnólogos.

Entre los centros universitarios donde realizaron sus estudios destacan las universidades privadas con un 58% (Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Católica de Cuenca y la Tecnológica Equinoccial de Quito) sobre las universidades públicas ecuatorianas, que representan un 33% (Universidad de Cuenca) y la Universidad Complutense de Madrid.

Con respecto al ámbito de la formación continua, la totalidad del profesorado considera imprescindible la realización de cursos de actualización y reciclaje docente y un 67% afirma haber participado en esos procesos de formación (un 11% se habían inscrito en cinco cursos, un 22% en siete, un 11% en ocho y un 11% en diez).

Con respecto al ciclo vital profesional de estos docentes se aprecia un predominio de estaciones de vidas intermedias y avanzadas, como se puede observar a continuación:

- a) Entre los 21 y 30 años, fase de ingreso en el mundo adulto, que representa un 11%;
- b) Desde los 31 a los 40 años, fase de renovación y madurez, 0%;
- c) Entre los 41 a los 50 años, fase de estabilización y compromiso, un 56%;
- d) El cuarto ciclo vital, entre los 51 y 55 años, profesionalidad completa, un 11%;
- e) El quinto ciclo vital a partir de los 55 años, fase de estancamiento y jubilación, un 22%.

Asimismo, un 45% del plantel docente analizado lleva más de veinticinco años de ejercicio profesional, un 45% entre quince y veinticuatro años y un 11% cuatro años. Mientras que su ámbito de actuación docente en el espacio territorial se ha desarrollado dentro de las provincias del Cañar y Azuay.

La visión del docente sobre el escenario de aprendizaje

Este módulo intenta chequear la concepción pedagógica, la práctica docente, las herramientas y la relación establecida entre los principales actores dentro del aula.

1) Elementos pedagógicos: marco institucional, objetivo de aprendizaje y competencias, contenido, recursos y actividades.

El 100% de los docentes objeto de nuestra atención manifiesta conocer el Plan Educativo del Ministerio de Educación de Ecuador y un 67% confirma que su unidad educativa dispone de un modelo pedagógico frente al 33% restante que desconoce su existencia. No obstante, un 45% define el modelo pedagógico del centro como “constructivista”, mientras que un 11% lo cataloga de “magistral”. Sin embargo, el 56% dice aplicar un modelo constructivismo y un 33% la clase magistral.

Un 78% de los docentes intentan favorecer la construcción y desarrollo del pensamiento cognitivo constructivista e idéntico porcentaje propicia que el alumno sea autor de su propio aprendizaje. Un 67% considera que su actuación como profesor se enmarca dentro del modelo de Nueva Escuela y 33% en la concepción tradicionalista. Una distribución similar considera que el alumnado encaja dentro de un modelo de la nueva pedagogía y de la escuela tradicional. Sin embargo, el 56% de los docentes manifiestan impartir sus clases bajo una modalidad de “magistral y expositiva” y un 22% de forma práctica.

El 100% de los docentes afirman que recuperan los saberes previos; encargan tareas individuales y colectivas; generan un clima de confianza en el aula; estimulan la reflexión; forman en valores; favorecen el aprendizaje

colaborativo; utilizan estrategias de motivación; emplean recursos y medios didácticos; y fomentan la participación del alumnado, aunque un 45,5% con una frecuencia “diaria” y un 45,5% “a veces”.

Un 77% afirma que potencia actividades de conflicto cognitivo; un 89% plantea contenidos procedimentales frente a un 11% que no los formulan; un 78% contempla contenidos actitudinales frente a un 22%; un 78% ratifican la utilización de estrategias didácticas; un 89% de los docentes intentan incentivar el aprendizaje individual, a través del planteamiento de problemas (22%), estudio de caso (11%) y discusión grupal (67%). Mientras que un 67% suele emplear con frecuencia actividades lúdicas.

2) Elementos de proceso: metodología de evaluación, roles, estrategias de gestión del aula, estrategias para gestionar la interacción.

Un 89% de los docentes aseguran explicar los criterios de evaluación frente a un 11% que no lo hace. El 100% suele evaluar durante la sesión de clase, a través de instrumentos orales y/o escrito (78%) y de observación (22%). Asimismo, un 78% considera que las pruebas objetivas previas y finales constituyen una forma eficaz de medir el grado de consecución de los objetivos previstos que deben alcanzar los estudiantes.

En cuanto al proceso de evaluación los docentes priorizan los procesos (45%), los resultados (34%), la memoria (11%) y la conceptualización (11%).

Un 89% de los docentes aseguran que establecen un trato igualitario independiente del género de sus estudiantes, frente a un 11% que señala la existencia de un comportamiento diferenciado. Por otro lado, confirman la amplia participación voluntaria del alumno, aunque un 22% de sus estudiantes se caracterizan por un mayor nivel de participación en el aula. Asimismo, los docentes en su totalidad consideran que existe una buena relación entre los alumnos y un 89% califica de “buena” su relación con los estudiantes, aunque un 11% la considera de “regular”.

Según la opinión de los docentes, la escuela es un espacio para que los estudiantes sean autónomo (78%), frente a los que considera que el papel que debe ejercer el centro es la reproducción del propio sistema 11%, que privilegian en el proceso de enseñanza la construcción de conocimiento (78%) y la enseñanza de conceptos (22%) y que en el proceso de aprendizaje lo más importante es el alumnado (89%) y la didáctica (11%).

3) Elementos tecnológicos: plataforma, herramientas para el desarrollo de actividades, herramientas tecnológicas de comunicación

El 78% de los docentes afirman que no disponen de recursos esenciales en el aula para el desempeño de su labor: no dispone de conexión WIFI, tampoco cuenta con proyector, ni computadora, aunque un 11% de los alumnos cuenta con computadoras personales propias. A pesar de estas carencias el 78% de los docentes suelen emplear recursos virtuales, aunque tan sólo un 22% con una frecuencia “diaria”, un 56% “a veces” y el 22% restante manifiesta que “nunca” emplea tales recursos. No obstante, un 67% de los docentes manifiestan conocer y utilizar las TICs y un 33% asegura que las conocen pero no suelen utilizarla en el aula. Pero ello no es óbice para que un 56% de los profesores marquen tareas y actividades que los alumnos deben desarrollar a través de las nuevas tecnologías (Stefos & Efstathiou, 2013).

CARACTERIZACIÓN DEL ALUMNADO

Módulo identificativo

La población estudiantil del Ciclo Superior de Educación Básica de la Unidad Educativa de Guapán (Azogues) está integrada por 168 alumnos, distribuidos por un 31% en octavo ciclo, un 36% en noveno y un 33% en décimo. En su inmensa mayoría se autodefine étnicamente como mestizo (91%), el 99% de los mismos son naturales de la provincia del Cañar y con una composición por género definida por un 51% varones y un 49% féminas.

La mirada del alumnado sobre el escenario de aprendizaje

Un 44% de los alumnos consideran que en las clases recibidas predomina la modalidad magistral-expositiva y un 56% las definen como práctica. Según un 92% de los alumnos, el docente recupera conocimientos previos y un 97% señala que el profesor marca tareas individuales (97%) y colectivas (87%). Asimismo, se indica que el docente crea un clima de confianza (92%), estimula la reflexión (83%), enseña en valores (91%) y fomenta la participación (95%), donde un 61% señala que es dirigida “siempre” por el docente y un 37% “a veces”.

Un 71% apunta que el docente utiliza estrategias didácticas; un 89% fomenta el aprendizaje individual y un 92% colaborativa, especialmente discusión grupal un 43%, estudio de caso 17% y problema un 15% mientras que otras opciones representa un 16%; un 60% emplea actividades lúdicas; un 91% motiva al alumnado; un 81% utiliza recursos y medios didácticos; un 95% explica los criterios de evaluación; un 77% evalúa en cada clase a través de pruebas escritas (39%), la participación en el aula (28%) y los trabajos (26%). En el proceso de evaluación se prima los conocimientos (55%), la aplicación de lo aprendido (26%), experiencias (11%) y la memoria (9%).

Un 78% señala que no existe un trato diferenciado entre géneros; un 74% confirma la participación voluntaria del alumnado, aunque un 59% aseguran que intervienen siempre los mismos estudiantes; un 72% señala que el docente permite la participación espontánea; un 76% señala que es buena la relación entre los alumnos y un 78% apunta que la relación entre docente y alumnos es buena, un 20% regular y un 2% mala.

Un 69% de los alumnos consideran que existe un modelo pedagógico; un 34% dice que se potencia el trabajo autónomo; un 55% la obediencia y un 11% la reproducción del sistema. Un 40% dice que la escuela privilegia la construcción de conocimiento, un 37% la enseñanza, un 10% el diálogo con estudiantes, un 5% la clase magistral y un 4% la repetición.

Según el 44% de los alumnos lo más importante en la escuela son las normas, un 30% el alumnado, un 9% los conceptos y un 6% la didáctica.

Solo un 30% de los alumnos manifiestan tener computador personal propio, aunque el 87% afirman saber utilizar este instrumento tecnológico.

Los alumnos señalan que un 75% de los docentes utilizan recursos virtuales, aunque un 72% lo emplea con una frecuencia de “a veces”, un 8% “siempre” y un 7% “casi nunca”.

El 54% de los alumnos exponen que sus aulas no cuentan con los recursos esenciales frente a un 46% que manifiestan que sí dispone y un 66% afirman utilizar las TICs en la realización de las tareas encomendadas,

mientras que un 34% no la emplean. Asimismo un 79% señalan que el docente dispone de los recursos esenciales en el aula.

LA PERCEPCIÓN DE LOS OBSERVADORES EN PRÁCTICA SOBRE EL ESCENARIO DE APRENDIZAJE

Se realizaron dos sesiones de observación por cada materia en todos los paralelos y en los tres ciclos. En relación a la receptividad del docente, con respecto a la aplicación de los instrumentos, un 67% mostró su buena disposición colaborativa, un 18% “regular” y 15% fue “mala”.

Los observadores califican la actuación del docente como “magistral y expositiva” (60%), “práctica” (33%) y otras modalidades (7%).

Los observadores registran asimismo que un 79% de los docentes utilizan recursos virtuales; un 77% recupera conocimientos previos; un 77% propicia actividades de conflicto cognitivo; un 73% y un 77% fomentan respectivamente tareas individuales y colectivas; un 85% de los docentes intentan crear un clima de confianza en el aula; un 79% estimula la reflexión, un 67% enseña en valores; un 82% fomenta la participación del alumno; un 58% con una frecuencia de participación “siempre” un 58%, “a veces” un 34% y “nunca” un 8%.

Un 70% plantea contenidos procedimentales y un 52% plantea contenidos actitudinales, centrados en valores (50%), autoevaluación (15%), respeto (18%), liderazgo (16%). Un 43% utiliza estrategias didácticas; un 79% fomenta el aprendizaje individual; un 71% estimula el aprendizaje colaborativo, mediante problema (26%), estudio de caso (11%), discusión grupal (54%) y otros (9%), integrados por investigaciones, trabajos en grupo, preguntas y exposiciones.

Un 23% emplea actividades lúdicas; un 43% utiliza estrategias de motivación; un 44% utiliza recursos y medios didácticos, donde destaca el empleo de imágenes (28%), audios (23%), pizarra-libros (26%) y laptop-proyector (23%).

Un 70% de los docentes evalúa a través de los instrumentos de tareas en clase (21%), deberes (13%), preguntas en clase (35%), cuestionario (31%).

Un 87% de los docentes no establece comportamientos diferenciados con respecto al género de sus alumnos. Existe una participación voluntaria del 77% de los alumnos, aunque un 28% de los que intervienen son siempre los mismos alumnos.

Se aprecia buena relación entre los estudiantes (84%) y la relación alumno-profesor es considerada como buena en 71%, regular un 22% y mala un 7%. Un 75% favorece especialmente la construcción y desarrollo del pensamiento cognitivo y un 67% propicia que el alumnado sea autor de su propio conocimiento.

Los observadores señalan, además, que la actuación del profesor encaja dentro de un modelo pedagógico ecléctico (39%), tradicional (38%), y de la Nueva Escuela (23%). Mientras que un 50% de los alumnos responde a un modelo tradicional, un 26% a un modelo ecléctico y un 24% a la Nueva Escuela.

Tabla 2. Índices porcentuales comparativos de las principales variables recogidas en los tres instrumentos aplicados.

	Docentes %	Alumnos%	Observadores%
Clase magistral-expositiva	56	44	60
Clases prácticas	22	56	33
Utilización recursos virtuales	78	75	79
Recuperación saberes previos	100	92	77
Propicia actividades de conflicto cognitivo	77	(*)	77
Tareas individuales	100	97	73
Tareas colectivas	100	87	77
Clima de confianza	100	92	85
Estimula reflexión	100	83	79
Enseña en valores	100	91	67
Estimula el aprendizaje colaborativo	100	92	71
Estrategias motivación	100	91	43
Utiliza recursos y medios didácticos	100	81	44
Fomenta participación en clase	100	95	82
Imparten contenidos procedimentales	89	(*)	70
Imparten contenidos actitudinales	78	(*)	52
Emplean Estrategias didácticas	78	71	43
Fomenta aprendizaje individual	89	89	79
Actividades lúdicas	67	60	23
Explica criterios evaluación	89	95	96
Evalúa durante sesión	100	77	70
Tratamiento sin distinción de género	89	78	87
Participación voluntaria del alumnado	100	74	82
Intervenciones espontáneas de los alumnos	100	72	73
Buena relación entre alumnos	100	76	84
Buena relación docente-alumno	89	78	71
Construcción cognitiva	78	(*)	75
Alumnos autor aprendizaje	78	(*)	67
Modelo Nueva Escuela	67	(*)	23

(*) Estos ítems no fueron contemplados en el cuestionario dirigido a los alumnos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de evidencia que en la unidad educativa objeto de atención se ha manifestado un intento de aplicación de las reformas educativas propiciadas por el gobierno ecuatoriano, aunque todavía se encuentra en una fase de implementación inicial y en procesos de capacitación del plantel docente. En ese sentido, un aspecto a considerar es la dificultad derivada por la elevada edad y el largo tiempo de ejercicio profesional de los docentes que imparten el ciclo de Básica Superior. No obstante, al mismo tiempo, se debe resaltar que ese condicionante, a la luz de los registros resultantes revela una actitud, compromiso y esfuerzo por parte de ese personal docente en su adaptación y actualización pedagógica (Papapostolou & Stefos, 2013). Un segundo elemento de interés detectado constata la existencia de una relevante correspondencia entre los datos proporcionados por los tres instrumentos aplicados, que refleja un punto de partida en esa puesta en escena de renovación pedagógica.

Sin duda este es un proceso de reforma pedagógica se ha iniciado y está abierto pero es de largo recorrido donde deben incorporarse a nuestro juicio una serie de acciones complementarias para su consolidación: intensificar las acciones en formación continua en el contexto nacional, la formación de nuevos docentes en las nuevas concepciones, el impulso y desarrollo de modelos pedagógicos en los centros educativos, la renovación de la planta docentes en las unidades educativas y la necesidad de incrementar los procesos de capacitación en los planteles educativos y el establecimiento de políticas de coordinación universitaria entre los centros y facultades con respecto a perfiles pedagógicos, metodológicos, curriculares y programas que confluyan al desempeño de un contexto de transformación social y donde la UNAE debe ejercer un papel catalizador, junto a una revalorización y reconocimiento laboral, salarial y social de los docentes (Papapostolou *et al.*, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 27-44. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100002&script=sci_arttext&lng=en
- Arreola, M. I. (2012). *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral Universidad de Guadalajara. Documento de Trabajo). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1436/1/TESIS202-120910.pdf>
- Bulla Ramírez, X. D. P., Escobar Barrera, M. J. & Madero Salazar, D. (2011). *Apropiación del modelo pedagógico Enseñanza Para la Comprensión (EPC) en el Colegio Cambridge*. (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana.). Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/218/Ximena%20Del%20Pilar%20Bulla%20Ram%C3%ADrez%20%28Tesis%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Cardozo, D. Y., Vargas, C. B. & Santamaría, D. C. (2012). *Implementación de un modelo pedagógico en la Institución Educativa Madre de Dios del Municipio de Piendamó*. Recuperado de: <http://200.21.94.179:8080/jspui/handle/10839/433>

- Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación de Ecuador (2007). Plan Decenal de Educación 2006-2015. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf
- Constitución política del Ecuador 2008. Disponible en: http://cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf
- De la Herrán Gascón, A., Cedeño, A. I. R. & Lara, F. L. (2016). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/516/379>
- Delgado, V. M. P. (2016). *El Modelo Pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber: Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá* (Doctoral dissertation, UNED). Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Vmprado/PRADO_DELGADO_VICTOR_MANUEL_Tesis.pdf
- Estupiñan Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*. (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira). Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6690/1/noelestupinanestupinan.2012.pdf>
- González Guerrero, K. & Esteban Ojeda, C. (2013). Caracterización de modelos pedagógicos en formación e-learning. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1942/194227509002/>
- Jaimés, W. A. (2012). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones educativas oficiales y privadas del municipio de Bucaramanga*. (Doctoral dissertation, Universidad de Granada). Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23722/1/20956356.pdf>
- Kampourpoulou, M., Athanasiadis, I. & Stefos, E. (2011). Students' views on the use of New Technologies in Art education: An interdisciplinary approach to Higher Education. *Review of European Studies*, Vol. 3, No. 1, June. 2011. pp.60-70.
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En J. L. Martínez Dueñas, C. Pérez Basanta, N. McLare & L. Quereda (eds.) *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*, 519-530.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2016). Compromiso Presidencial "Poner los objetivos de todas las universidades por escrito. Planificación de entrada y salida de profesores. Planificación a 20 años".
- Ministerio de Educación de Ecuador (2006). Plan Decenal de Educación (2006-2015). Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). Plan Decenal de Educación (2016-2025). Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/plan-decenal/>
- Ministerio de Educación del Ecuador Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo (2012). Proyecto: Creación de la Universidad Nacional de Educación en Azogues, Cañar. Ministerio de Educación del Ecuador Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo

- Molina, A., Silva, C., Ester, F., Cabezas, C. & Agustín, C. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 79-95. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052005000100005&script=sci_arttext
- Montenegro, A., Josefina, E. & Romero Chaves, O. C. (2006). *Los modelos pedagógicos: Una dinámica para la transformación de la educación superior*. Pasto: IUCESMAG. Recuperado de: http://www.fumc.edu.co/fumc/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_3313.pdf
- Muñoz, J. J. D. & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). El reto de los directivos docentes: desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Román Gómez. *Katharsis*, 23. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/878/1151>
- Nieto Ruiz, L. F. (2007). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (10). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3222/322227484012/>
- Paladines, C. (2015). Perspectivas de cambio en la Educación Básica y en el Bachillerato: Ecuador: 2007-2013. *Praxis educativa*, 19(3), 13-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000300002
- Papapostolou, I., Papapostoulou, K. & Stefos, E. (2013). *Educational Research. From Qualitative to Quantitative analysis*. Rhodes: Evdimos Editions.
- Papapostolou, I. & Stefos, E. (2013). Qualitative analysis on pedagogical research. Methodological approaches. In I. Papapostolou (Ed.), *Educational activities. Teaching Interventions in Secondary Education*. pp. 244-251. Rhodes: Evdimos Editions.
- Proyecto: Creación de la Universidad Nacional de Educación en Azogues, Cañar.
- Quintana, E. G. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, 336-citation_lastpage.
- Ruiz, L., & Uptc, G. (2007). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 189-205. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3222/322227484012/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir, 2009-2013. Disponible en: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir, 2013-2017. Disponible en: <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES (2017). Plan Nacional para el Buen Vivir, 2017-2021. Recuperado de: <http://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>

Sepúlveda, P. A. (2011). *Modelo pedagógico y procesos de rediseño curricular en la UTB*. Universidad Tecnológica de Bolívar. Recuperado de http://www.unitecnologica.edu.co/sites/web.unitecnologica.edu.co/files/descargas/Modelo_pedagogico_0.pdf

Stefos, E. & Efstathiou, I. (2013). Quantitative analysis of the data of the School of Trianta during the period of 1906-1916. In I. Papapostolou (Ed.): *Educational activities. Teaching Interventions in Secondary Education*. pp. 29-57. Rhodes: Evdimos Editions.

Stefos, E. & Koulianidi, G. (2016). Nutrition Data Analysis Using R: Applications in Higher Education. *Health Sciences Research*, Vol. 3, No. 1, 2016, pp. 10-16.