

Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente*

Vilma Rosalia Alvarado Cortés*✉

Fecha de recepción: 27/10/2013

Fecha de aceptación: 13/12/2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31 (2), pp. 99-113.

RESUMEN

La educación se constituye en una fuente de pensamiento que hace de la reflexión, una cultura, donde la educación y las prácticas pedagógicas se entretajan por unos enunciados básicos, dando sentido a la identidad; la educación tiene fundamentación ética y política, prácticas sociales arraigadas que giran en torno a la posibilidad de ser aprendidas y desarrolladas para pensar y resolver problemas educativos y sociales. Se considera de vital importancia que los maestros en formación y en ejercicio inicien y profundicen en procesos de reflexión permanente sobre su quehacer en el aula para generar praxis pedagógica. La reflexión debe incluir procesos de profundización teórica y práctica, teniendo en cuenta componentes como: relación y estilo pedagógico como elementos particulares de cada profesor, planeación en el aula como tarea para prever, anticipar, organizar y no para improvisar las actividades que se realiza con los estudiantes, y la evaluación como el proceso que ayuda al docente a descubrir hasta dónde llegaron, qué niveles de competencia alcanzaron y qué debilidades existieron en el proceso; en esa medida, se aprovecha el error como oportunidad de aprendizaje, para descubrir amenazas y convertirlas en oportunidades, descubrir debilidades y convertirlas en fortalezas.

Palabras clave: currículo, evaluación, planeación, prácticas pedagógicas, reflexión.

The teaching practice and classroom management, fundamental aspects in the task of teachers

ABSTRACT

Education is a source of thought that becomes reflection into a culture where education and teaching practices interwoven by basic principles, which give meaning to the identity; teaching has an ethics and politics foundation and rooted social practices which turn around toward the possibility of being learned and developed to think and solve educational and social problems. So teachers in training and exercise should initiate and deepen in permanent reflection processes about their teaching tasks in order to generate pedagogical praxis. A reflection must include processes of theoretical and practical deepening in terms of components such as: relationship and teaching style as particular elements of each teacher, planning in the classroom as a task to predict, look ahead, organize and not to improvise the activities with students and assessment as the process that helps the teacher to discover how far they arrived, what competency levels they reached and what weaknesses existed in the process, to take advantage of the mistake as a learning opportunity, to find out threats and turn them into opportunities, discover weaknesses and turn them into strengths.

Key words: curriculum, assessment, planning, pedagogical practices, reflection.

* Artículo de investigación e innovación.

*✉ Religiosa Franciscana de María Inmaculada; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciada en Educación Básica Primaria, Universidad Mariana; Docente Institución Educativa Escuela Normal Pío XII, Pupiales, Nariño, Colombia. Correo electrónico: vilrosaco@yahoo.es

Práctica pedagógica e gestão de sala de aula, aspectos fundamentais no trabalho docente.

RESUMO

Educação constitui uma fonte de pensamento que faz da reflexão, uma cultura em que ensino e as práticas de educação são indissociáveis por algumas afirmações básicas, que dão um sentido de identidade; a educação tem um ponto de vista ético e político e as práticas sociais arraigadas giram em torno da possibilidade de ser aprendidas e desenvolvidas a pensar e resolver os problemas educacionais e sociais. Considera-se vital que os professores em formação e exercício envolvam e aprofundem os processos em curso de reflexão sobre o seu trabalho na sala de aula para gerar práxis pedagógica. Um processo de reflexão que inclui componentes teóricas e práticas, em termos de aprofundamento como relacionamento e estilo de ensino como elementos particulares de cada professor em sala de aula, planejamento de como a tarefa de fornecer, antecipar, organizar para não improvisar o que será feito com estudantes, e a avaliação como o processo que ajuda ao docente a descobrir os níveis de competência alcançados e quais fraquezas existiam no processo, para obter o erro como uma oportunidade de aprendizagem para descobrir ameaças e transformá-las em oportunidades, descobrir os pontos fracos para transformá-los em pontos fortes.

Palavras-chave: currículo, avaliação, planejamento, métodos de ensino, reflexão.

1. Introducción

Los cambios que suceden a nivel mundial y sobre todo en América Latina, producto de la globalización, la sociedad de la información y la ola tecnológica, hacen propicio preguntarse sobre el quehacer de los profesores para mejorar la calidad de la educación, si realmente se tiene en cuenta que en el mundo todo está relacionado, nada está aislado; la escuela necesita viabilizar cambios pertinentes en los integrantes de la comunidad educativa y en el entorno, de tal manera que respondan en forma positiva a las exigencias del siglo XXI.

Lo anterior lleva a pensar que en la actualidad se está bastante lejos de haber resuelto el problema de la educación, no sólo en cuestión de la tecnología, si no en enfatizar sobre los medios para obtener mejores resultados. ¿Para qué se enseña?, ¿cómo se enseña? Y en función de ello ¿qué se ha de enseñar?, y por supuesto ¿cuál es la mejor manera de enseñar? Todos estos interrogantes conducen a reflexionar sobre las relaciones que se está llevando a cabo entre el sujeto que enseña -profesor- y el sujeto que aprende -estudiante-, es decir, una reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

El maestro que reúna las condiciones exigidas, es aquel que se ofrece como puente que tiende a sus estudiantes a fin de que, a invitación suya, puedan cruzarlo. Sin embargo, una vez que con su ayuda lo han franqueado, el puente se viene abajo clamorosa-

mente. El maestro les alienta entonces, a construir sus propios puentes (Correa, 1999, p. 51).

Es así como el profesor, desde su práctica pedagógica, está llamado a reflexionar sobre: su proceso de planeación, la relación y el estilo pedagógico, y el proceso de evaluación que lleva a cabo dentro de su quehacer.

Por lo tanto, la educación se constituye en una fuente de pensamiento que hace de la reflexión una cultura, donde la educación y las prácticas pedagógicas se entretienen por unos enunciados básicos, que le dan sentido a la identidad, tienen una fundamentación ética y política, arraigadas prácticas sociales que giran en torno a la posibilidad de ser aprendida y desarrolladas para pensar y resolver problemas educativos y sociales.

Se considera de vital importancia que los maestros en formación y en ejercicio inicien y profundicen en procesos de reflexión permanente sobre su quehacer en el aula para generar praxis pedagógica, como acto cotidiano de construcción y reconstrucción del quehacer educativo, que permita ampliar las experiencias del momento, comprender los contextos y establecer un análisis crítico para estructurar, reelaborar y organizar nuevos saberes, que a su vez, los convalida, consolida y transforma en su práctica pedagógica. Teniendo en cuenta este planteamiento, se presenta el artículo "La práctica Pedagógica y la Gestión de aula, Aspectos Fundamentales en el

quehacer docente”, con el propósito de crear espacios de reflexión frente a la importancia que tiene la práctica pedagógica en la vida de los maestros en formación y en ejercicio.

Se hace necesario abordar la temática de currículo, pretendiendo establecer relación entre teoría y práctica; el currículo teórico se hace vida a través de la práctica pedagógica.

El artículo presenta una conceptualización de práctica pedagógica donde se hace referencia a ésta como “una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía” (Zuluaga, 1987).

Dando coherencia a la temática se enfatiza en la práctica pedagógica y la gestión de aula correspondientes a la Guía 34, emanada por el MEN (2008), específicamente en la gestión de aula, donde se toma como componentes la relación y el estilo pedagógico, la planeación de clases y la evaluación en el aula. De esta manera, se pretende profundizar en estos cuatro (4) aspectos, como ejes procesuales que dinamizan la práctica pedagógica.

Hablar de relación por ejemplo, es hablar de “la interacción que se establece entre profesor - contenido - estudiante, en un escenario educativo donde se propicia y promueve la formación del ser humano” (Romero, Vanegas, & Rojas, 2010). Además, dentro de la relación pedagógica se menciona la teoría axiológica que “establece una relación de cordialidad y amor entre profesor y estudiante (...). Esta intervención, por supuesto, gira en torno al diálogo, la comunicación y la cooperación; es decir, el lenguaje y la acción compartida son claves en la relación” (Morán, 2003, pp. 173 - 174).

Con respecto al estilo pedagógico, María Mercedes Callejas (2010) manifiesta que es la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes.

Ahora, y adentrándose un poco más en la temática, se hace énfasis en la planeación en el aula, donde se debe tener presente que “planear es prever.

Prever es anticiparse a los hechos (...) del correcto planeamiento depende la eficiencia y la seguridad de la enseñanza” (Nervi, 1985, p. 61). En el mismo orden de ideas, Garzón, 2012, manifiesta que se debe planear y desarrollar una jerarquía completa de planes, para integrar y coordinar dichas actividades.

Como uno de los elementos primordiales dentro de la práctica pedagógica se retoma la evaluación en el aula; en este sentido, se pretende entender la evaluación como “un proceso que debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implica: el desarrollo humano, educación por procesos, construcción del conocimiento, entre otros” (Iafrancesco, 2004).

Se presenta una reflexión sobre la evaluación en el aula donde el concepto de evaluación formativa nos recuerda que el aprendizaje depende del conocimiento de los resultados en un tiempo y en una situación en el que este conocimiento puede ser utilizado para corregir los propios errores (Yorke, 2003), y sobre todo entender la evaluación como “un proceso permanente, dialogal y autorreferente” (Marroquín, 2011).

2. La práctica pedagógica y la gestión de aula

Para hablar de práctica pedagógica se hace necesario retomar los currículos teórico y práctico como elementos que fundamentan la misma. El primero surge como resultado de un proceso de construcción del discurso; es de carácter reflexivo; en él se elabora conceptualmente el currículo de manera interactiva y prospectiva. En esta etapa se responde a los interrogantes:

¿Quién?, para determinar los actores de la práctica pedagógica: sus características, expectativas y necesidades. ¿Qué?, para identificar núcleos temáticos, contenidos y problemas, ¿por qué? y ¿para qué?, para establecer las finalidades, los propósitos, las metas y el sentido del programa; ¿cuándo? y ¿cómo?, para determinar momentos, métodos, actividades, estrategias, evaluación y recursos. Por consiguiente, el currículo teórico:

Es el conjunto de ideas, conceptos, principios e intenciones que derivadas de una noción de ciencia, de educación y de una determinada disciplina específica,

le dan sentido al currículo; supuestamente definen su fundamentación, establecen su estructura, orientan su desarrollo y se explicitan a través de componentes como: horizonte institucional, marco teórico, perfiles, objetivos, plan de estudios, metodología, marco evaluativo, entre otros (Goyes et al, 1999, p. 22).

El Currículo práctico hace referencia específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el proceso interactivo entre profesor y estudiante.

La práctica, sin embargo a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de la realidad, creencias, valores... (Goyes et al, 1999, p. 23).

Se observa que el currículo teórico y el currículo práctico deben estar estrechamente articulados, los dos se complementan mutuamente, y el aula es el ámbito práctico, donde se desarrolla diversidad de estrategias, didácticas y elementos que ayudan a la construcción social del conocimiento, complemento que se consolida mediante la formación permanente de los profesores, la construcción de políticas educativas y su cuestionamiento y, la reflexión continua sobre el sentido mismo del quehacer educativo.

En la actualidad la educación tiene unos objetivos muy precisos; entre ellos se encuentra el interés por lograr las relaciones armónicas entre lo que se escribe y lo que se hace, es decir, una integración de los campos del conocimiento y las experiencias que faciliten una comprensión, reflexiva y crítica de la realidad; enfatizando dimensiones culturales, financieras, políticas, ambientales y científicas para lograr conocimientos concretos y dominio de procesos acordes con las innovaciones de la ciencia y la tecnología, que respondan a las exigencias de un mundo globalizado.

Entonces, se habla de currículo, como un espacio significativo para agrupar una amplia variedad de prácticas pedagógicas que se desarrolla en las aulas y, conjugan los diversos intereses de los estudiantes. Un currículo que implica orientar, integrar y racionalizar los procesos curriculares y analizar la coherencia con los planes que se elabora y ejecuta en la acción concreta, que permite la construcción de una comunidad con personas autónomas, críti-

cas, democráticas y solidarias. De esta manera, el currículo se va dinamizando a través de las prácticas pedagógicas, donde la función técnica de la enseñanza la asumen los profesores.

Por tanto, el currículo se transforma. En primera instancia, se cuenta con un currículo oficial, al que se le hace cambios a nivel local e institucional, para luego recibir las modificaciones del profesor, y finalmente, llevarlo a cabo en su proceso de enseñanza; de ahí la necesidad de hacer procesos reflexivos sobre la importancia de la comunicación. Al respecto José Sacristán (1990), presenta algunas fases en la objetivación del significado del currículo:

- El currículo prescrito. Contiene los aspectos mínimos que orientan la organización del sistema curricular, que sirven de punto de partida para elaborar materiales y controlar el sistema.

- El currículo presentado a los profesores. Son interpretaciones que realizan instancias como las editoriales y otras, que ofrecen a los profesores una traducción del currículo prescrito, de manera tangible, como son los libros de texto.

- El currículo moldeado por los profesores. Incluye las modificaciones que el profesor realiza, muchas veces de manera limitada y condicionada; en esta medida el profesor pierde su originalidad y profesionalidad, ya que debe hacer la práctica en parámetros ya dados, sin embargo, el proceso de moldear el currículo por parte de los profesores generará consecuencias muy positivas en el proceso enseñanza aprendizaje si se realiza mediante el trabajo colectivo. En este sentido, se percibe que los profesores han perdido la sensibilidad y el interés de poner en juego su creatividad, preocupados únicamente por lo académico.

- El currículo en la acción. Es la práctica real, orientada por principios teóricos y prácticos del profesor. Ahora el currículo se convierte en método, con todo su bagaje de estrategias, técnicas, didácticas, entre otros; constituye el diseño de la práctica que consiste en preparar las condiciones para desarrollarla, creando un puente entre las intenciones y las acciones. En este espacio, se puede ver la articulación o separación con el modelo pedagógico adoptado por la institución educativa; es un momento crucial para analizar la práctica pedagógica.

El currículo en acción determina la vinculación de la teoría y la práctica, donde contenido y estrategias metodológicas deben estar fuertemente integradas, tomando como punto de partida lo que el estudiante hizo o hace para extraer conocimiento y, enriquecer la teoría o para cualificar la práctica.

- El currículo realizado. Constituye los efectos cognoscitivos, sociales, morales que produce la práctica misma, efectos que de una u otra manera afectan tanto a estudiantes como a profesores, algunos fácilmente visibles y otros que se quedan ocultos.

- El currículo evaluado. Son los controles que permiten resaltar, controlar, modificar reajustar aspectos dentro de la práctica curricular.

Como vemos, la construcción práctica del currículo implica hacer un minucioso análisis de las prácticas pedagógicas, prácticas que están impregnadas por diversos significados provenientes de la historia, del entorno y la identidad de los grupos en los cuales ocurre, y cuyo diseño depende en gran medida de las directrices curriculares, la evaluación o control que se ejerce sobre el currículo, la capacidad de traducir el currículo prescrito sin depender de

instancias ajenas a la institución, la formación profesional de los docentes y, el marco organizacional de la institución educativa, de tal manera, que se piense la práctica antes de ejecutarla; al respecto Sacristán (1990), presenta algunas pautas en la planificación de la práctica:

- Reflexionar en torno a los contenidos.
- Organizar los contenidos.
- Clarificar la estructura del contenido.
- Estructurar las actividades o tareas.
- Atender las habilidades, destrezas u objetivos comunes a cualquier unidad, asignatura o área curricular.

3. La práctica pedagógica, accionar del currículo

Se hace referencia a la práctica pedagógica, como el eje que articula todos los mecanismos de influencia educativa para provocar intencionalmente, aprendizajes significativos. Según los siguientes autores la práctica pedagógica es entendida como:

Tabla 1. Definición de práctica pedagógica.

Autores	Concepto	Año
Bourdieu	"Acciones desarrolladas con frecuencia y éstas van haciendo camino para luego convertirse en hábitos por el ejercicio constante y repetitivo, hasta convertirse en actos inconscientes por el solo hecho de ser costumbre".	1980 - 1989
Zuluaga, O.	"Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico".	1987
Gvirtz, S., Larripa, S., y Oelsner, V.	"Conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje"	s.f.

En este sentido, la práctica pedagógica exige procedimientos, estrategias y tiempo de realización, es decir, planeación. De igual manera, Vasco (2002) ha propuesto cinco aforismos para referir la noción de las prácticas:

1. En el principio era la acción. 2. Los sistemas de acción se van decantando en prácticas. 3. Sólo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre ellas: nace la Praxis. 4. La praxis empieza a transformarse en virtud de esa reflexión. 5. La reflexión empieza a refinarse y a expresarse en forma relativamente autónoma con respecto a la praxis, nace la teoría" (...) la práctica implica reflexión y se instala más allá de la acción, pero la práctica permite nuevas reflexiones que conducen a "praxis" como "práctica reflexiva" (p. 107).

En este sentido es necesario que dentro de la práctica pedagógica se maneje los instrumentos propios del contexto y, se trabaje de acuerdo con las necesidades del mismo.

En síntesis, la práctica pedagógica tiene que ver con el desarrollo del currículo y con los procesos de reforma e innovación educativa; se transforman a la par con los cambios y avances de la sociedad. La función del profesor consiste en adecuarse al contexto y a los sistemas de enseñanza de la época. La práctica pedagógica tendrá éxito, cuando se tenga claridad sobre los procesos de enseñanza y las dinámicas sociales en las que están insertos los profesores y estudiantes, cuando muestre coherencia con la propuesta educativa adoptada en una institución.

4. Aspectos relacionados con la práctica pedagógica

Según el Ministerio de Educación Nacional (2008), dentro del Plan de Mejoramiento Institucional, en la Guía 34, se asume la práctica pedagógica y la gestión de aula dentro de la gestión académica, que implica a su vez cuatro aspectos:

1. **La relación pedagógica:** la relación pedagógica toma una concepción diferente, teniendo en cuenta el espacio y tiempo en que se estudia porque es dinámica; se cumple a través de actos concretos, es una relación viva de dos seres constituyéndose para ambos en un ensanchamiento subjetivo mutuo.

Al respecto, surge una pregunta: ¿Qué relación pedagógica se puede establecer entre un profesor y sus estudiantes? Como respuesta, se registra algunas teorías que enuncian diversos tipos de relación pedagógica, a saber:

Según la teoría genética, se establece cinco tipos sucesivos de relación pedagógica: en la edad de *nursery*, el niño depende de la madre o *nurse*, la relación es de protección y afecto; en la edad del cervatillo existe la relación de sensibilidad y acción, el profesor toma de la mano al niño y lo acompaña en sus exploraciones, lo guía en sus primeros aprendizajes, lo alienta y corrige con paciencia; en la adolescencia: el estudiante es impaciente y rebelde, el profesor debe dar confianza y ayudar en los momentos difíciles como un buen amigo, se crea una relación de confianza (Huber, K., 1981).

En la teoría pedagógica, entre un profesor y sus estudiantes, se puede establecer una relación tripolar, cuando el profesor y el estudiante están orientados hacia una cierta asignatura -por ejemplo, matemáticas, lengua o ciencias- y hacia el mundo con que se relaciona esta asignatura; una relación bidireccional, cuando el profesor pretende que los estudiantes aprendan y crezcan con respeto a lo que enseña. A su vez, los estudiantes deberán tener deseo, disposición y preparación para aprender, lo cual supone madurez cognitiva y motivación constante. Caso contrario, lo que aprendan será intrascendente. La relación de personificación, se gesta cuando el profesor comparte conocimiento y en sentido profundo, vive y se identifica con la materia. De igual manera, cada estudiante aprende de forma particular, internaliza los valores, desarrolla habilidades, forma hábitos y practica la reflexión crítica en forma significativa, única y personal. Para los profesores es un gran reto mediatizar la materia que imparten e implicarse personalmente con los estudiantes. Esto no significa mantener necesariamente relaciones uno a uno con cada estudiante, sino que está presente y, disponible para ellos (Manem, Max van, 1998, pp. 86 - 91).

También, se menciona la teoría axiológica que establece una relación de cordialidad y amor entre profesor y estudiante. En esta perspectiva, el estudiante es considerado un sujeto constructor de su propio conocimiento y aprendizaje, por lo cual, es necesario fomentarle un ambiente de libertad y autonomía

que propicie su participación activa y continua en el proceso de enseñanza aprendizaje. El profesor, por su parte, es concebido como un profesional de la educación que interviene en este proceso de manera consciente y responsable; elige el momento adecuado y oportuno para relajarse y ceder -en algunos casos-, y norma su intervención pedagógica -en otros casos-. Esta intervención, por supuesto, gira en torno al diálogo, la comunicación y la cooperación; es decir, el lenguaje y la acción compartida son claves en la relación de ayuda regulada que, por cierto, debe ser siempre provisional, en consideración a que en la separación, cuando termina toda relación educativa, se reconoce al otro como ser autónomo e independiente (Morán, 2003, pp. 173 - 174).

Por consiguiente, se considera pertinente que la relación pedagógica se perciba en una comunicación recíproca, de carácter personal, que promueva la negociación entre profesor y estudiantes, la co-gestión del aprendizaje y la relación afectiva, facilitando el proceso de aprendizaje y su evidencia en la organización del aula y en las estrategias metodológicas.

2. La planeación en el aula: partiendo de la idea sobre el decidir qué hay que enseñar en un determinado momento, en función de qué y cómo enseñar para alcanzar un aprendizaje efectivo, se habla de la importancia que tiene una planeación que como proceso “conlleva a determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o el problema en sus partes integrantes, controlar el esfuerzo, no dejar las cosas para el último momento, o reconocer el valor del trabajo bajo supresiones de presión o urgencia” (Hernández, 1999, p. 95).

Según Nervi (1985), para la planeación de una clase es necesario tener en cuenta principios como: coherencia para mantener la conexión entre las diferentes actividades, secuencia que permite la integración, elasticidad para aplicar la flexibilidad, realismo didáctico que ayuda a no perder de vista la realidad del lugar, tiempo, espacio, entre otros, y la precisión y objetividad para darle a cada actividad la interpretación adecuada.

La planeación en el aula es el proceso que permite organizar el trabajo docente y facilita su evaluación; es una noción previa del rumbo a seguir; es una luz en el camino; es la organización de los factores que

intervienen en el proceso de aprendizaje con el objetivo de orientar al estudiante en el desarrollo de las estructuras cognitiva, afectiva y motriz, es decir, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

De igual forma, para la planeación en el aula se debe tener presentes interrogantes como: “¿Por qué debo enseñar esto y no otra cosa?, ¿quién debe tener acceso y a qué conocimientos?, ¿qué reglas deben guiar la enseñanza de lo que se ha seleccionado?, ¿cómo se deben interrelacionar las distintas partes del currículo para crear un conjunto coherente?” (Hernández, 1999, p. 95).

La planeación de este modo, implica un proceso de reflexión, ya que su fin primordial es el logro de los aprendizajes significativos, donde aprender a aprender supone adquirir habilidades para hallar información; adquirir bases para solucionar problemas, desarrollar autonomía en el aprendizaje y es esencialmente una cuestión de actitud.

Por consiguiente, al planear una clase es fundamental determinar el contenido a trabajar, la metodología, los materiales, así como el propósito que deberá ser comunicado a los estudiantes. Por lo tanto, es pertinente tener en cuenta:

- Planificar en función de las habilidades que se pretende desarrollar y/o fortalecer, de las necesidades e intereses de los estudiantes, las características del contexto y de los logros que se desee alcanzar.
- Considerar estrategias y materiales congruentes con los contenidos a trabajar.
- Activar constantemente los conocimientos previos.
- Provocar la reflexión sobre el aprendizaje.
- Utilizar variedad de recursos para sistematizar la información.
- Diseñar estrategias para que los estudiantes apliquen lo aprendido.
- Promover espacios de participación individual, en equipo y grupal.
- Fomentar la evaluación objetiva, el autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- Planificar teniendo presente la coherencia, secuencia, flexibilidad, precisión y objetividad de las actividades.

Por consiguiente, planificar el trabajo de aula consiste en encontrar la mejor manera de organizar el “paso a paso” para alcanzar los aprendizajes esperados en los tiempos que se señala. Este proceso requiere que el docente conozca y maneje los programas de estudio, para escoger la secuencia de actividades más adecuadas para que todos los estudiantes avancen en sus aprendizajes. La planificación de aula requiere utilizar el máximo de elementos para guiar el trabajo del docente, con buenas actividades de aprendizaje.

La planeación en el aula es una excelente herramienta de trabajo que ayuda a evitar la improvisación y constituye un buen referente para el seguimiento curricular. La organización del paso a paso implica la distribución de las actividades durante la clase, la que a su vez se estructura en distintos momentos. Una buena planeación garantiza el logro del aprendizaje, siempre y cuando se siga un proceso muy bien pensado. A continuación se presenta tres momentos de la clase:

- ❖ El inicio de la clase: este momento se caracteriza por la aplicación de estrategias diseñadas por el profesor con el fin de que los estudiantes sean capaces de:
 - Recordar, retomar y retroalimentar los aprendizajes previos.
 - Conocer cuáles son los propósitos de la clase (el objetivo de la clase).
 - Estimular el interés e involucrarse por los nuevos contenidos que abordarán.
 - Expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y conocimientos sobre el tema, de modo que puedan establecer vínculos con los nuevos aprendizajes.
 - Escuchar las instrucciones y lo que se espera de ellos.
- ❖ El desarrollo de la clase: es característico en este momento la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades diseñadas por el profesor y otras que puedan surgir, cuya finalidad principal es lograr los aprendizajes esperados planificados para esa clase.
- ❖ La finalización o cierre de la clase: éste es el momento en que el profesor sintetiza los contenidos,

abriendo nuevos desafíos o tareas para realizar, y además, es el momento en que también el profesor aprovecha para evaluar el logro del o los objetivos de la clase.

3. El estilo pedagógico: al hablar de estilos pedagógicos se resalta la concepción de algunos autores. Para Ralph (1986) los estilos se refieren a la modalidad como los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación. Dirkx y Prender, (1997, citados por Grupo INVEDUSA, s.f.), definen los estilos como modelos generales que proporcionan la dirección y la enseñanza, un conjunto de factores, comportamientos y actitudes que facilitan el aprendizaje de un individuo en una situación.

A continuación se diferencia algunos estilos pedagógicos, teniendo en cuenta las características de la interacción profesor - estudiante. Freire (citado por Grupo INVEDUSA, s.f.) propone un estilo de educación liberadora, donde el profesor fomenta la creatividad y la conciencia crítica; el aprendizaje se orienta a la resolución de problemas vitales; el profesor, a través del diálogo es guía y facilitador y, el estudiante se enfrenta al acto de conocer a través de una conciliación con el profesor.

En su campo, Makarenko (citado por Grupo INVEDUSA, s.f.), emplea un estilo de rigurosa disciplina, de severidad y trascendencia, donde el estudiante se forma en valores colectivos como responsabilidad, compromiso, autonomía y amor por el trabajo; el profesor maneja la disciplina, es autoritario y directriz. Por su parte, Piaget (citado por Grupo INVEDUSA, s.f) considera un estilo basado en el manejo de estructuras mentales, donde el profesor genera aprendizaje significativo y, los estudiantes avanzan de acuerdo con su edad y evolución.

Al respecto, Montessori (citado por Grupo INVEDUSA, s.f.) presenta un estilo proyectado hacia la investigación, el respeto por la particularidad y el fomento del desarrollo y trabajo individual. El profesor brinda diversas posibilidades y formas de enseñanza para que el estudiante elija y oriente su actividad, asumiendo el desarrollo sensorial como fundamento del desarrollo conceptual.

Sobre el tema, Gardner (citado por Grupo INVEDUSA, s.f.) promueve el estilo pedagógico del respeto al desarrollo cognitivo e individual que tiene cada inteligencia y la creatividad presente en todas

las inteligencias; el profesor apoya el desarrollo de las diferentes potencialidades de los estudiantes y éstos, trabajan en equipo y se desarrollan con cierta individualidad y autonomía.

También, se tiene en cuenta el aporte de Stenhouse (citado por Grupo INVEDUSA, s.f.), quien fomenta un modelo curricular de proceso, estilo de proceso, donde el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios. El papel del docente es dar mayor importancia al conocimiento y a la metodología; resaltar el proceso de aprendizaje y asumir un enfoque coherente del proceso de enseñanza, que ante todo debe ser significativo para el estudiante.

En el mismo orden de ideas, se referencia la investigación realizada por Carmen Cecilia Suárez Montilla et al (2002), en la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, identificando cuatro estilos pedagógicos: estilo directivo, caracterizado por la disciplina, la severidad, la imposición, y las clases magistrales; el profesor es el responsable del proceso; el estudiante es pasivo, siente temor y responde a los requerimientos del docente. Aquí predomina el contenido del aprendizaje.

Otro estilo, es el tutorial, donde el profesor es guía, facilitador y mediador; responde a través de tutorías y orientaciones en los proyectos desarrollados por los estudiantes, ya sea en forma individual o en pequeños grupos. El estudiante por su parte, es activo y autónomo. En este estilo se da un aprendizaje por descubrimiento, hay actitud dialogante, el aprendizaje parte de las iniciativas e intereses de los estudiantes; se maneja una conciencia crítica.

Además, se registra el estilo planificador, que caracteriza al profesor que planea con anticipación sus actividades para apoyar a los estudiantes, percatándose de las diversas clases de aprendizaje e inteligencias, y es un evaluador en el proceso; el estudiante planea y prepara sus actividades. Predomina la multiplicidad de estrategias como planeación oportuna de actividades, evaluación constante para retroalimentar los procesos, respuesta a los objetivos, entre otras.

También, se identifica, el estilo investigativo, orientado a la generación de nuevos conocimientos. Tanto el profesor como los estudiantes, tienen certeza de que los problemas son claves para el desarrollo

del conocimiento y del aprendizaje. El profesor propone problemas que generan, de parte de los estudiantes, proyectos para buscar soluciones.

Por su parte, el Grupo INVEDUSA (s.f.) cita a Erika Himmel K., quien considera que el estilo pedagógico manifiesta un repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o preferidos, los cuales caracterizan la forma de enseñanza; según su propuesta, puede considerarse cuatro categorías:

- a. El estilo que corresponde a la clase magistral, donde el docente es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; los alumnos son simplemente cumplidores del deber.
- b. El estilo en el cual se lleva las clases a través de talleres, trabajos grupales, juego de roles; los alumnos son participativos; el profesor un planificador del proceso.
- c. El estilo orientado hacia el pensamiento racional, hacia las ideas y conceptos. El docente privilegia la capacidad de pensar críticamente y en forma independiente, enfatiza los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos. Los alumnos defienden sus trabajos, de formular ideas centrales y de trabajar en forma independiente.
- d. El estilo donde el docente trata de que los alumnos exploren nuevas posibilidades y que se expresen mejor creativamente. Da especial atención a la belleza, a la simetría y, en general, a las cualidades estéticas de las ideas; por otra parte privilegia las estrategias de enseñanza, tales como, tutorías, el trabajo con dilemas y la lluvia de ideas. Los estudiantes se preocupan por temas generales y son capaces de expresarse fluidamente.

Según Callejas (2010), un estilo pedagógico es la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores. Los estilos pedagógicos involucran cuatro dimensiones fundamentales: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica pedagógica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética).

El saber se refiere al dominio de la disciplina que enseña y al desarrollo de las capacidades para investigar y para construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente. El estilo forma parte del contenido que es compartido con los estudiantes tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña.

El saber hacer significa la capacidad para utilizar el saber en contextos específicos, para interactuar con la realidad, con la cotidianidad.

El saber comunicar tiene que ver con la interacción dialógica, en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde sus actores son interlocutores y, se apoyan mutuamente intercambiando significados y experiencias.

El saber ser se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante, al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

En síntesis, los estilos pedagógicos son la manera propia y particular como el profesor asume la mediación pedagógica desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser, para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo, estético y social de los estudiantes.

4. La evaluación en el aula: Para iniciar, se considera relevante tener en cuenta algunas concepciones sobre evaluación.

Tabla 2. *Algunas concepciones sobre evaluación.*

Autores	Concepto	Año
Hernández, F.	"Se entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio valorativo sobre el mismo".	1999, p. 183
Iafrancesco, G.	"La evaluación es un proceso que debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implica: el desarrollo humano, educación por procesos, construcción del conocimiento, entre otros".	2004, p. 17
Rojas, M.	"Evaluar es permitir a las personas y a los grupos: valorar, asignar significado, ubicar en un campo de significación y emitir juicios sobre los procesos de los que son protagonistas (...), que permitan identificar el rumbo de las instituciones, cursos e individuos y construir su historia; esto es ubicar el momento por el que están pasando sus posibilidades, limitaciones y alternativas".	1989, p. 40 (citado por Martínez, 2007)
Santos, M.	"Una reflexión sobre los procesos que permiten comprender la naturaleza de toda actividad docente y educativa del aula de clase".	1.996

La evaluación en el aula es una de las actividades que hace parte y se desarrolla dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar, con la cual no solamente aprenden los estudiantes, sino también los maestros, porque a partir de ella visualizan, organizan y planifican su trabajo de enseñanza. Para el Ministerio de Educación Nacional, la meta fundamental que debe regir a todo maestro o maestra, institución o sistema educativo, es la de procurar que sus estudiantes alcancen de manera exitosa los fines propuestos o establecidos dentro de un determinado proceso y período educativo. “Pensar que existen niñas, niños, jóvenes o adultos con los cuales es imposible realizar alguna actividad formativa, incluyendo los aprendizajes escolares, es negar la naturaleza y esencia del ser humano” (MEN, 2009, p. 20).

La evaluación durante las últimas décadas ha sido uno de los procesos pedagógicos más cuestionado, debido a la baja calidad de sus resultados, lo cual exige un proceso de transformación en sus fundamentos teóricos y en sus acciones, teniendo en cuenta cuatro campos críticos: la globalización, la competitividad y universalización del conocimiento, las crisis sociales de la modernidad y postmodernidad, los cambios en la política colombiana, las crisis educativas, la sociedad del conocimiento, el reproducir o producir, el prever, proveer o certificar.

Hoy, la evaluación en el aula se reconoce como un instrumento que regula los procesos, orienta la programación, ayuda a diagnosticar, reorienta la actividad de profesores y estudiantes y acredita los logros, contribuye al mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; de esta manera, puede regular la forma de enseñar con el modo de aprender de cada estudiante. Lo anterior, implica un proceso flexible, concertado y secuencial, con funcionalidad formativa, que se aplique no solamente al final, sino durante todo el proceso. La evaluación vista de esta manera, mejora el aprendizaje y fomenta el desarrollo de actitudes, destrezas y habilidades. Es un trabajo en equipo, que atiende diversidad de situaciones individuales, favoreciendo la inclusión y la diversidad.

La evaluación como un elemento esencial dentro de las prácticas pedagógicas, está en estrecha relación con la planeación, manteniendo coherencia con el

modelo pedagógico institucional; por lo tanto, la evaluación es rentable, útil y necesaria, ya que a partir de ella se inicia procesos reflexivos que precederán grandes transformaciones educativas.

El proceso evaluativo sigue minuciosamente el control, los avances, las debilidades en el desarrollo, los ritmos de aprendizaje, que permiten fortalecer poco a poco la personalidad; de esta manera, los educandos podrán ser capaces de potenciarse en actividades como: autogestionar, cumplir compromisos, hacer críticas constructivas e impulsar el ingenio.

En la evaluación en el aula de clase, el otro es un ser individualmente diferente, y reconocer esas diferencias significa respeto a la diversidad; el profesor, como observador de las acciones participativas de los estudiantes, se compromete con el reconocimiento de sí mismo en esas acciones. Cuando el profesor se apropia de esta realidad se inicia el camino del cambio que consiste en ir fortaleciendo en los estudiantes los procesos de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

Para llegar a estos cambios significativos, es preciso hacer las reflexiones en el camino hacia la construcción de una nueva cultura de evaluación, constituida en ambiente humanitario, y democrático, donde se considera al estudiante como centro de la actividad educativa. Cabe tener presente, que para promover el aprendizaje, la evaluación debe caracterizarse por ser planeada en consenso con los estudiantes, compartir metas de aprendizaje con ellos, orientarla al reconocimiento de estándares, involucrarlos en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, proveer retroalimentación y brindar confianza para el mejoramiento individual y colectivo, lo cual redundará en beneficio de la transformación social.

Como nos indica Alcalá (2002), “la evaluación se ha mostrado siempre como uno de los aspectos más polémicos de la enseñanza (...), no sólo por las connotaciones ideológicas que, ineludiblemente conlleva, sino también por las dificultades de convenir qué aspectos evaluar y cómo hacerlo”.

No en vano, la cercana experiencia como alumnos indica que la evaluación es el ámbito de poder más significativo del profesor, que se puede convertir en un instrumento a favor del aprendizaje o en un sim-

ple medio de presión sobre el alumnado. Sin ella, su “autoridad” en el aula ha de basarse en nuevos valores diferentes al sancionador, respondiendo al servicio de los intereses formativos (Brown & Glasner, 2003; Cortacero, 2003, citados por De Ory Azcárate, M. & Ruiz, 2011).

Al centrar nuestra reflexión en el foco de la evaluación, nos surgen infinidad de interrogantes y parece necesario afrontar ciertas preguntas sobre el proceso que lleva a asignar unos valores numéricos a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, aprobar o reprobar, a grandes rasgos, la actuación de cada aprendiz a lo largo del proceso. Sin embargo, la evaluación debe asumirse como una oportunidad de aprendizaje, no solamente para aprobar y reprobar sino para mejorar y facilitar el aprendizaje y no sólo como un trámite final.

Ahora bien, la evaluación como proceso permanente comprende tres fases o momentos, correspondientes cada uno a un tipo de evaluación: inicial, formativa y sumativa:

- ❖ Evaluación inicial: tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción docente. Se realiza al comienzo de cada nueva fase de aprendizaje; debe realizarse con anterioridad al comienzo del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Evaluación formativa: tiene como finalidad principal conseguir el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en un momento en el que todavía puede producirse. Por tanto, deberá aplicarse a través del desarrollo del propio proceso didáctico.
- ❖ Evaluación sumativa: coincide con lo que tradicionalmente se ha entendido por evaluación. Es la más utilizada por los maestros y la que se conoce con mayor precisión. La evaluación sumativa puede ser periódica y hasta muy frecuente, pero la mencionada característica de ser utilizada después del proceso de enseñanza aprendizaje la distingue con claridad de la evaluación formativa. Su finalidad es determinar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Pese a lo anterior, los maestros a menudo se cuestionan sobre cómo evaluar; las técnicas más recomendables pueden ser:

- Mapas mentales. Los mapas son representaciones mentales, forma de extraer información, conocimientos, ideas, reflexiones de una manera lógica y creativa.
- Solución de problemas. Es un proceso en el que el sujeto identifica el problema, lo afronta a la realidad y encuentra soluciones aceptables de acuerdo con el contexto.
- Método de casos. Se establece como apoyo a la formación de los estudiantes y proporciona métodos o técnicas a la toma de decisiones y solución de problemas.
- Proyectos. El desarrollo de proyectos permite a los estudiantes construir y demostrar conocimientos, aplicar conceptos y experiencias y, satisfacer intereses personales y grupales.
- Diario. Es un registro escritural de los acontecimientos y experiencias personales de la vida del estudiante y, puede ser utilizado para la autoevaluación.
- Debate. Es una técnica que se utiliza para discutir un tema. Desarrolla la capacidad de argumentación y atención. Se utiliza para trabajar valores y en la solución de conflictos.
- Ensayos. Los ensayos son textos escritos del desarrollo de un tema donde se obtiene información suficiente para dar respuesta a la formulación de preguntas. Fomenta la capacidad creativa y argumentativa e investigativa.
- Técnica de la pregunta. Se utiliza para obtener y procesar información, para recolectar de datos. Se ejercita las habilidades de: análisis, clasificación, agrupación, comparación, experimentación deducción, síntesis, entre otras.
- Portafolios. Son evidencias de documentos, de trabajos que el estudiante va coleccionando; es una forma de recopilar informa-

ción. Su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se pueda ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Exige esfuerzo y constancia.

De esta manera, la evaluación es una oportunidad para que el estudiante pueda lograr el desarrollo pleno, fortalecer talentos y capacidades y, superar dificultades. Es en sí un proceso caracterizado por:

- ✓ Ser formativa, motivadora, orientadora, más que sancionatoria.
- ✓ Utilizar diferentes técnicas de evaluación y hacer triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- ✓ Estar centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- ✓ Ser transparente y continua.
- ✓ Convocar de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomentar la autoevaluación en ellas.

Una vez analizada la práctica pedagógica desde la gestión de aula, también, es de importancia, retomar teoría y práctica, como dos elementos complementarios dentro de la cotidianidad de los profesores en el quehacer educativo.

5. De la teoría a la práctica

Uno de los retos más importantes, es abordar la práctica sobre la teoría, o la teoría sobre la práctica. Cuando se pasa de la teoría a la acción, se fundamenta, se enriquece y se profundiza la teoría. Es importante asumir el paso de la teoría a la práctica no como abrir una puerta y pasar de una habitación a otra, sino como un proceso que nos permita construir previamente un puente que nos lleve del concepto a la realidad, de lo concreto a la abstracción teórica.

La pareja teoría - práctica se constituye en una unidad; sin teoría no existe la posibilidad de conocimiento, mas sí, crisis teórica y crisis práctica; sin teoría no hay práctica posible.

La teoría es a priori; no es el resultado de la experiencia; de los hechos surgen leyes pero no teorías, los hechos están cargados de teoría. Las teorías se imponen, se inventan, se sostienen. Una teoría es un conglomerado de hipótesis, categorías, conceptos que sirven para ver, observar, comprender, incluso para modificar y cambiar el mundo (Huber, K., 1981, p. 16).

La teoría es un conjunto de conceptos que se constituyen en metas, puntos de llegada y no puntos de partida, conceptos ordenados que dan cuenta de la realidad que se enuncia por medio del lenguaje, mediante una relación lógica. Pasar de la teoría a la práctica requiere un trabajo sistemático, congruente, donde se llena las acciones de teoría, incursionando procesos de abstracción. La teoría se estructura como un marco referenciado que hace significativo un objeto de estudio en un contexto de relaciones, configura y reconfigura nuestra percepción, ya que uno ve lo que espera y lo que está capacitado para ver.

Pasar de lo teórico a lo práctico requiere de un proceso y un trabajo de traducción, para colocar la teoría en herramientas e instrumentos que den cuenta con los fenómenos, problemas o situaciones que deseamos afectar o incidir; implica fabricar soportes para sostenernos y caminar hacia la realidad donde se desea aterrizar la teoría. Entre los diferentes soportes podemos mencionar:

1. Las técnicas: conjunto de medios auxiliares, actividades específicas que llevan a la comprensión y utilización de los procedimientos.
2. Instrumentos: son la mediación entre el mundo real empírico y el mundo conceptual teórico.
3. Estrategias: están en coherencia con el referente conceptual o el enfoque que se maneja. Constituyen un conjunto de decisiones que el docente determina con respecto al método didáctico. Pueden incluirse antes (preinstruccionales) para preparar y alertar al estudiante en relación a qué y cómo va aprender; se activa conocimientos y experiencias previas. Se incluye durante el proceso (coinstruccionales) para apoyar contenidos y luego (posinstruccionales), para formar una visión sintética, integradora e incluso crítica que permita valorar su propio aprendizaje.

Entonces, teoría y práctica se complementan; esa complementariedad hace que las prácticas pedagógicas cumplan su meta, la de educar y formar.

6. Conclusiones

Es a través de la práctica pedagógica como se viabiliza el currículo teórico, de ahí la importancia que tiene el hacer procesos de reflexión frente al quehacer pedagógico de los maestros, básicamente en cuanto a relación y estilo pedagógico, planeación y evaluación en el aula.

El maestro a través de su práctica pedagógica se convierte en el puente que hace posible la construcción de nuevos conocimientos y, el desarrollo de habilidades del pensamiento. Es el maestro quien garantiza aprendizajes verdaderamente significativos.

La relación pedagógica se asume como la interacción que se establece entre profesor - contenido - estudiante, es el escenario humano donde se da a lugar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como se puede hablar de relaciones que giran en torno al diálogo, la comunicación y la cooperación.

El estilo pedagógico constituye la forma particular en que el maestro asume su papel de mediador, de tal manera que pueda contribuir ampliamente en el desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes.

La planeación en el aula determina la habilidad de prever para evitar la improvisación; un proceso donde se organiza las actividades de tal manera que se proyecta al único fin de formar y educar.

La evaluación en el aula es entendida como un proceso que debe permitir investigar los resultados de nuestra labor docente, un proceso permanente, dialogal y autorreferente, cuya implementación nos permite descubrir errores y aprovecharlos como oportunidades de aprendizaje. Una evaluación propiamente vista como proceso investigativo.

Referencias Bibliográficas

- Alcalá, M. (2002). Evaluación: La clave del arco en la educación matemática. En: Fernández, S. (Ed.). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid, España: Akal.
- Callejas, M. (2010). Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios. Recuperado de <http://especiales.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/los-estilos-pedagogicos-de-los-profesores-universitarios.html>
- Correa, C. (1999). *Aprender y Enseñar en el siglo XXI*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Magisterio.
- De Ory Azcárate, M. & Ruiz, V. (2011). La evaluación en el aula de primaria. Factor clave para el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 8 (2), 212-220.
- Goyes, I. et al. (1999). *Relaciones entre los currículos teórico y práctico de los Programas de la Universidad de Nariño*. San Juan de Pasto, Colombia: Ediciones Udenar.
- Grupo INVEDUSA. (s.f.). Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Proyecto de investigación en Procesos Pedagógicos. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/marco.htm>
- Hernández, F. (1999). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Iafrancesco, G. (2004). *Integral La Evaluación y del Aprendizaje*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Magisterio.
- Manem, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad Pedagógica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Marroquín, M. (2011). *Construcción del modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR.
- Martínez, J. (2007). *Guía para la autoevaluación de programas acreditación de calidad*. Florencia, Caquetá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- _____. (2008). Serie Guías No. 34. *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá D.C., Colombia: MEN.
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5, (1).
- Nervi, J. (1985). Enfoque Centrado en el Aprendizaje. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=Enfoque+Centrado+en+el+Aprendizaje++de+nervi>

- Romero, A., Vanegas, F. & Rojas, M. (2010). Relación pedagógica e interacción comunicativa: Territorio de encuentros. Recuperado de <http://www.acodesi.org.co/es/images/eventos/relaci%20pedag%20e%20interacci%20comunicativa.pdf>
- Sacristán, J. (1990). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río De La Plata.
- Suárez, C. et al. (2002). *Estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Tyler, R. (1986). *Principios Básicos del currículo*. Ediciones Troquel.
- Vasco, C. (2002). *Pedagogía y reflexión*. Bogotá D.C., Colombia: MEN.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45 (4), 477-501.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.