

**COMPRENSIÓN Y FORMAS DE APROPIACIÓN DE LOS MODELOS
PEDAGÓGICOS DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE
EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

CESAR AUGUSTO JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA**

BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2020

**COMPRENSIÓN Y FORMAS DE APROPIACIÓN DE LOS MODELOS
PEDAGÓGICOS DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY GENERAL DE
EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

CESAR AUGUSTO JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía

ASESORA:

GLORIA JANNETH ORJUELA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2020

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
PRELIMINARES	8
1.1. Planteamiento del problema de investigación	8
1.2. Objetivos	11
1.2.1. Objetivo General	11
1.2.2. Objetivos específicos	11
1.3. Justificación	11
1.4. Antecedentes	12
MARCO METODOLÓGICO	16
2.1. Campo epistemológico	16
2.2. Enfoque	17
2.3. Diseño	17
2.3.1. Fase preparatoria	18
2.3.2. Fase descriptiva-analítica-interpretativa	19
2.3.3. Fase de divulgación y publicación	21
CONTEXTUALIZACIÓN	21
3.1. Conceptualización	21
3.2. Delimitación temporal	33
RESULTADOS	38
CONCLUSIONES	54
ANEXOS	56
Anexo 1. Análisis externo de fuentes en matriz descriptiva	56
Anexo 2. Análisis interno de fuentes documentales	58
BIBLIOGRAFÍA	90

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz descriptiva del análisis documental externo	19
Tabla 2. Matriz de análisis interno de documentación.....	20
Tabla 3. Variaciones de los parámetros pedagógicos a considerar en los modelos pedagógicos....	26
Tabla 4. Principios pedagógicos de referencia para los modelos pedagógicos	27
Tabla 5. Mediaciones del sistema educativo según los niveles de influencia	37
Tabla 6. Relación de aportes a cada categoría según el autor	39

RESUMEN

Mediante una investigación cualitativa de tipo análisis documental, se abordan en este documento las acepciones y formas de apropiación que tienen los maestros, algunos de los cuales se convierten en maestros investigadores, sobre los modelos pedagógicos desde sus propias investigaciones a partir de la implementación de la Ley General de Educación en 1994, enfocado en tres aspectos: identificar los marcos teóricos desde los cuales los maestros explican los modelos pedagógicos en sus investigaciones, determinar los conceptos que los maestros dan acerca de los modelos pedagógicos en sus investigaciones y reconocer las relaciones que los maestros establecen entre los modelos y las prácticas pedagógicas a partir de sus investigaciones.

La ausencia de investigaciones que den cuenta de la relación directa y contextualizada entre la práctica y el modelo pedagógico, refleja una fractura en la relación teoría práctica que permitiría evaluar y mejorar los procesos de enseñanza, y esto es expresado abiertamente por algunos autores al abordar y sugerir caminos para el diseño e implementación de modelos pedagógicos en instituciones de educación básica en Colombia, donde se hace necesaria la participación de la comunidad educativa, especialmente del profesor como sujeto protagónico tomando en cuenta el contexto sobre el que se ejecuta el proceso educativo. Prueba que con un buen diseño e implementación se puede lograr una articulación entre la teoría y la práctica, algunos maestros investigadores detallan el caso de éxito a nivel internacional de Escuela Nueva, que ha permitido que las zonas rurales y urbanas marginales en Colombia abran la puerta a una educación que responde de forma eficiente a las necesidades de la comunidad.

ABSTRACT

Through a qualitative research of a documentary analysis type, this document addresses the meanings and forms of appropriation that teachers have on pedagogical models based on their own investigations since the implementation of the General Law of Education in 1994, focused on three aspects: identify the theoretical frameworks from which teachers explain pedagogical models in their research, determine the concepts that teachers give about pedagogical models in their research, and recognize the relationships that teachers establish between pedagogical models and practices from their research.

The absence of research that accounts for the direct and contextualized relationship between pedagogical practice and model reflects a fracture in the theory-practice relationship that would allow evaluating and improving teaching processes, and this is openly expressed by some authors when addressing and suggest paths for the design and implementation of pedagogical models in basic education institutions in Colombia, where the participation of the educational community is necessary, especially the teacher as the main subject and the construction taking into account the context on which the process is executed educational. Proof that with a good design and implementation an articulation between theory and practice can be achieved, some teacher researchers detail the international success story of Escuela Nueva, which has allowed rural and marginal urban areas in Colombia to open the door to an education that responds efficiently to the needs of the community.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende abordar la relación entre la teoría del modelo pedagógico y la práctica pedagógica desde la visión de los maestros en Colombia, observada a través de los productos de sus investigaciones a partir de 1994, cuando se dio la implementación de la Ley General de Educación y hasta la fecha. El interés en este asunto parte de experiencias profesionales y discusiones entre colegas donde se evidencia una desconexión y bajo interés por integrar el modelo pedagógico institucional a las actividades diarias en la educación básica en un colegio de Bogotá. En este sentido la pregunta que se pretende abordar es ¿Qué comprensiones y formas de apropiación hay de los modelos pedagógicos en investigaciones adelantadas por maestros en el periodo comprendido a partir de 1994 y hasta la fecha? Para lo que se planteó la identificación de las diferentes acepciones y formas de apropiación que tienen los maestros investigadores sobre los modelos pedagógicos a partir de sus propias investigaciones, enfocado en tres aspectos: identificar los marcos teóricos desde los cuales los maestros explican los modelos pedagógicos en sus investigaciones, determinar los conceptos que los maestros dan acerca de los modelos pedagógicos en sus investigaciones y reconocer las relaciones que los maestros investigadores establecen entre los modelos y las prácticas pedagógicas a partir de sus investigaciones.

El trabajo de investigación se sitúa en la línea de práctica docente o praxis educativa en el campo epistemológico de la pedagogía, cuyo aporte central va dirigido a la construcción del campo de investigación en pedagogía, haciendo uso de técnicas de investigación cualitativas como la Investigación Documental siguiendo las fases propuestas en 2013 por Uribe, la etapa preparatoria, la etapa descriptiva-analítica-interpretativa y la etapa de

divulgación y publicación. Luego de una búsqueda por las principales revistas indexadas en educación vigentes en Colombia, se tomaron para este proyecto dieciocho artículos académicos, asociados a siete categorías de interés, dos base, modelo o enfoque pedagógico y practica pedagógica y los parámetros de modelo pedagógico establecidos por Flórez Ochoa (2001): meta, relación profesor-alumno, contenidos, métodos y desarrollo del alumno.

Bajo el filtro de la conceptualización realizada al integrar a tres grandes aportantes al concepto de modelo pedagógico, Julián de Zubiría, Rafael Flórez Ochoa y Louis Not, se filtraron los aportes de cada artículo para abordar cada uno de los objetivos planteados: identificar los marcos teóricos desde los cuales los maestros explican los modelos pedagógicos, determinar los conceptos que los maestros investigadores dan acerca de los modelos pedagógicos y reconocer las relaciones que los maestros investigadores establecen entre los modelos y las prácticas pedagógicas.

PRELIMINARES

1.1. Planteamiento del problema de investigación

Teniendo como referente, las diferentes experiencias laborales que he tenido, me he centrado en querer llamar la atención, sobre los conceptos que se tienen acerca de los modelos pedagógicos. En el transcurso de estas experiencias, me encontré con una pregunta que se hacía un maestro – compañero, sobre el modelo pedagógico que se manejaba en la institución para la cual trabajamos; esta pregunta fue realizada de un maestro hacia otro maestro, e interrogando si los maestros están teniendo en cuenta el modelo pedagógico planteado por la institución en sus prácticas de formación y enseñanza. Dicha pregunta

surgió en el año 2017 en una entidad pública de nivel educativo preescolar, básica primaria, básica secundaria y media de la ciudad de Bogotá dentro de un contexto urbano. La pregunta fue hecha en el marco de un Consejo Académico en el que la preocupación central fue la poca trascendencia que se le prestaba al modelo pedagógico de la institución, aunque en anteriores reuniones el tema se había expuesto nunca se generó una profunda reflexión sobre el mismo.

Desde ese entonces me he preocupado por la comprensión y las formas de apropiación que se les da a estos modelos, la influencia o no que pueden tener en el plan curricular, en el proyecto educativo institucional (PEI), pero sobre todo en las prácticas pedagógicas de los maestros.

El proyecto educativo institucional, como uno de sus componentes, debe enunciar el modelo pedagógico que enmarca las actividades en la institución educativa; buscando que esté planteado desde un enfoque específico que los identifique. Los niveles de comprensión, las formas de apropiación y puesta en funcionamiento de los modelos pedagógicos pueden variar dependiendo de los sujetos que están a cargo de ello, así mismo, por los contextos en los que estén ubicadas las instituciones, los requerimientos o necesidades de formación que primen en las instituciones.

En ese sentido, es probable que adoptar un modelo pedagógico se vuelva a veces cuestión de moda o un simple ejercicio de nominación e inscripción a uno de dichos modelos, o quizás porque las políticas públicas lo exigen. Pensar en la adopción e implementación de modelos pedagógicos sin la previa revisión de las condiciones socioculturales en las que se insertan, resulta inoperante y un ejercicio sin sentido.

En la actualidad no se concibe ningún programa educativo sin que se haga referencia al modelo pedagógico, dadas las mismas exigencias de la política al solicitarlo en el PEI. En líneas generales, y en caso de necesidad, cualquiera puede educar, los padres educan, la familia educa, la sociedad educa, pero enseñar es una función que le corresponde a los maestros. Si se asume que la enseñanza es intencional, ello implica que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), por el cual se rige una institución educativa debe obedecer a un plan, tener unas metas claras para todos, debe contemplar principios claros y conceptos que los docentes deben conocer al momento de elaborar sus planes de áreas y de aula.

La disciplina propia de los docentes es la pedagogía; ésta se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten entender y solucionar mejor los problemas de la enseñanza y de la formación. El sustento de la gran mayoría de los modelos pedagógicos son teorías psicológicas y sociológicas. Teniendo en cuenta lo anterior, todo modelo pedagógico debe definir sus metas, su concepto de aprendizaje y desarrollo, su marco de interacción docente estudiante, sus preferencias curriculares y su didáctica.

En lo que concierne al presente trabajo, se asume que un modelo pedagógico es, como todo conocimiento, una creación, producto de construcciones mentales, que determinan categorías descriptivo- explicativas de la forma como se transmite el conocimiento, el papel que cumple el profesor y el alumno, el tipo de relación profesor - alumno, el tipo de contenido a enseñar, los procedimientos didácticos, el concepto de desarrollo que se sustenta, las metas que se quieren alcanzar, los métodos y estrategias de enseñanza, el tipo de institución educativa (contexto), la opción sociopolítica; aspectos que se articulan en el proceso educativo de una institución escolar que además está inmersa en una realidad histórico - cultural determinada que la influye y que no puede desconocer.

Dado lo anterior la pregunta que orienta este trabajo de grado tiene que ver con:

¿Qué comprensiones y formas de apropiación hay de los modelos pedagógicos en investigaciones adelantadas por maestros investigadores en el periodo comprendido a partir de 1994 y hasta la fecha?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Identificar las diferentes acepciones y formas de apropiación que tienen los maestros investigadores sobre los modelos pedagógicos a partir de sus propias investigaciones.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar los marcos teóricos desde los cuales los maestros investigadores explican los modelos pedagógicos en sus investigaciones.
- Determinar los conceptos que los maestros investigadores dan acerca de los modelos pedagógicos en sus investigaciones.
- Reconocer las relaciones que los maestros investigadores establecen entre los modelos y las prácticas pedagógicas a partir de sus investigaciones.

1.3. Justificación

La elaboración de este ejercicio investigativo tiene que ver con las experiencias laborales que he tenido, en las que se hace o se ha hecho evidente la poca importancia, o la falta de claridad que se tiene frente a los modelos pedagógicos, así como su casi nula articulación con las prácticas de los maestros. Por tal motivo veo en este trabajo la

oportunidad de un ejercicio de concienciación acerca de lo importante que pueden ser los modelos pedagógicos en las prácticas pedagógicas.

A través de las diferentes comprensiones que se encuentren en este proyecto de investigación por parte de los maestros, se quiere igualmente llamar la atención acerca de la influencia que tienen los modelos pedagógicos en la visión y misión de cada institución educativa y de cómo asumir uno u otro modelo implica reconocer las características y necesidades de la comunidad (contexto).

El modelo pedagógico debe formar parte esencial del PEI, a fin de definir la misión y visión de cada institución pero este debe ser consensuado en el Consejo Académico, pues conviene cubrir las expectativas relacionadas fundamentalmente con la enseñanza de las diferentes áreas, determinando así el rol del docente en el aula, incidiendo, a su vez, en el rendimiento estudiantil; así, la experiencia de comprensión, apropiación y puesta en funcionamiento de un modelo pedagógico puede reproducir su reflexión en otras instituciones y posiblemente tendría efectos en la calidad del sistema educativo.

1.4. Antecedentes

Se realiza una búsqueda de trabajos de grado y artículos de investigación en los repositorios de instituciones de educación superior, que cuentan con carreras de educación en licenciaturas, posgrados, pedagogía y otros programas formativos en el marco nacional (Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) que han abordado el tema de modelos pedagógicos; encontrando la siguiente información relevante para esta investigación:

Se revisaron diez (10) trabajos de grado y artículos de investigación, entre el año 2009 al 2018. Cuatro (4) de los documentos consultados desarrollan el método de investigación documental-ID, desde la naturaleza hermenéutica, como se ha optado en este proyecto.

Los temas que se relacionan más frecuentemente en las investigaciones revisadas a los modelos pedagógicos son: Necesidades sociales, estudiante, maestro, escuela, currículo, apropiar, conocimiento, pedagogía, evaluación, metodología, aprendizaje, competencias, relación, formación, referente, objetivos, metas, características, representación y enseñanza.

Cuatro (4) de estas investigaciones dirigen sus objetivos hacia los procesos de formación, exponen los conceptos, la exploración de fuentes, y conocer todo lo posible sobre los modelos pedagógicos. Así mismo, se han apropiado posturas por parte de los investigadores, sobre la definición de modelos pedagógicos, arrojando los siguientes conceptos: teorías, enfoques, corrientes, representaciones, ejemplar, métodos, paradigmas, construcciones mentales, referentes, fenómenos e integral.

El total de los documentos consultados coinciden en que al hablar acerca de los modelos pedagógicos se afilian otros asuntos tales como: la concepción del hombre, de la sociedad y del conocimiento, así como es permanente la pregunta sobre el ¿cómo? los modelos pedagógicos pueden responder a las necesidades de la sociedad y que en los documentos consultados se refleja en las siguientes preguntas o interrogantes:

¿Cómo se está gestionando el modelo pedagógico adoptado por las instituciones educativas?, ¿De qué manera se diseña la práctica pedagógica en la planeación didáctica en coherencia con el modelo pedagógico adoptado en las instituciones educativas?, ¿De qué

manera se implementan formas de interacción y metodologías en las aulas de clase según la perspectiva de los docentes?

Una de estas investigaciones presenta a su autor inmerso en la población estudiada, interactuando con el sujeto- objeto de investigación: García Amaya (2017) , Duitama Boyacá.

De igual manera en los documentos revisados se hace referencia a las clasificaciones o tipos de modelos pedagógicos: Modelo constructivista (Autoestructurante), Modelo tradicional (Heteroestructurante), siendo los más recurrentes en cuatro (4) de los documentos revisados y analizados, en estos se concluye que son estos los modelos predominantes dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros.

Entre las características metodológicas de estas tesis de investigación, se puede observar que cinco (5) de ellas presentan perspectivas exploratorias, explicativas, hermenéuticas, descriptivas y transeccionales.

Cartagena y Ladino (2018), trabajaron un tipo de investigación descriptiva e interpretativa con un enfoque cualitativo, usando técnicas etnográficas, con el fin de recolectar datos que den respuesta a las diferentes preguntas de investigación.

Gómez y Villamizar (2017), elaboraron una aproximación exploratoria que corresponde a un acercamiento preliminar al objeto de estudio, por lo que no busca validar hipótesis sino también tiene un alcance descriptivo pues busca describir un fenómeno objeto de estudio. Por último, el diseño de la investigación es transeccional ya que su

propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Barrantes y colaboradores (2016), recurrieron a una investigación de tipo descriptivo y explicativo construyendo un contexto de la realidad actual del Jardín Infantil “El mundo de los niños”.

Londoño (2013) basa su investigación en la comparación e interpretación constante de los datos captados a partir de las respuestas obtenidas de las entrevistas; de igual manera la observación, la interacción personal y la documentación hacen parte de esta.

Estupiñán (2012) realizó observación de campo para describir y analizar las clases en las instituciones educativas aleatoriamente seleccionadas; inicialmente se aplicó una encuesta estructurada a los docentes de las instituciones educativas seleccionadas. Finalmente se realizó una entrevista estructurada a 30 de los mismos docentes que fueron encuestados. En el desarrollo de la investigación la información fue obtenida en el mismo campo objeto de investigación y con la participación de los actores sociales involucrados en la investigación.

Dentro de estas investigaciones, seis (6) asumen un enfoque cualitativo, siendo este caracterizado por el compromiso que se tiene para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente, generando una comprensión basada en las perspectivas de los investigadores. Cartagena y Ladino (2018), García (2017), Gómez y Villamizar (2017), Barrantes, Cortes y Ramos (2016), Londoño (2013) y Estupiñán (2012).

Sintetizando, cuatro (4) de las investigaciones han permitido evidenciar que la apropiación del modelo pedagógico requiere un conocimiento previo del contexto en el que se desenvuelve la comunidad educativa, permitiendo un acercamiento a su mundo, su necesidad y realidad.

En una de las conclusiones obtenidas, en el marco de estas investigaciones se puede resaltar que a pesar de las mejoras pedagógicas y la aplicación de un nuevo modelo pedagógico activo; aún se está en el proceso de comprensión y apropiación por parte de los maestros, ya que gran parte de ellos han optado en el transcurrir de su quehacer pedagógico por un modelo tradicional.

Las diferentes investigaciones se han realizado en instituciones educativas oficiales y no oficiales en todos los niveles establecidos del sector público y privado, casco urbano y rural de Colombia; teniendo como protagonistas a los docentes en primera instancia, posteriormente los modelos pedagógicos y a los alumnos.

MARCO METODOLÓGICO

2.1. Campo epistemológico

El trabajo de investigación se sitúa en la línea de práctica docente o praxis educativa en el campo epistemológico de la pedagogía, visto éste como ese espacio que se abrió para buscar lo que reflexionan las personas que tratan con la enseñanza, en específico los maestros, quienes se preguntan sobre su quehacer, se distancian del mismo para interrogarlo, escribirlo y reportar el qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos (Calvo et al., 2008). Se observa que es en este preciso campo en el cual se inscriben las preguntas que la presente investigación se realiza. Se

espera que, al responderse por medio de la investigación propuesta, se construya un saber pedagógico mediante el ejercicio de la reflexión sistemática.

Como lo señalan Calvo y colaboradores, el tema que ocupa la presente investigación se encuentra entre los temas por los que los maestros más se interrogan, son estos aspectos vinculados a la práctica pedagógica y a las disciplinas escolares (Calvo et al., 2008, p. 158). Se debe señalar entonces, el aporte central de la presente investigación a la construcción del campo de investigación en pedagogía, haciendo uso de técnicas de investigación cualitativas como la Investigación Documental, de la que se hablará más adelante.

2.2. Enfoque

El enfoque de esta investigación implica la recolección de información a través de miradas y posturas teóricas, conceptos, definiciones y aportes sobre las categorías establecidas en el estudio de los modelos pedagógicos que ocupan las investigaciones realizadas por los propios maestros que ejercen en el contexto definido en este trabajo. De esta manera, se pretenden definir las tendencias que han seguido los mencionados modelos desde las diferentes realidades halladas en la masa documental elegida.

2.3. Diseño

La investigación documental como procedimiento científico tiene como objeto el poder alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno, tal y como expresa Hoyos (2000). Así entonces, no se trata de un producto final, sino que, se trata de un proceso que orienta las investigaciones vigentes y origina campos de investigación nuevos.

El procedimiento por seguir requiere la identificación, selección y organización de documentos para ampliar y profundizar en las interpretaciones que los maestros tienen

frente a los modelos pedagógicos y su puesta en práctica en el aula de clases. Este proceso se inicia con la búsqueda de antecedentes, lo que permite llevar a cabo inferencias y relaciones a partir de lo ya investigado y poder ir más allá, planteando las posturas representadas en las investigaciones consultadas.

Como mencionan Bernal y colaboradores, se trata de un proceso en espiral que permite la familiarización con bases de datos, recolección y selección de artículos, organización de información, revisión general de los artículos (título, resumen y palabras clave) y la determinación de categorías de análisis (2015).

Como estructura, Bernal y colaboradores (2015) definen los pasos que deben seguirse de la siguiente manera: delimitación del tema, búsqueda y selección de las fuentes, elaboración de la matriz de análisis, elección de categorías y subcategorías, lectura detallada de los artículos y redacción del trabajo final. Estos pasos se pueden agrupar en tres fases o momentos esenciales, como propone Uribe (2013), son éstas la etapa preparatoria, la etapa descriptiva-analítica-interpretativa y la etapa de divulgación y publicación.

2.3.1. Fase preparatoria

En esta etapa se hace necesario un primer abordaje del tema y documentarse para cumplir con los objetivos planteados. Incluye la delimitación del tema, la búsqueda y la selección de fuentes y el diseño de la matriz de análisis. Parte de la información recopilada en esta fase de la investigación se presenta en el capítulo Preliminares y se relaciona con los antecedentes de investigación, se logró delimitar el tema con la propuesta presentada en este mismo capítulo Preliminares y se procedió a realizar una búsqueda documental preliminar que permitió contextualizar la investigación determinando así el tiempo y

espacio que la revisión documental abordó, teniendo en cuenta los intereses investigativos propuestos.

Se tuvieron en cuenta tres criterios que permitieron orientar la investigación y darle validez a la selección del material objeto de estudio, estos fueron:

1. Acceso a información en bases de datos: Se recopiló información proveniente de publicaciones, preferiblemente que estuvieran indexadas en bases de datos (DIALNET, DOAJ, E-REVISTAS, LATINDEX, REBIUN, RECOLECTA, REDALYC, SciELO) poniendo especial énfasis en los documentos provenientes de revistas de alto impacto en la disciplina como las revistas Pedagogía y saberes, Nodos y nudos, Folios, Revista Colombiana de Educación, Praxis y saber (UPTC), Magis (Universidad Javeriana), Educación y educadores (Universidad de la Sabana) y Voces y silencios (Universidad de los Andes). Sin embargo, debido a la especificidad del tema abordado, también se accedió a información proveniente de publicaciones periódicas que no necesariamente se encuentran indexadas como la Revista educación y ciudad (IDEP).
2. Selección de artículos relacionados con la práctica de los maestros y su interpretación de los modelos pedagógicos en la educación básica.
3. Tiempo de publicación de los artículos (últimos 26 años, que se corresponden con puesta en marcha de la Ley General de Educación)

2.3.2. Fase descriptiva-analítica-interpretativa

Tabla 1. Matriz descriptiva del análisis documental externo

AUTOR	AÑO	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO	FUENTE
-------	-----	--------	-------------------	--------

En esta etapa se desarrolló la descripción, lectura y análisis de la información, teniendo en cuenta que es necesario en este paso del proyecto, hacer una revisión cuidadosa y detallada de todos los documentos que se pudieron recuperar a partir de la búsqueda realizada en la fase anterior. Para ello y siguiendo los planteamientos de Clauso (1993) se realizó un análisis externo que comprende la descripción bibliográfica y categorización de los documentos haciendo uso de una matriz descriptiva (tabla 1) con el fin de organizar la información recopilada en categorías, de tal forma que permita identificar el género del documento, entender su significado en el contexto en que fue producido y determinar así su relevancia para la investigación propuesta, esto es, valorar si efectivamente es un documento que interesa y aporta a la investigación aquí presentada (Anexo 1), y un análisis interno (tabla 2) en la que luego de la lectura de los documentos, se analizaron mediante la construcción de una matriz decodificando los aportes en las categorías de interés: modelo o enfoque pedagógico¹, práctica pedagógica y los cinco parámetros aportados por Florez Ochoa (2001), meta, relación profesor-alumno, contenidos, métodos y desarrollo del alumno, y se clasificó el aporte según los asuntos de interés que responden a los objetivos, conceptos y relación modelo – práctica (Anexo 2).

Tabla 2. Matriz de análisis interno de documentación

Documento No:	Fecha:	
Título:		
Autor:		
Citación completa (APA):		
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico		
Practica pedagógica		
Meta		
Relación profesor-alumno		

¹ Se tuvieron en cuenta las dos categorías: modelo y enfoque, pues muchas de las publicaciones las usan indistintamente para referirse a los modelos pedagógicos.

Contenidos		
Métodos		
Desarrollo del alumno		

2.3.3. Fase de divulgación y publicación

Esta etapa correspondió al trabajo de redacción y elaboración del capítulo de Resultados, en el cual se presenta la información que sintetiza los hallazgos realizados, así como sus respectivas interpretaciones que aportan al conocimiento de la labor de los maestros en clave de la forma en la que ellos mismos conciben el concepto de modelo pedagógico y lo ponen en práctica en su labor. Este documento será publicado en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional en la colección Especialización en pedagogía.

CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. Conceptualización

La presente investigación requirió desarrollar una revisión de los abordajes teóricos relacionados con los modelos pedagógicos para poder, más adelante, realizar la comparación propuesta con las conceptualizaciones y puestas en práctica realizadas por los maestros. Así entonces, se propuso revisar la conceptualización teórica sobre los modelos pedagógicos propuesta por Julián de Zubiría, Rafael Flórez Ochoa y Louis Not. A partir de ello, se pretende generar un diálogo que permita alcanzar un concepto claro de las categorías que se trabajan en este documento.

De Zubiría (1994, p. 23) propone realizar un abordaje de los modelos pedagógicos a partir del seguimiento de las “huellas” que ellos dejan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, es así como a partir de los cuadernos de los niños, los textos que los maestros

usan, un tablero que contenga anotaciones, los contenidos que se aborden, la forma de disponer el salón o incluso, los términos utilizados para definir las intenciones educativas se podrá construir el concepto operativo del modelo pedagógico, pues estos elementos mencionados se convierten en la huella inocultable de la concepción pedagógica de cada maestro. Para hallar estas características, se puede mencionar una agrupación de preguntas cuyas respuestas irán definiendo la forma en la que las distintas teorías pedagógicas han abordado las preguntas, a saber: ¿para qué enseñamos?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, y finalmente, ¿cómo enseñar?, así entonces, de la forma en la que estos interrogantes han sido resueltos, se han definido las distintas finalidades, contenidos y secuencias diversas, y a su vez, de ellas han derivado métodos y evaluaciones distintas. De entre las mencionadas preguntas, quizá sea la de ¿para qué enseñar?, la más importante ya que permite que se definan los propósitos del proyecto educativo, que a su vez es político, en el sentido de que serán estos los que determinen qué concepción de ser humano se quiere preparar para su desarrollo, esto es, que para definir la educación se debe hacer un compromiso con una concepción de hombre y de la sociedad, en todos sus aspectos (psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos).

Para De Zubiría, subsisten los modelos pedagógicos de la Escuela tradicional, la Escuela activa, el constructivismo pedagógico y las pedagogías dialogantes e interestructurantes, de las cuales es férreo defensor. A continuación, se describirán brevemente las conceptualizaciones realizadas por De Zubiría con respecto a estos modelos.

En primer lugar, De Zubiría observa (1994, p. 44) que la Escuela tradicional tiene como objetivo el conseguir que el niño se acerque a los grandes modelos de la historia

humana, para lo cual, se debe entender que el papel del maestro en este modelo es el de “repetir y hacer repetir” y “corregir y hacer corregir” pues serán estas tareas realizadas reiterativamente las que permitirán al estudiante finalmente aprender. Al respecto de los contenidos, la escuela tradicional tuvo, en palabras del autor, una suerte de reduccionismo de las ciencias al aprendizaje de hechos, datos y procesos, perdiendo así su carácter abstracto y explicativo de la realidad, perdiendo el niño la posibilidad de evaluar su representación del mundo y con ello, la motivación por el conocimiento. Finalmente, al hablar de las metodologías se menciona que la escuela tradicional tiene un predominio de aquellas que son de carácter heteroestructurante, siendo en ellas de mucha relevancia la acción del maestro, expresándose fundamentalmente en las clases magistrales.

En relación con la Escuela activa, el autor señala que el fin último es el defender que el aprendizaje proviene de la experiencia y la acción, y, además, concibe al niño como el actor principal de la educación, es él el centro sobre el cual debe girar todo el proceso educativo. En este modelo, el niño tiene todas las condiciones para autoestructurarse y dirigir su propio desarrollo.

El constructivismo en términos del autor De Zubiría se ha ocupado de las construcciones previas del alumno, se ha preguntado por la comprensión y ha reconocido el papel activo que tiene el sujeto y el alumno en todo el proceso de aprendizaje, logrando superar la visión informativa, acumulativa y mecánica que la escuela tradicional tenía. Estos contenidos son organizados en secuencias cronológicas, instruccionales, acumulativas y lineales (De Zubiria, 1994, p. 56).

Los contenidos en los dos modelos anteriores no han sufrido grandes modificaciones con respecto a la escuela tradicional debido a que los exponentes defensores de estos modelos centraron sus preocupaciones en los asuntos concernientes a la metodología, enfrentando así la “pasividad” y “memorización” propias de la escuela tradicional con una modificación de las didácticas, convirtiéndolas en “activas” pero dejando los contenidos, esencialmente, iguales. Por el lado de la escuela activa, el tipo de secuenciación de los contenidos es empirista, lo que implica que el aprendizaje solo es resultado de la experiencia sensible con los objetos y por ello, sólo los objetos y vivencias más próximas y tangibles pueden servir de punto de partida al conocimiento (De Zubiria, 1994, p. 54) y con respecto a las metodologías utilizadas, se mencionan las autoestructurantes, en las que el alumno tiene un potencial de desarrollo y es el verdadero artesano del suyo propio. En cuanto al constructivismo pedagógico lo que se encuentra al momento de conceptualizar su forma de secuenciación de los contenidos es un marcado carácter de retrospectiva que le asigna al alumno un papel constructivo e interactuante, entrando también a comprobarse el uso de metodologías autoestructurantes, brindando al alumno ese papel activo en el proceso de conceptualización y de reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en el proceso de construcción del conocimiento.

Por último, en los enfoques dialogantes e interestructurantes se encuentra que el fin último de la educación está centrado en que la escuela es un lugar para formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práctico y no solo para transmitir los conocimientos como pretende la escuela tradicional. En ese sentido, la escuela tiene el papel de participar del desarrollo, favoreciéndolo e impulsándolo en las diversas

dimensiones humanas. En estos enfoques, las estrategias metodológicas están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente y que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante (De Zubiria, 1994, p. 57).

Por su parte, Flórez Ochoa (2001) toma como punto de partida la teoría pedagógica reconociéndola como un asunto que recibe aportes de disciplinas como la psicología, sociología, lingüística y comunicación, pero que es propio de la pedagogía quien lo atiende como un asunto transversal, en el que reconoce cinco parámetros fundamentales que responden a los cuestionamientos de la formación: las metas ¿qué tipo de sujeto me interesa formar?, la relación profesor-alumno ¿quién predomina en el proceso de formación?, las experiencias y contenidos ¿a través de qué contenidos y experiencias se va a dar la formación?, métodos y procedimientos ¿cómo o con qué estrategias técnico-metodológicas el profesor va a ejecutar el proceso de formación? Y el desarrollo del alumno ¿a qué ritmo debe darse el proceso de formación? Y que puede enfatizar en alguno de ellos que consideren de mayor relevancia.

Enseñar es un arte consciente e intencional de integración de los cinco parámetros pedagógicos, cuyas relaciones teóricas y su énfasis preferencial se representan en el modelo o enfoque pedagógico como una unidad estructural que permite la categorización descriptivo-explicativa de la teoría pedagógica que opera como instrumento de análisis de los proyectos pedagógicos viables, que solo tienen sentido al ubicarlos en un contexto histórico, que en el mismo tiempo puede coexistir con otros modelos y que permite la búsqueda de nuevo conocimiento en el campo de la pedagogía (Flórez Ochoa, 2001).

Parte de los asuntos que refleja el modelo pedagógico es la concepción de cada uno de los parámetros pedagógicos, los cuales se encuentran sometidos a polaridades en tensión, vistos como asuntos que se mueven en planos cartesianos con polos opuestos que reflejan la posición en la que se concibe el proceso de enseñanza y que como se muestra en la tabla 3 responde a características propias de cada parámetro desde su concepción y su puesta en acción.

Tabla 3. Variaciones de los parámetros pedagógicos a considerar en los modelos pedagógicos

Parámetro	Concepción (eje Y)		Aplicación (eje X)	
	Polo 1	Polo 2	Polo 1	Polo 2
Meta	Conductas e información	Habilidades y competencias	Individual	Colectivo
Relación profesor-alumno	Profesor	Alumno	Saber académico	Saber comunitario
Contenidos	Académico	Vida cotidiana	Lógica de la ciencia	Lógica del alumno
Métodos	Contenidos	Habilidades	Comunicación unilateral	Comunicación multidireccional
Desarrollo del alumno	Cambio estructural	Asociación de aprendizajes	Inducido (externo)	Natural (interno)

Elaboración propia a partir de (Flórez Ochoa, 2001)

Los modelos pedagógicos nacen hacia el siglo XX con la influencia del movimiento pedagógico escuela nueva, que reconoce al estudiante como un sujeto activo, lo que ha permitido que los modelos pedagógicos tomen como marco de referencia diez principios pedagógicos (tabla 4) que están inmersos dentro de la teoría pedagógica y que orientan el tipo de tensiones que se pueden dar dentro de los cinco parámetros mencionados.

Tabla 4. Principios pedagógicos de referencia para los modelos pedagógicos

Principio	Descriptor	Precursor
Afecto	Estímulos positivos asociados a la empatía y motivación que permiten la conexión cognitivo-afectivo	Comenio, Pestalozzi
Experiencia natural	Reconocimiento de la naturaleza del alumno y estimulación de nuevas experiencias	Rousseau, Freinet
Medio ambiente	El ambiente natural y sociocultural debe prepararse para la enseñanza y el aprendizaje	Herbart, Montessori
Desarrollo progresivo	Respeto por el proceso individual del estudiante en la actividad educativa	Rousseau, Montessori, Decroly
Actividad	La actividad individual construye el pensamiento	Dewey, Ferriere, Escuela activa
Individualización	Es necesario reconocer en cada individuo su entorno, niveles de desarrollo, motivación y metas	Dewey, Rousseau, Decroly, Cousinet
Antiautoritarismo y cogobierno	El estudiante es un sujeto activo y participa en experiencias de cogobierno y cogestión	Dewey, Peterson, Freinet
Actividad grupal	La interacción en pequeños grupos enriquece el desarrollo moral e intelectual	Cousinet, Dewey, Kilpatrick, Freinet
Actividad lúdica	El juego es una herramienta de exploración y simulación de la vida	Fröebel
Buen maestro	El maestro es el referente de la zona de desarrollo potencial del estudiante	Montessori, Vigotsky

Elaboración propia a partir de (Flórez Ochoa, 2001)

Cinco modelos pedagógicos reconoce Florez Ochoa (2001) como los más influyentes, el tradicional, el romántico, el conductista, el constructivista y el social, todos

con enfoques diferentes para cada uno de los parámetros pedagógicos, pero que se han desarrollado en contextos particulares que responden a situaciones históricas y pensamientos dominantes, que con diferentes miradas hacen aportes que no se pueden desvalorar a pesar de la controversia y críticas que cada uno genera, a continuación se mencionan aspectos relevantes de cada uno de estos modelos.

El modelo pedagógico tradicional se remonta al siglo XX cuando se dio la fusión de importancia entre la formación del carácter con un ideal humanístico-ético y la relevancia de las ciencias y la cultura como herramientas para defenderse en la vida permitiendo a los estudiantes la socialización y la preparación para el trabajo, que se comprende como la meta de la enseñanza. Para lograrlo, el profesor es un transmisor de contenido científico y técnico lo más preciso y actualizado posible, no se da valor al saber pedagógico, por lo que científicos y profesionales se reconocen como perfil ideal para la transmisión de contenido, mientras que el estudiante es completamente responsable del aprendizaje y los resultados van a ser muestra de su esfuerzo. La práctica pedagógica está enmarcada por un currículo comprendido como un plan general de contenidos en el cual el profesor puede crear su estrategia libremente, siempre y cuando se transmita la información con rigurosidad científica y siga el texto escolar guía, generalmente se reconoce en este modelo pedagógico la exposición magistral acompañada del uso de ilustraciones, ejemplos y ejercicios didácticos que facilitan la apropiación de los conceptos; a nivel de evaluación, esta se vale de instrumentos diversos como la prueba oral y escrita con preguntas abiertas o cerradas que den razón de la comprensión, análisis y síntesis de los conceptos previamente estudiados, y que se pueden dar en dos momentos particulares, como diagnóstico durante la clase para validar que el estudiante esté preparado para avanzar al siguiente tema o como

cierre de unidad para definir si se logró el aprendizaje y el estudiante puede avanzar. Uno de los principales precursores de este modelo fue Beberman.

El modelo pedagógico romántico cuyos principales precursores fueron Rousseau, Illich y Neil, reconoce el desarrollo natural del niño como un proceso flexible y libre que proviene de su interior, en el que el profesor es un auxiliar que lo acompaña para permitirse descubrir el mundo y crear conceptos a su ritmo, por lo que la práctica pedagógica carece de un contenido programado y este se va creando según la necesidad del estudiante, por ende tampoco se habla de conceptos como la evaluación.

El modelo pedagógico conductista ha sido bastante criticado, pero es fuente de importantes aportes para otros modelos, especialmente porque se originó bajo el concepto capitalista, con la meta centrada en generar individuos productivos a través del desarrollo intelectual que se manifiesta en conductas observables producto de la adquisición de conocimiento, competencias y destrezas específicas que son plasmadas con claridad como objetivos específicos de la instrucción observables y medibles, cuyo conjunto conforma el currículo que guía el proceso de enseñanza, que está mediado por un profesor quien transmite un contenido científico-técnico en un lenguaje disponible para el estudiante y cuya principal función es evaluar que los objetivos planteados se logren y hacer un reforzamiento claro en el proceso de cada estudiante, quien es responsable de su proceso de aprendizaje comprendido como una recontextualización interior e individual que respeta los tiempos de cada individuo y que es favorecida con acciones como la práctica repetitiva y motivada por factores externos como el reforzamiento que se materializa en una nota. Uno de los principales exponentes de este modelo es Skinner.

El modelo pedagógico constructivista busca que el estudiante aprenda a pensar fortaleciendo internamente sus estructuras mentales para cuestionar y resolver problemas académicos y reales, basado en el aprendizaje significativo planteado por Ausubel, en el que se reconoce y valora un saber equivalente a esquemas mentales previos que mediante la reflexión y experimentación son transformados en nuevos conceptos e ideas, cuyo principal actor es el estudiante, un sujeto activo que es guiado por el profesor, quien cuenta con indicadores claros que evidencian pautas observables de los logros que este alcanza. La práctica pedagógica es poco expositiva e invita a la formulación de hipótesis y rutas de experimentación donde se analizan los objetos y situaciones en su contexto natural, las temáticas son abordadas desde un todo dejando de lado las estrategias memorísticas, lo que se refleja en una práctica de evaluación permanente que genera realimentación y aprendizaje permanente.

El modelo pedagógico social nace con las ideas de Makarenko, Freinet y Freire y la aplicación de la psicología educativa de Vygotsky, que busca el máximo e integral desarrollo de las capacidades e intereses de los estudiantes en escenarios colectivos donde se integran conocimientos científico-técnicos y la práctica como estrategia de formación científica para que en escenarios sociales de cooperación los estudiantes encuentren solución a problemas reales que se manifiestan y estudian en su contexto natural, mediante el método de trabajo en equipo que permite la crítica mutua, la refinación del trabajo individual y el estímulo al apoyo mutuo, que es mediado por el profesor, quien haciendo las veces de experto acompaña el proceso de los estudiantes creando los escenarios de aprendizaje colectivo y aportando la ayuda que cada uno de ellos requiera, creando así un modelo de evaluación dinámica en la que se da relevancia al proceso en que el estudiante se independiza del

acompañamiento docente y es capaz de crear en escenarios colectivos, donde se defiende a través de sus argumentos y la coherencia de sus ideas sin que estas se rijan por conceptos académicos.

El siguiente autor para revisar es Louis Not, el autor plantea la existencia de dos formas de comprender al alumno, una es como objeto y otra es como sujeto. A partir de allí, desarrolla sus postulados pues será a partir del estatuto que se otorgue al alumno que van a depender actitudes, comportamientos y expectativas de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (Not, 1987).

Al entenderse al alumno como objeto, se verá una comprensión en la que es un actor sobre el cual se ejerce una acción. Por otra parte, si se otorga un estatuto de sujeto al alumno, se verá cómo se convierte en el centro de iniciativas y de acciones en el proceso. Sin embargo, la tesis de Not es la necesidad de buscar una síntesis entre ambos estatutos que permita conservar los elementos fundamentales (1987).

El estatuto de objeto está fuertemente relacionado con los métodos tradicionales de enseñanza. En este sentido, se entiende la educación como una transmisión en la que los saberes se hacen pasar de un agente a un paciente, que en este caso es el alumno. Este alumno se comprende como un ser inacabado, incompleto e incompetente por lo que se hace necesario, bajo esta perspectiva, formarlo como hombre, siguiendo el sentido Durkheimiano de la educación. Las acciones del educador tienen entonces un objetivo de transformar la mentalidad del alumno, haciéndolo a través de la palabra en cursos o clases magistrales y compartiendo preceptos y modelos que deben ser transmitidos completamente. En esta concepción la obediencia a la autoridad del maestro es obligatoria.

En cambio, al hablar del estatuto del alumno como sujeto se debe entender al niño como un proyecto de hombre, es un ser en desarrollo. Este desarrollo es entendido como autónomo y surge a partir de las necesidades y es favorecido por el medio natural y el grupo social en el que se encuentra el sujeto. Uno de los propósitos principales que parte de esta concepción implica la necesidad de desalinearse a los sujetos liberándolos de la autoridad impuesta. No se observan en esta comprensión formas de intervención pedagógica pues se desarrolla a partir de observaciones y experiencias que los sujetos en desarrollo tienen y viven, generándose así una especie de autoeducación.

La propuesta de Not requiere, como se dijo anteriormente, un tratamiento dialéctico de las oposiciones que fueron descritas (1987). El autor pone de manifiesto el hecho de que otorgar un estatuto puericentrista al alumno reduce la educación a las experiencias del niño y, además, esto favorece a aquellos que a su vez hayan sido favorecidos por el medio en el que estén. Se requiere entonces que el saber sea construido efectivamente para el que aprende, lográndose esto por medio del uso de materiales no elaborados por parte del educador para que sea el alumno mismo quien los elabore. Se entiende así que solamente la actividad del alumno es formadora, pero a su vez requiere la intervención del educador cuando la iniciativa del alumno se bloquee por alguna necesidad que se encuentre insatisfecha, se debe corregir el error que se pueda cometer para evitar que persista, por lo que la evaluación desde esta perspectiva debe ser formativa. Debe existir una relación de reciprocidad entre un sujeto que aprende y un sujeto que ya domina lo que el otro está aprendiendo, son co-sujetos entonces.

En esta propuesta, la educación es concebida en segunda persona, esto es que conjuga la primera persona (yo) por la cual se privilegian las iniciativas del alumno y la

segunda persona (tú) permitiendo el papel del educador hacia el alumno, generándose así una relación de alteridad, que no de iguales, como aclara Not (1987) pero sí una relación recíproca en la que las acciones responden entre ellas, siendo completamente dos sujetos empáticos que se relacionan.

3.2. Delimitación temporal

Como menciona Flórez Ochoa (2001), el siglo XX fue crucial para la educación en Colombia, cuya primera mitad del siglo inició una lenta expansión de la educación primaria y secundaria, dado que el país estaba recuperándose del impacto de la guerra de los Mil Días y se adoptaron medidas como establecer que la educación pública debía regirse por la religión católica, que la primaria fuese gratuita y voluntaria cuya meta era la formación para la agricultura, el comercio y trabajo en fábricas, y cuyos recursos eran administrados por el departamento, buscando la descentralización, mientras que la nación era responsable de la educación secundaria a la que asistían las clases élite de la época. Para 1930 el poder fue tomado por liberales que atribuían el retraso educativo a la descentralización, por lo que apostaron con inversión presupuestal para que la nación financiara parte de la construcción de nuevos establecimientos educativos, especialmente para la primaria, aunque la medida no mejoró cobertura ni calidad, el gobierno influyó en establecer la primaria como obligatoria y alejarla de la influencia de la iglesia católica y rechazando todo tipo de discriminación (raza, religión, clase social) y a nivel de secundaria se estableció un examen en el último grado para validar la calidad de la educación que seguía siendo exclusiva de algunas clases sociales. Entre 1950 y mediados de 1970 a pesar de los enfrentamientos entre Conservadores y Liberales, el país estuvo en auge económico, incremento demográfico y migración urbana, que permitieron la transformación educativa representada

principalmente en el aumento de establecimientos educativos, docentes y estudiantes matriculados, estas cifras permitieron que entidades externas realizaran análisis imparciales de la educación en el país e identificaron la necesidad de fortalecer la planeación educativa con foco en educación primaria y romper la brecha de desigualdad entre la educación urbana y rural.

Para los 80 se definió que la educación básica estaba compuesta por cinco años de primaria y cuatro años de secundaria, como rige hasta ahora, cuyo principal objetivo a diferencia de los anteriores periodos no se centró en cobertura sino en calidad de la educación primaria y se diversificó la secundaria para enfatizar en el sector productivo de cada región, que se vio reflejado en el diseño curricular; para el caso de las escuelas rurales se implementó el modelo de Escuela Nueva donde de forma activa se integraba a la comunidad y las labores agrícolas hacían parte de las actividades académicas, sumado a un sistema de promoción flexible que permitió mejorar la calidad en la educación rural. Desde 1986 hasta finales del siglo, en el 2000, se dio un periodo de alto interés por la descentralización de la educación que se vio representado en el cambio de la constitución política de 1991 y con ella el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental y de servicio público, prescribiendo educación obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, comprendiendo como mínimo un año preescolar y nueve de educación básica, cuyo cumplimiento es una responsabilidad compartida entre el estado, la sociedad y la familia; todas estas medidas se materializaron en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) marcando el inicio oficial de una reforma educativa, reglamentando el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar, las normas de evaluación y promoción a nivel de institución educativa (Iregui et al., 2006; Ramírez Giraldo & Tellez Corredor, 2006).

Con la puesta en marcha de la Ley General de Educación y sus posteriores modificaciones, el sistema educativo en Colombia está conformado por cinco grandes etapas: la Educación Inicial para niños menores de seis años, la Educación Preescolar, la Educación Básica (cinco grados de primaria y cuatro grados de secundaria), la Educación Media (dos grados y culmina con el título de bachiller), la Educación Superior y la Educación para el Trabajo y el desarrollo Humano (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Sin embargo, La Ley 115 (1994) reconoce la educación formal como "...aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos" y que "tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente" y que está compuesta por tres niveles: el preescolar, la educación básica y la educación media. La educación preescolar busca el desarrollo del niño mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas en aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual; y la educación media busca la comprensión de ideas y valores universales junto con la preparación para el ingreso a la educación superior o a la vida laboral.

Por su parte, la educación básica es obligatoria y reúne la educación básica primaria (cinco grados a desarrollar entre los 6 y 10 años de edad) y educación básica secundaria (cuatro grados a desarrollar entre los 11 y 14 años de edad), que giran en torno a un currículo conformado por áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana, y que cumple siete objetivos básicos establecidos por la Ley 115 de 1994 y ampliados en la Ley 1651 de 2013: formación general que le permita al estudiante vincularse con la

sociedad y el trabajo, desarrollo de habilidades comunicativas, razonamiento lógico y analítico para la solución de problemas, consolidación de valores propios de la sociedad colombiana, interés por la investigación, formación social, ética y moral, habilidades comunicativas en una lengua extranjera; cada uno de estos objetivos se desarrollan en diferentes niveles para primaria y secundaria y para lograrlos, el currículo y Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución debe soportar una carga mínima del 80% del plan de estudios con las nueve áreas que la Ley General de Educación denominan obligatorias y fundamentales: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales (historia, geografía, constitución política y democracia), educación artística y cultural, educación ética y valores humanos, educación física, recreación y deportes, humanidades (lengua castellana e idiomas extranjeros), matemáticas, tecnología e informática y educación religiosa (nadie está obligado a recibirla y debe garantizar la libertad de cultos); aún con estos lineamientos, la ley le concede a las instituciones educativas amplia autonomía para definir sus currículos y planes de estudio, a través del PEI.

La educación básica ha sido un asunto prioritario del gobierno en los 20 últimos años, por lo que se ha logrado un incremento en la cobertura del 50%, con el uso de programas como antes mencionado Escuela Nueva, y que se manifiestan en propuestas como el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 donde se plasman seis ejes de mejoramiento: fomentar la excelencia en la enseñanza, incrementar la cantidad de instituciones educativas con jornada completa, mejorar la equidad y eficiencia en la distribución de recursos, combatir el analfabetismo, fortalecer la enseñanza del inglés e identificar y apoyar estudiantes talentosos (OECD, 2016).

La educación básica, al igual que todo el sistema educativo se encuentra influenciado por diferentes niveles a pesar de profesar autonomía, que cada institución plasma dentro de su Proyecto Educativo Institucional, definido en el Decreto 1860 de 1994 como el documento donde la institución expresa la forma como ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio, respondiendo a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Como se menciona en la definición, las decisiones de las instituciones están influenciadas por el contexto, que Saldarriaga y Toro (2002) clasifican en tres niveles los macro, medio y micro, que reúnen diferentes elementos que se relacionan en la tabla 5.

Tabla 5. Mediaciones del sistema educativo según los niveles de influencia

Nivel	Territorio	Asuntos
Macro	Mundial, continental, nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Marco político administrativo • Régimen laboral docente • Rol de los actores educativos • Contexto social-cultural
Medio	Departamental, subregional, municipal, local	<ul style="list-style-type: none"> • Asuntos político-administrativos • Asuntos socioeconómicos • Asuntos culturales
Micro	Instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Organización escolar • Modelo pedagógico y currículo • Convivencia escolar • Relación con los contextos • Cultura escolar

Elaboración propia a partir de (Saldarriaga & Toro, 2002)

Dentro del nivel micro se encuentra el modelo pedagógico, que Saldarriaga y Toro (2002) abordan como la construcción de un subsistema educativo donde interactúan diferentes actores políticos con agentes educativos y cuya tensión va a establecer un “tipo específico, estructurado y coherente, de concepciones y prácticas para ser generalizadas,

unificadas con relación al conocimiento, el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, las reglas del juego y las formas de relación entre profesores y alumnos, tiempos y espacios escolares; todos ellos adecuados a sus retos y demandas”

Luego de este recorrido por la educación en Colombia durante el siglo XX y la identificación de la nueva etapa que se escribe en el país a partir de la Ley General de Educación en 1994 y cuyo principal reto es la educación básica que dentro de su autonomía debe seguir los parámetros reglamentados y cumplir los objetivos, con la construcción de un Proyecto Educativo Institucional que se ve influenciado por el contexto a todo nivel y que orienta la práctica pedagógica a partir del modelo pedagógico, este proyecto busca identificar las acepciones y formas de apropiación que han tenido los maestros de educación básica en Colombia sobre los modelos pedagógicos a partir de la puesta en marcha de la Ley General de Educación.

RESULTADOS

Como lo mencionó De Zubiría (1994), el desarrollo de las prácticas pedagógicas permite construir el concepto operativo del modelo pedagógico, pues este es el escenario donde se devela, fuera de los discursos la inocultable concepción pedagógica de cada maestro; con esta investigación se esperaban encontrar documentadas experiencias de construcción del modelo pedagógico a partir del análisis de prácticas pedagógicas en diferentes contextos debidamente delimitados, sin embargo, luego de una búsqueda por fuentes de importancia a nivel nacional desde 1994, cuando se estableció la Ley General de Educación hasta la fecha, se halló un total de 55 artículos relacionados de alguna manera con las categorías establecidas, pero ninguno de ellos era reflejo de este ejercicio de

análisis, interpretación y conceptualización del modelo, por el contrario, el 67% de las fuentes debieron ser omitidas porque abordaban el concepto de modelo pedagógico de forma superficial o con filtros en asuntos muy específicos como la psicología y el desarrollo moral. Por lo que finalmente y como se aborda en adelante, esta revisión documental se fundamentó en 18 artículos publicados en revistas colombianas indexadas (Anexo 1), que aportaron al objeto de este trabajo desde siete categorías, dos con carácter de base: modelo o enfoque pedagógico y practica pedagógica y los cinco parámetros pedagógicos que Florez Ochoa (2001) propone considerar en el modelo pedagógico: meta, relación profesor-alumno, contenidos, métodos y desarrollo del alumno.

Tabla 6. Relación de aportes a cada categoría según el autor

AUTOR	Modelo pedagógico	Practica pedagógica	Meta	Relación pro.-alu.	Contenidos	Métodos	Desarrollo alumno
(Shiefelbein et al., 1996)	x	-	X	x	x	X	x
(Reimers, 2003)	x	x	X	x	x	X	x
(Mendoza et al., 2005)	x	x	-	-	-	X	-
(Colbert de Arboleda, 2006)	x	-	-	-	-	-	-
(Rodríguez Gómez, 2006)	-	x	-	-	-	-	-
(Klimenko, 2008)	x	x	-	-	-	X	-
(Morán, 2008)	x	-	-	-	-	-	x
(Parra, 2009)	x	-	-	x	-	-	-
(Flaborea Favaro, 2010)	x	x	-	x	-	-	-
(Lozano, 2013)	-	x	-	-	-	-	-
(Jurado, 2013)	x	x	-	-	-	-	-
(Tobón-Marulanda et al., 2013)	-	x	-	-	-	-	-
(Martínez Páez & Villalba Molano, 2014)	x	-	-	x	-	X	-
(García Vera & Rojas Prieto, 2015)	x	-	X	-	x	X	-
(Martínez & Ramírez, 2007)	-	x	-	x	-	-	-
(Guarnizo et al., 2019)	-	x	-	-	x	-	-
(Reyes, 2019)	-	x	-	-	-	-	-
(Pizarro Gamero & Gómez Muskus, 2019)	x	x	-	-	-	X	-
TOTAL ARTÍCULOS	12 (67%)	12 (67%)	3 (17%)	6 (33%)	4 (22%)	7 (39%)	3 (17%)

Fuente: Elaboración propia

Al consolidar las matrices de análisis interno de cada una de las fuentes, se evidencia que las categorías más exploradas y documentadas por los maestros son modelo pedagógico y practica pedagógica (Tabla 6), siete de estos artículos desarrollados en el escenario de la educación básica, específicamente en la escuela de contextos urbanos, urbano marginal y rural, estos últimos al hablar del modelo pedagógico insignia de Colombia, Escuela Nueva, que ha sido un ejemplo a nivel internacional y que se abordará en detalle más adelante como un caso de éxito que logró integrar la teoría pedagógica con su coherencia en la práctica de los maestros y validación con los resultados obtenidos por los estudiantes respecto a unas metas claras (Colbert de Arboleda, 2006; Shiefelbein et al., 1996).

Los aportes que se hacen al modelo pedagógico resaltan cuatro aspectos relevantes, el rol del profesor que va muy ligado a su interpretación de la relación entre la teoría y la practica pedagógica; la participación de toda la comunidad educativa en la construcción y evaluación del modelo, considerando directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general que se ve impactada por las actividades de la escuela; la consideración del contexto específico de la escuela, como un elemento fundamental en el diseño y del que va a depender en una medida importante la implementación del modelo en las aulas, dado que este debe responder a particularidades de la familia y la comunidad bajo las condiciones ambientales, políticas y socioeconómicas que influyen en el proceso educativo; y finalmente, el currículo, dado que algunos autores resaltan áreas curriculares prioritarias, como es el caso de Escuela Nueva con matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales y lenguaje, otros modelos de educación inicial donde la lectura y

escritura son el pilar fundamental, mientras que otros enfoques resaltan la importancia de la educación cívica y para la vida cotidiana.

En la categoría de practica pedagógica hay una diversidad conceptual, que opaca la lectura, dado que algunos autores sugieren el concepto al ejercicio en el aula donde el maestro ejecuta su proceso de enseñanza y hace seguimiento al aprendizaje del estudiante, independientemente de la experiencia del profesor, mientras que otros autores (Lozano, 2013; Tobón-Marulanda et al., 2013), ubican el término en las prácticas profesionales que realizan los profesores en formación, como ese primer acercamiento a la realidad de la escuela y donde se debe dar la articulación inicial entre la teoría recibida en la universidad y la realidad educativa a la que se enfrentan en el aula; aunque esta última posición no es el objeto de estudio de este trabajo, si se tomaron en consideración a los autores antes mencionados como un aporte a la comprensión de los maestros de la compleja relación teoría – practica, esta vez vista con toda la claridad del paso universidad – campo laboral de los maestros.

Los métodos y la relación profesor - alumno son los parámetros pedagógicos con mayor aporte en los documentos revisados, esto debido a su cercanía con la practica pedagógica cuando el sujeto protagónico del texto es el profesor, y que como se mencionó previamente es un aspecto que se trata en el 72% de los artículos, resaltando su función de reflejar en el aula el modelo pedagógico establecido en la institución educativa a la que pertenece. Mientras que los contenidos, las metas y el desarrollo del alumno son las categorías con menor contribución, y solo algunos autores hacen mención especialmente al marcar una posición respecto al desarrollo cognitivo, cívico o de habilidades para la vida diaria.

Se observó anteriormente, como un hecho recurrente en la investigación realizada, que los autores- investigadores, centran sus preocupaciones en establecer el modelo pedagógico que la escuela nueva promulga como el más adecuado para desarrollar los ejercicios educativos en zonas donde, tradicionalmente, la educación no había sido prioridad en Colombia. Es en estas zonas rurales y semiurbanas donde se destacó la escuela nueva como enfoque preferido para abordar de forma distinta las tareas del docente.

Por lo anterior, como hallazgo relacionado con el proyecto de investigación, se debe entender que los autores de los artículos analizados no abordaron los modelos pedagógicos desde perspectivas teóricas, sino que, se buscó abordar el modelo pedagógico como una construcción que ha sido puesta en práctica y que a la vez es sujeto de la investigación por parte de los docentes, quienes lo dotan de interpretaciones particulares que permiten definir el uso de los modelos pedagógicos en la práctica de las escuelas colombianas a las que los docentes investigadores pertenecen.

Así, si bien no acuñaron el concepto, podemos entender que propuestas como las pedagogías dialogantes e interestructurantes, realizado por De Zubiría, tenga aspectos similares en la forma en la que se concibe el papel del docente como un mediador o facilitador para que los alumnos desarrollen habilidades. Por supuesto que es de resaltar que en De Zubiría no se aborda como tal la perspectiva de la Escuela Nueva, pero que, orientados por la investigación que acá se desarrolla, se entiende que el brindar una perspectiva que valore con gran importancia el contexto en el que el alumno recibe por parte del docente una serie de ambientes facilitadores para su aprendizaje. Pero no solo es esta similitud entre los modelos teóricos descritos por De Zubiría y la Escuela Nueva, también se observa cómo la concepción que del alumno tiene el constructivismo es de vital

importancia para el abordaje que la escuela nueva tiene, es de anotar que, entre los teóricos consultados y las investigaciones analizadas, se encuentra una animadversión por el modelo tradicional, es frecuente hallar críticas a las formas en las que este modelo aborda los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.

La concepción que sobre el maestro existe en las investigaciones analizadas también es un punto importante al momento de relacionarlo con las perspectivas aportadas por los teóricos consultados. El maestro, en los modelos que resultan más efectivos, es un ser responsable de crear las condiciones adecuadas para que los alumnos desarrollen sus habilidades y se les posibilite aprender, por ello, su formación debe ser fomentada de forma constante y permanente, construyendo equipos de trabajo efectivos que permitan la reflexión constante sobre la práctica, este es un elemento de carácter muy importante en las propuestas investigativas revisadas y en los modelos pedagógicos alternativos defendidos por los autores consultados.

Sin embargo, al momento de desmarcarse de la Escuela Nueva, los autores analizados abordan en algunas líneas unas definiciones de las investigaciones que se proyectan tener, investigaciones aquellas que se relacionan con la búsqueda de nuevas perspectivas de modelos pedagógicos, que bien podrían no encajar con los descritos por los teóricos consultados pero sí, como se observó anteriormente, hacer un uso un tanto ecléctico de sus características más importantes, con ello poder brindar a los modelos pedagógicos que se utilizan en las escuelas y colegios colombianos herramientas que le permitan una mejor adaptación a los contextos particulares y tan diversos en los que tienen que ser implementados en el país. En esta perspectiva, se respalda el hecho de que los docentes se conviertan en investigadores, a que se debe acudir a sus opiniones y a sus

propias construcciones a la hora de tratar de entender la forma en que se conciben la realidad de las aulas de clase, dotándolos a ellos de una responsabilidad importante a la hora de ser agentes activos en la transformación de la escuela desde sus investigaciones.

En este sentido, es necesario esclarecer aportes que de forma directa o indirecta los autores hacen a la conceptualización del modelo pedagógico y sus parámetros.

El modelo pedagógico o modelo de enseñanza, en términos de Morán (2008): “Las elaboraciones teóricas acerca de modelos de enseñanza y diseños de la instrucción, han sido producciones analizadas por los didactas preocupados por investigar la acción pedagógica, y por los docentes que se encuentran comprometidos con la compleja tarea de enseñar.”

Frente a ello, los modelos de enseñanza y los diseños de la instrucción son producciones teóricas que siempre permiten profundizar aún más en los problemas de la educación. En este trabajo, el abordaje que propone el autor se orienta a un análisis comparativo de los modelos y diseños, a través de dos textos: Modelos de enseñanza de B. Joyce, M. Weil y E. Calhoun, y Diseño de la instrucción de Charles M. Reigeluth. Para su comparación elaboró una serie de criterios, que permiten distinguir las características esenciales de cada uno de ellos y que posibilitan realizar interconexiones entre elementos fundamentales, como el contenido, la metodología, los recursos, el docente y la realidad del aula.

Sin la intención de ser un trabajo conclusivo, puesto que el educativo es un campo en constante cambio y actualización, este escrito pretende aportar elementos nuevos para la elaboración de las experiencias formativas (Morán, 2008) es una producción teórica que se ocupa de representar un proceso específico de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en

un contexto determinado, y que crea un filtro mediante el que se toman decisiones respecto a las problemáticas de la educación en instancias macro, meso y micro, por lo que es un asunto del que se ocupan didactas y docentes interesados, ya que como menciona Rodríguez (2006) esta adaptación teórica fundamenta la orientación hacia la práctica.

En términos más simples, es un asunto político en el que deben participar la ciudadanía, maestros, estudiantes, directivos y el gobierno para definir los propósitos de la educación según el contexto en el que se desarrolla reconociendo las condiciones políticas y socioeconómicas que influyen en el proceso educativo cuyo producto deben ser prácticas pedagógicas como escenarios donde se refleje con claridad el propósito educativo, los contenidos deben estar integrados en climas donde dominen las habilidades que se desean desarrollar en los estudiantes (Reimers, 2003; Shiefelbein et al., 1996), para lograrlo se requiere de discusiones enriquecidas desde la fundamentación teórica y la experiencia práctica, para que la implementación en el aula sea realmente alineada con los intereses institucionales, primando por sobre la individualidad (Pizarro Gamero & Gómez Muskus, 2019).

El artículo que se viene reseñando muestra los resultados de un estudio de caso desarrollado con docentes del nivel media académica pertenecientes a diferentes áreas del saber, cuya finalidad fue el análisis de la transformación de las concepciones sobre evaluación de los aprendizajes a partir de los lineamientos del Decreto 1290 de 2009. Para este cometido, se realizó una interpretación de la coherencia entre las concepciones explícitas con lo establecido en los Sistemas Institucionales de Evaluación y las prácticas, utilizando la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental como técnicas de recolección de información relacionadas con el qué, cómo,

cuándo, a quién y para qué evaluar. Los resultados fueron sometidos a una contrastación con base en las teorías defendidas por diversos autores como Porlán, Pozo, Morín, Tejada, Casanova y Santos Guerra. Se evidenció que el arraigo de las concepciones en el pensamiento docente trae consigo una heterogeneidad de perfiles evaluativos de corte tradicional que a la hora de operativizar sistemas basados en la complejidad terminan asumiéndose de forma reduccionista.

Este concepto es de alta relevancia en los procesos educativos, porque puede reflejar la acostumbrada fractura entre la teoría y la práctica o puede ser una articulación perfecta al comprender la interacción de los dos conceptos, por un lado la teoría posibilita la comprensión de las experiencias pedagógicas y por el otro la práctica se convierte en el campo de experimentación para validar las teorías, complementándose en el mismo sitio de acción y dentro de un mismo sujeto, el maestro (Rodríguez, 2006), y visto desde este ángulo es que nos encontramos enfrentados a la búsqueda constante de nuevos modelos pedagógicos que se ha emprendido por parte de los investigadores, empujados por las circunstancias que el nuevo siglo trae consigo en todos los niveles (social, político, económico, ambiental, etc.) (Klimenko, 2008).

Los aportes de Morán (2008) se pueden poner en paralelo con los realizados por Florez Ochoa (2001), dado que hacen una propuesta concreta respecto a los componentes y elementos a considerar dentro del concepto de modelo pedagógico, Morán propone que los modelos de enseñanza están compuestos por siete dimensiones, la concepción de aprendizaje, la noción del hombre, la apreciación de cultura, las estrategias de enseñanza, los medios para ejecución, la flexibilidad al contexto y el estilo de los sujetos, y que es precisamente cualquier variación en alguna o varias de estas dimensiones la que marca la

diferencia entre los modelos de enseñanza. Para comprender estas dimensiones, se debe considerar que hay seis elementos de análisis frente a cada modelo de enseñanza: Intencionalidad (noción de hombre que se contempla al fin del proceso de enseñanza-aprendizaje), encuadre teórico (toma una posición teórica e ideológica que rige contenidos y métodos), flexibilidad del modelo (capacidad de adaptar el modelo a contextos diferentes), aplicabilidad, configuración situacional (define el tipo de interacciones), condiciones docentes (las capacidades del docente como ejecutor del modelo determinan la forma como se desarrolla).

A partir de la década de los sesenta el país entró en un modelo educativo cuyo propósito general fue “la escolarización y curricularización masiva de la población, en la perspectiva de lograr las metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo” (García Vera & Rojas Prieto, 2015) y aunque aún no nos desligamos por completo de este modelo, en la actualidad el concepto de meta está atravesado por el de calidad, cuya definición es necesario construirla en cada contexto (Shiefelbein et al., 1996) dependiendo de las necesidades de la comunidad, por lo que esta va a ser la base para definir las habilidades básicas y avanzadas de aprendizaje por parte de los alumnos para enfrentarse con estas herramientas a la vida real más adelante, por lo que Reimers (2003) es muy acertado al afirmar que la formación no puede limitarse a contenidos, debe ir enfocada al desarrollo de ciudadanos que puedan convivir en comunidad, lo que en términos de los elementos propuestos por Morán (2008) sería la intencionalidad, la noción de hombre que se contempla al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que va a ser la luz que ilumine las decisiones pedagógicas.

El cuerpo docente es un aspecto que Florez Ochoa (2001) no resalta con fuerza al hablar de modelo pedagógico y sus parámetros, sin embargo, Shiefelbein *et al* (1996), Reimers (2003), Mendoza *et al* (2005) y Parra (2009) lo resaltan como un sujeto protagónico presente en los procesos de aprendizaje, ya que es quien media y toma decisiones respecto al saber a impartir y la integración de este con la vida cotidiana, apoyando los procesos de todo tipo de estudiantes, lo que los convierte en los auspiciadores de la transformación en la escuela; tarea nada sencilla, por lo que requiere del apoyo de equipos de trabajo efectivos donde se reflexione respecto a las prácticas y la conexión con el propósito educativo, como lo menciona con claridad Flaborea:

“Consideramos que la institución educativa debe ser un todo armónico, integral, coherente y bien articulado entre sus filosofías educativas, ideas pedagógicas y sus prácticas con el objetivo de mantener un hilo conductor entre todas sus asignaturas. Así los profesores, directivas, estudiantes y padres de familia estarán hablando un lenguaje común. Los profesores somos responsables de exigir esta alineación y las directivas responsables por garantizar espacios donde puedan ser discutidas, articuladas y entendidas. Todos ganamos, fundamentalmente los principales actores de este escenario: nuestros estudiantes.” (Flaborea Favaro, 2010)

Aunque se mencionó previamente que en la construcción del modelo pedagógico debe participar la comunidad educativa y que el profesor es un sujeto protagónico, es el momento de reconocer al estudiante como un actor principal, por quien se construye toda esta fundamentación teórica aplicable en la práctica, modelos exitosos como el de Escuela Nueva, valoran el conocimiento previo, la experiencia y el proceso de cada estudiante, considerándolo una fuente de información que aporta en el desarrollo de su conocimiento,

el de sus compañeros y el profesor, hasta el punto de considerarlo un “Recurso” (Shiefelbein et al., 1996), que le permite al profesor a partir de observaciones y reflexión sentar las bases de las relaciones que establecerá con sus alumnos. Además, a partir de ellas se podrán construir relaciones con lo establecido institucionalmente, es decir, lo escrito en los planes, en las mallas curriculares, etc. (Parra, 2009), incluso invitando al profesor a convertirse en un investigador lo que le permitirá estar completamente comprometido con la transformación de su contexto y con la formación integral de sus estudiantes, poniéndolo incluso por encima de lo que se ha escrito en los documentos curriculares, haciéndolo un eje transformador de las prácticas y del impacto que las mismas tienen en su contexto (Martínez & Ramírez, 2007), lo que finalmente se concretará dentro del salón de clase intencionalmente o no relaciones de poder entre el profesor, los estudiantes y el conocimiento construido (Flaborea Favaro, 2010)

Florez Ochoa (2001) menciona a los contenidos como esos mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje que le permitirán a la comunidad educativa orientar a los estudiantes hacia la meta, en este sentido la Ley General de Educación permitió la ‘autonomía’ escolar marcando un derrotero importante en la redefinición del currículo; así, cada institución podría organizar las áreas, definir los contenidos pertinentes para su proyecto de formación, adaptar los mismos a las necesidades regionales y optar por métodos de enseñanza y organización de actividades formativas, dentro de los lineamientos establecidos por la autoridad nacional competente (García Vera & Rojas Prieto, 2015), y este se convierte en un asunto de alto impacto en el proceso educativo cuando consideramos que los contenidos que se imparten y su profundidad abren o cierran brechas entre estudiantes de diferentes contextos (Reimers, 2003), por lo que los contenidos deben

ser el medio por el que se adquieren habilidades que le dan independencia al estudiante, para que pueda apoyar su proceso de autoinstrucción en otros contenidos de su interés (Reimers, 2003), una herramienta básica para este trabajo autónomo es la lectura (Shiefelbein et al., 1996).

Los procesos de aprendizaje están mediados por instrumentos de lenguaje oral, escrito, gráfico, entre otros, que son decididos por el docente y que facilitan los procesos cognitivos en los estudiantes, a esta intervención se le denomina mediación y va de la mano con los métodos que se deciden implementar para la enseñanza de saberes específicos (Mendoza et al., 2005) es así como la práctica pedagógica debe estar apoyada por materiales y herramientas adecuadas, que sean de interés para los estudiantes y que le permitan al profesor mejorar sus métodos Reimers (2003).

Es necesario que los métodos empleados promuevan el pensamiento propio así como que fomente la creatividad (Klimenko, 2008) lo que se logra mediante la observación, los cuestionamientos, la búsqueda de respuestas, enfocado especialmente a asuntos de la vida cotidiana del estudiante y su comunidad, dentro del aula se deben abrir espacios de reflexión, indagación, interacción, construcción y cooperación entre los estudiantes, lo que se da mediante el trabajo en grupo de pares; esto implica que desde el diseño del aula hasta las actividades y los textos estén orientados a facilitar estos escenarios (Shiefelbein et al., 1996). A partir de estas consideraciones, se entiende que cada método pondría en juego una teoría o enfoque pedagógico, lo cual implica ciertas perspectivas desde las cuales se conciben, de un lado, los objetos de saber y el saber para enseñar, el conocimiento mismo y su estatus y organización en áreas o disciplinas; y, de otro, el sujeto de conocimiento y la pregunta por el cómo conoce o aprende. En consecuencia, privilegian

algunos procedimientos, valores y contenidos por encima de otros (García Vera & Rojas Prieto, 2015).

Aunque las teorías de modelo pedagógico no hablan claramente respecto a la evaluación, dentro de la implementación y validación de los métodos de enseñanza, para que se logre una articulación en la práctica, es indispensable considerar a la evaluación como un componente que direcciona los procesos de enseñanza y que permite hacer un seguimiento y medir el nivel de cercanía a la meta (Pizarro Gamero & Gómez Muskus, 2019), una herramienta que tiene el docente en el aula para ir midiendo de forma permanente los avances en los procesos de aprendizaje y enseñanza, hacerlo de forma efectiva y sobre la marcha le permitirá tomar acciones oportunas y ajustar los métodos para poder acercar al estudiante a la meta (Pizarro Gamero & Gómez Muskus, 2019).

La actividad pedagógica tiene un impacto directo sobre el desarrollo del sujeto, por lo que la definición de la meta y los métodos que se emplean dan cuenta de la concepción que se tiene del estudiante dentro del contexto determinado, haciendo relación no solo a la escuela sino a todos los escenarios y experiencias en ambientes escolares, familiares y comunitarios a los que se ve enfrentado el estudiante (Reimers, 2003), por lo que autores como Shiefelbein y colaboradores (1996) invitan a desarrollar habilidades que estén conectadas con el entorno y que le permitan al estudiante entender e impactar su vida cotidiana promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y cívicas, al exponerlo de forma recurrente al trabajo en grupo, donde debe tener la capacidad de comunicar sus ideas, comprender las de los demás y construir de forma tolerante, así como la responsabilidad de compartir recursos; otros escenarios como el gobierno escolar, que van más allá del aula van a promover el sentido de responsabilidad con la comunidad al administrar y tomar

decisiones respecto a los bienes comunes y más cuando esto tiene un valor significativo para su vida cotidiana, se logra el desarrollo de valores sociales.

Al momento de abordar la relación existente entre los modelos y las prácticas pedagógicas, que se observa a partir de los análisis realizados a los artículos hallados, el primer punto a tener en cuenta es el hecho de que se encuentran en constante situación de tensión, ya que, como afirma Klimenko (2008) en primera instancia, suele existir una desalineación entre las políticas educativas generales y las internas que una institución educativa particular va a tener pero además, también existirá una tensión que debe ser resuelta entre esas formas idealizadas de concebir las políticas educativas, tanto generales como específicas y las propias prácticas pedagógicas que se pueden observar en el día a día de un aula de clase, prácticas estas que, por supuesto, podrían no coincidir con los elementos idealizados por las políticas educativas, lo que termina generando la mencionada tensión y una ruptura entre esos procesos, por lo cual, la investigación desde el docente, desde el aula de clase, tomará una importancia vital a la hora de proponer formas de cerrar las brechas existentes entre esas políticas educativas idealizadas a partir de ciertos modelos pedagógicos y la propia ejecución de las prácticas pedagógicas en el aula.

Esta investigación que se produce desde los maestros, puede encontrarse incluso desde que los mismos está en su propia etapa de formación, así lo mencionan Lozano (2013) y Guarnizo y colaboradores (2019), acreditando a los maestros investigadores que ese interés que se ha despertado en ellos desde sus etapas formativas, les brindará una serie de perspectivas distintas que les permitirán no solo preguntarse sobre sus prácticas sino que además transformarlas y con ellas, su relación con sus alumnos y con su contexto escolar, incluida su institución. Un importante aporte en este sentido, es el hecho de haber

encontrado en investigaciones como la llevada a cabo por Martínez y Ramírez (2007) y Jurado y colaboradores (2013), en la que, a partir de la investigación sobre las prácticas pedagógicas, se va dibujando un croquis de lo que es el modelo pedagógico utilizado y puesto en juego en esa situación investigativa particular, este tipo de antecedentes favorecen el interés investigativo que tiene el presente proyecto pues brinda metodologías de investigación que obtuvieron resultados interesantes sobre el tema que aquí se trata.

El modelo de escuela tradicional mencionado por De Zubiría (1994) lo describen en el contexto rural Shiefelbein y sus colaboradores como aquel dependiente del contenido y que gira alrededor del profesor como ser con el conocimiento que “incluye métodos pasivos, un currículo que no toma en cuenta la riqueza del contexto; falta de formación especial de los maestros en técnicas multigrado a pesar que la mayoría de ellos debe dar clase a varios grados en una misma sala de clases; falta de materiales educativos para apoyar el proceso de aprendizaje, tanto para maestros, como para alumnos; rigidez en el calendario y horario; y falta de participación de los padres.” (1996, p. 16). Como se mencionaba, existe una relación fragmentada entre la fundamentación teórica y la práctica dentro del aula, ejemplo de ello es que aún dominan las prácticas de la escuela tradicional descrita, pero los profesores se acompañan de discursos de escuela activa.

El éxito del modelo de Escuela Nueva, es precisamente que se logró una articulación entre la teoría que se traduce en un modelo pedagógico plasmado en papel y la realidad en el aula, al considerar que esta apuesta responde de forma competente a las necesidades de la comunidad y mejora la calidad de la educación, al permitirle al estudiante crear su propio pensamiento y enfrentarse de forma autónoma a retos, orientado por un

profesor y una escuela que le proporcionan las herramientas para hacerlo, con foco en cuatro necesidades básicas de aprendizaje antes de intentar metas más complejas de calidad: comprensión de lectura, comunicación escrita, valoración de la ciudadanía y manejo de una metodología para aprender a partir de la realidad en que se vive, que se aborda desde cuatro áreas curriculares, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales y lenguaje, priorizando en las primeras etapas de escolarización la lectura, como herramienta que va a permitir el trabajo autónomo de los estudiantes, al hacer uso de los textos académicos y libros que son elementos presentes en todas las aulas que siguen este modelo (Colbert de Arboleda, 2006; Shiefelbein et al., 1996).

CONCLUSIONES

Se debe resaltar el hecho de que las investigaciones que se lograron recuperar no satisfacen los elementos esperados en el planteamiento del problema, debido a que no cumplieron las características que se habían determinado como necesarias para desarrollar la investigación documental con foco en el tema propuesto inicialmente. Sin embargo, los hallazgos permiten abordar la construcción de modelos pedagógicos a partir de una perspectiva en la que los maestros investigadores se ocupan de entender sus prácticas y la forma en la que se aplican en los contextos particulares en los que son ejercidas. Es fundamental, entender la forma en la que las investigaciones consultadas marcan un camino, señalan los objetivos de un campo de estudio creado por maestros investigadores, que incluso desde sus etapas formativas, se preocupan por sus actividades curriculares en el aula, logrando con esto construir conocimiento desde la investigación, un conocimiento que permite a su vez,

reconocer las transformaciones que se viven en la escuela y que se expresan en las prácticas pedagógicas por las que esos maestros se preguntan.

En relación a las acepciones que se encontraron en la presente investigación es necesario decir que existe una impresión de que los maestros no se preocupan por las circunstancias del modelo pedagógico que usan en el momento de realizar sus actividades en el aula, en cambio, sí se ocupan de cuestiones que se relacionan más con la praxis y las revisiones de los distintos temas que configuran las relaciones de los maestros con sus contenidos, con sus métodos, con su entorno institucional y, por supuesto con los propios alumnos, de quienes, en los últimos años han optado por adecuarse a las necesidades que el contexto presenta y en las que se ocupan de ser facilitadores en el aprendizaje, a la vez que desarrollan habilidades investigativas necesarias para el fortalecimiento de las redes que construyen y transforman las prácticas pedagógicas.

ANEXOS

Anexo 1. Análisis externo de fuentes en matriz descriptiva

AUTOR	AÑO	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO	FUENTE
Shiefelbein, Ernesto Vera, Rodrigo Aranda, Humberto Vargas, Zoila Víctor Corco	1996	En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?	Artículo	Revista Colombiana de Educación
Reimers, Fernando	2003	Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia	Artículo	Pedagogía y saberes
Gómez, Miguel Ángel Alzate, María Victoria Arbeláez, Martha Romero, Fernando Gallón, Humbert	2005	Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar	Artículo	Revista Colombiana de Educación
Colbert de Arboleda, Vicky	2006	Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia	Artículo	Revista Colombiana de Educación
Rodríguez, Hilda	2006	Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica	Artículo	Pedagogía y saberes
Klimenko, Olena	2008	La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI	Artículo	Educación y educadores
Morán, Lourdes	2008	Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos	Artículo	Educación y educadores
Parra, Carlos	2009	Aproximaciones al diálogo universidad-escuela-ciudad desde una experiencia de asesoría en el proyecto colegios de calidad: una escuela posible	Artículo	Revista Colombiana de Educación

Flaborea, Roberta	2010	Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: Estudio de caso de un colegio bogotano	Artículo	Voces y silencios
Lozano, Ivoneth	2013	La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	Artículo	Pedagogía y saberes
Jurado, Fabio Sánchez, Ligia Cerchiaro, Elda Paba, Carmelina	2013	Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido	Artículo	Folios
Tobón-Marulanda, Flor Rojas-Durango, Yesenia Ramírez-Villegas. John	2013	Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas	Artículo	Educación y educadores
Martínez, Fray Villalba, Felipe	2014	De la práctica al saber: estilos de enseñanza en contexto	Artículo	Nodos y nudos
García, Nilza Rojas, Sandra	2015	La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX	Artículo	Pedagogía y saberes
Martínez, María Ramírez, Jorge	2015	Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores.	Artículo	Educación y ciudad (IDEP)
Guarnizo, Claudia Velásquez, Jairo Jiménez, Claudia Alzáte, Beatriz	2019	Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: caso Caldas y Risaralda.	Artículo	Educación y ciudad (IDEP)
Sánchez, Lesly	2019	De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy.	Artículo	Educación y ciudad (IDEP)
Pizarro, Edris Gómez, Shirlena	2019	Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica	Artículo	Praxis & saber

Anexo 2. Análisis interno de fuentes documentales

Documento No: 001	Fecha: 30 agosto 2020	
Título:	En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?	
Autor:	Shiefelbein, E.; Vera, R.; Aranda, H.; Vargas, Z. & Corco, V.	
Citación completa (APA):	Shiefelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., & Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Revista Colombiana de Educación No. 32, 1-46. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7757/6252	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. "La burocracia escolar parece suponer que una de las tareas importantes del docente es identificar aquellos niños que no están capacitados para aprender a decodificar los sonidos de las letras, en vez de buscar la manera de solucionar los problemas de aprendizaje." (p. 6) 2. "la técnica frontal de enseñanza ("prédica") no permite el trabajo individual (o en grupo) de los alumnos en tareas de aprendizaje y la falta de motivación aumenta el desorden, que hacen perder al maestro un valioso tiempo de clases en tratar de imponer disciplina" (p.11) 3. "el que los alumnos no tengan oportunidades para tomar decisiones sobre lo que deben aprender reducen el interés por aprender" (p.11) 4. "el escaso vínculo del conocimiento adquirido en la escuela con la vida diaria de los estudiantes menos favorecidos puede crear un ciclo de fracaso" (p. 12) 5. "Sólo se puede decir que la educación tuvo éxito si el alumno alcanza el saber definido como meta" (p. 14) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto: escuela primaria, América Latina, población rural y urbano-marginal 2. El contexto incluye a la familia, la comunidad y las condiciones políticas y socioeconómicas que influyen en el proceso educativo 3. Repitencia escolar es una señal de baja calidad, que refleja un enfoque equivocado en la enseñanza, dado que el objetivo del profesor debe estar en que la mayor cantidad de estudiantes logre las metas establecidas 4. El rol del profesor es facilitar el aprendizaje y tiene la responsabilidad de crear ambientes que motiven y favorezcan el desarrollo de todo tipo de estudiantes, una forma de lograrlo es integrando el saber a la vida cotidiana. 5. El modelo tradicional se queda corto en las necesidades de la población rural, es necesario usar modelos donde el contexto y la participación activa de la comunidad sea un eje central, para lograr que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean útiles y de interés para la comunidad educativa. 6. El profesor es un agente fundamental en la implementación del modelo Escuela nueva, porque es quien mediante la observación

	<p>6. "el sistema educativo rural tradicional incluye: métodos pasivos, un currículo que no toma en cuenta la riqueza del contexto; falta de formación especial de los maestros en técnicas multigrado a pesar que la mayoría de ellos debe dar clase a varios grados en una misma sala de clases; falta de materiales educativos para apoyar el proceso de aprendizaje, tanto para maestros, como para alumnos; rigidez en el calendario y horario; y falta de participación de los padres." (p. 16)</p> <p>7. En escuela nueva "Los maestros quedan listos para cambiar sus comportamientos después de visitar una buena escuela de demostración, de verificar cómo se resuelven los problemas concretos y de discutir con maestros experimentados acerca de la práctica educativa. Visitar una escuela que funciona con el sistema EN basta para interesar a un maestro en experimentar el método" (p. 18)</p>	<p>e interacción con modelos de casos exitosos y un proceso de capacitación estructurado, es responsable de la implementación del método en su practica.</p> <p>7. Este texto plantea un comparativo entre el modelo tradicional y la escuela nueva, donde el primero es dependiente del contenido y gira alrededor del profesor como ser con el conocimiento, mientras que el segundo responde de forma competente a las necesidades de la comunidad y mejora la calidad de la educación, al permitirle al estudiante crear su propio pensamiento y enfrentase de forma autónoma a retos, orientado por un profesor y una escuela que le proporciona las herramientas para hacerlo</p>
Meta	<p>1. "La calidad, en este caso, está relacionada con cosas tan simples como la lectura, escritura y matemáticas elementales y en un aprendizaje que tenga relación con la vida cotidiana" (p. 2)</p> <p>2. "definir aquellas materias y destrezas que es posible enseñar realmente en la escuela y que los alumnos pueden aprender y aplicar más tarde en la vida real" (p. 14)</p> <p>3. "hay que considerar cuatro necesidades básicas de aprendizaje antes de intentar metas más complejas de calidad: comprensión de lectura, comunicación escrita, valoración de la ciudadanía y manejo de una metodología para aprender a partir de la realidad en que se vive" (p.15)</p>	<p>1. En educación la apuesta está en mejorar la calidad, sin embargo, es necesario definir el concepto calidad que aplica para cada contexto</p>

Relación profesor-alumno	<p>1. "El rol tradicional de los profesores como la "fuente" del conocimiento ha sido redefinido drásticamente en la Escuela Nueva en términos de "asistencia para una indagación personal", pero los maestros que desean comenzar a implementar Escuela Nueva tienen oportunidad de participar en el esfuerzo de reestructurar su rol" (p.21)</p> <p>2. "Los niños se consideran como recursos" (p.25)</p>	<p>1. En el modelo escuela nueva, el profesor enseña a los estudiantes más pequeños a leer, para que en los siguientes grados cumpla el rol de orientador en procesos de autoaprendizaje, incentivando a los estudiantes a hacer trabajo extra, enfocándose en los que tienen dificultades en algunos aspectos, fortaleciendo el trabajo en grupo</p> <p>2. Escuela nueva, valora el conocimiento previo, la experiencia y el proceso de cada estudiante, considerándolo una fuente de información que aporta en el desarrollo de su conocimiento, el de sus compañeros y el profesor</p>
Contenidos		<p>1. Escuela nueva se enfoca en cuatro grandes áreas curriculares: matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales y lenguaje, priorizando en las primeras etapas de escolarización la lectura, como herramienta que va a permitir el trabajo autónomo de los estudiantes</p>
Métodos	<p>1. "Se desea que el maestro intervenga entre el texto de estudio y el estudiante que lo use y por eso se diseñan textos que motiven al profesor en vez de ofrecer instrucciones claras al alumno"</p> <p>2. "Desafortunadamente el texto clásico suele ser demasiado extenso, aburrido, lleno de datos insulsos, carente de desafíos, desprovisto de substancia y, prácticamente, ineficaz con relación al desarrollo del razonamiento" (p.10)</p> <p>3. "Dado que los textos de estudio tienen un lugar importante en el método con que se desarrolla la clase tradicional, al determinar qué se estudia y la forma de enseñarlo, se concluye que hay que readecuarlos o lo que es más difícil, formar un nuevo tipo de docentes" (p.10)</p>	<p>1. Los textos y libros son herramientas fundamentales en la escuela, que van ligados a habilidades básicas de lectura y escritura, que le permiten al estudiante alcanzar un grado de independencia en el proceso de aprendizaje. Esta es una herramienta tanto de la escuela tradicional como de escuela nueva, sin embargo, se diferencian por el tipo de contenido que se maneja, uno carente de desafío y otro incentivando al conocimiento contextualizado, así mismo, es una herramienta de ayuda para que el profesor pueda diversificar su trabajo con estudiantes que van en diferentes niveles de avance en el aprendizaje.</p> <p>2. Dentro del aula se deben abrir espacios de reflexión, indagación, interacción, construcción y cooperación entre los estudiantes, lo que se da mediante el trabajo en grupo de pares; esto implica que desde el diseño del aula hasta las actividades y los textos estén orientados a facilitar estos escenarios.</p>

	<p>4 "las investigaciones muestran que la interacción es una importante fuente de aprendizaje en el trabajo del grupo" (p.10)</p> <p>5. "El pensamiento propio ocurre cuando el alumno hace preguntas originales, responde a preguntas interesantes, escribe ensayos y toma decisiones sobre las experiencias de aprendizajes" (p. 13)</p> <p>6. En Escuela nueva, "Los cinco materiales de educación utilizados en el proceso son: guías para alumnos y pautas para los educadores; una pequeña biblioteca de 100 libros; tres rincones de aprendizaje y una pequeña repisa suponiendo que se dispone de mesas planas y sillas para los alumnos, así como escritorio y silla para el maestro; y construcción del plano de la zona que atiende la escuela" (p.17)</p>	<p>3. Es necesario que los métodos empleados promuevan en pensamiento propio, lo que se logra mediante la observación, los cuestionamientos, la búsqueda de respuestas, enfocado especialmente a asuntos de la vida cotidiana del estudiante y su comunidad</p>
<p>Desarrollo del alumno</p>	<p>1. "Trabajar en grupo permite desarrollar valores democráticos tales como tolerancia a otras opiniones" (p.25)</p> <p>2. "A través de la participación en el Consejo Estudiantil los niños aprenden a actuar con autoridad y responsabilidad en la organización y el manejo de la escuela, pero también logran integrar procesos cognitivos con procesos que envuelvan actitudes sociales, afectivas y de desarrollo moral." (p.26)</p> <p>3. El gobierno escolar "Es una parte esencial del currículo y ayuda a crear vínculos adicionales entre la escuela y la comunidad" (p.26)</p>	<p>1. Los estudiantes deben desarrollar habilidades que estén conectadas con su entorno y que les permitan entender e impactar su vida cotidiana</p> <p>2. El modelo escuela nueva promueve el desarrollo de habilidades sociales y cívicas en el alumno, al exponerlo de forma recurrente al trabajo en grupo, donde debe tener la capacidad de comunicar sus ideas, comprender las de los demás y construir de forma tolerante, así como la responsabilidad de compartir recursos.</p> <p>3. La participación activa en grupos como el consejo estudiantil, le da al estudiante un sentido de responsabilidad con la comunidad al administrar y tomar decisiones respecto a los bienes comunes y más cuando esto tiene un valor significativo para su vida cotidiana, se logra el desarrollo de valores sociales</p>

Documento No: 002	Fecha: 24 agosto 2020	
Título:	Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia	
Autor:	Reimers, Fernando	
Citación completa (APA):	Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. <i>Pedagogía y saberes</i> No. 18, 5-20 https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6045/5006	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Escuelas Rurales, es decir, de las escuelas donde los estudiantes tienen peores oportunidades de aprender en América Latina" (p. 6) 2. "hay brechas educativas significativas entre distintos grupos sociales que sugieren que las oportunidades educativas reflejan las diferencias sociales de origen entre las personas" (p.7) 3. "las escuelas comiencen a funcionar como equipos de trabajo, donde maestros y directores colaboren, se comuniquen efectivamente, se respeten, y modelen para sus estudiantes un clima democrático y de gestión grupal eficaz" (p. 17) 4. " es necesario construir espacios explícitamente de articulación de este diálogo para poder examinar las consecuencias de las prácticas actuales y considerar posibles prácticas alternativas" (p. 17) 5. "La perspectiva contemporánea concibe al desarrollo profesional basado en una perspectiva constructivista, como proceso de largo plazo, donde los maestros son percibidos como estudiantes activos, y donde el apoyo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto: escuela rural, población pobre, América Latina y Colombia en la década de los 90 2. El modelo pedagógico es un asunto político en el que debe participar la ciudadanía, maestros, estudiantes, directivos y el gobierno para definir los propósitos de la educación según el contexto en el que se desarrolla 3. Los maestros llevan gran peso de los resultados educativos, por eso se debe fomentar su formación constante y permanente, así como la construcción de equipos de trabajo efectivos donde se reflexione respecto a las prácticas y la conexión con el propósito educativo

	<p>y seguimiento sistemáticos son indispensables." (p. 18)</p> <p>6. "el diálogo sobre los propósitos a los que ha de servir la educación ha de ser un diálogo abierto a la participación de la ciudadanía" (p.20)</p>	
Practica pedagógica	<p>1. "es necesario ayudar a los profesores a desarrollar competencias que les permitan dominar los contenidos que enseñan, a desarrollar pedagogías altamente efectivas para enseñar diferentes asignaturas, a obtener conocimiento sobre sus estudiantes" (p.12)</p> <p>2. "Todos estos problemas coinciden en caracterizar un clima social y afectivo deficiente, de falta de respeto por los demás, de poca capacidad de resolver diferencias en forma productiva y pacífica"</p>	<p>1. Las practicas pedagógicas deben ser escenarios donde se refleje con claridad el propósito educativo, los contenidos deben estar integrados en climas donde dominen las habilidades que se desean desarrollar en los estudiantes</p>
Meta	<p>1. "El desarrollo de las habilidades de lectoescritura debe ser una prioridad fundamental en el fortalecimiento de las escuelas rurales en América Latina" (p.11)</p> <p>2. "desarrollar habilidades y disposiciones fundamentales para vivir en democracia: la capacidad de respetar a otras personas, la posibilidad de valorar las diferencias como una fortaleza, la habilidad para negociar diferencias de forma pacífica y productiva" (p.16)</p> <p>3. "los estudiantes en Colombia aprendan en la escuela en profundidad habilidades y disposiciones que les permitan ejercer y ser ciudadanos responsables y vivir en paz" (p.16)</p> <p>4. "plantear una visión amplia del tipo de competencias necesarias para construir comunidades</p>	<p>1. Las habilidades a desarrollar deben estar ligadas al contexto y las necesidades de la comunidad 2. La formación no puede limitarse a contenidos, debe ir enfocada al desarrollo de ciudadanos que puedan convivir en comunidad</p>

	<p>y sociedades democráticas. Hay competencias individuales necesarias para esto como el desarrollar habilidades interpersonales en resolución de conflictos o el desarrollo del pensamiento moral. (p.17)</p> <p>5. "las escuelas deberán desarrollar el poder negociar diferencias con otros, saber apreciar la diversidad como fortaleza, tener repertorios efectivos de comunicación interpersonal y grupal y de logros de acuerdos" (p.19)</p>	
Relación profesor-alumno	<p>1. "El porcentaje de estudiantes que entienden todo lo que explica el maestro es menor en escuelas rurales que en las demás" (p.12)</p> <p>2. "Maestros que establecen un clima instruccional respetuoso, que respetan a sus estudiantes y que les enseñan a respetarse unos a otros, contribuyen a que los estudiantes aprendan a confiar en los demás" (p. 14)</p> <p>3. "En cualquiera de los casos es sintomático que uno de cada cinco estudiantes señale que son sus maestros lo que menos les gusta de su escuela" (p.14)</p>	<p>1. Los profesores deben promover espacios y relaciones de agrado e interés para los estudiantes, donde se practique con coherencia las habilidades en las que se pretende formar al estudiante</p>
Contenidos	<p>1. "Los niños en las escuelas rurales en América Latina siguen aprendiendo muy poco. Hay brechas con escuelas urbanas y privadas y muy pocas diferencias entre los países de América Latina" (p.11)</p> <p>2. "es posible ver que los niños aprenden muy poquito, alcanzando apenas un 50% de los objetivos del currículo de lengua. Si los niños no conocen el idioma, sí leen con dificultad, es difícil que puedan aprender por su cuenta, que puedan apoyarse en materiales de autoinstrucción o que puedan seguir aprendiendo a lo</p>	<p>1. Los contenidos que se imparten y su profundidad abren o cierran brechas entre estudiantes de diferentes contextos 2. Los contenidos deben ser el medio por el que se adquieren habilidades que de dan independencia al estudiante, para que pueda apoyar su proceso de autoinstrucción en otros contenidos de su interés</p>

	<p>largo de su vida" (p.11)</p> <p>3. "Con debilidades en la comprensión lectora es difícil aprender otras asignaturas" (p.11)</p>	
Métodos	<p>1. "La forma en que las maestras explican está, pues, fuera del alcance del 40% de los niños" (p.12)</p> <p>2. "Las lecturas que hacen los maestros no son estimulantes para los estudiantes" (p.12)</p> <p>3. "la creación de contextos de aprendizaje ricos en materiales que los niños puedan utilizar" (p.13)</p> <p>4. "una de las fortalezas del modelo de Escuela Nueva, al menos en su formulación original, el enfatizar las guías de aprendizaje, las bibliotecas de aula, y los materiales pedagógicos para apoyar la labor del maestro" (p.13)</p>	<p>1. La práctica pedagógica debe estar apoyada por materiales y herramientas adecuadas, que sean de interés para los estudiantes y que le permitan al profesor mejorar sus métodos</p>
Desarrollo del alumno	<p>1. "Las dificultades para desarrollar buenas competencias lectoras que resultan de las deficientes explicaciones de los profesores y de lo poco estimulante de las lecturas que los profesores hacen, se ven agudizadas por la carencia que tienen algunos estudiantes de materiales básicos de aprendizaje, así como por las limitadas oportunidades que tienen de leer fuera de la escuela." (p. 13)</p> <p>2. "Las limitadas oportunidades para leer se relacionan también con la carencia de materiales de lectura en los hogares de los niños y con la infrecuente práctica de que los padres lean a los niños" (p.14)</p> <p>3. " la ausencia de materiales de lectura en el hogar es</p>	<p>1. Los materiales y herramientas no solo deben estar en la escuela y bajo la tutoría del profesor, los ambientes familiares y comunitarios deben promover y fortalecer el proceso de formación del estudiante</p>

	muy superior en zonas rurales, la carencia de materiales básicos de lectura en la escuela y de libros de texto en estos ambientes tiene mayor posibilidad de limitar las oportunidades de aprendizaje" (p.14)	
--	---	--

Documento No: 003	Fecha: 22 septiembre 2020	
Título:	Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar	
Autor:	Miguel Ángel Gómez Mendoza, María Victoria Alzate Piedrahíta, Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Fernando Romero Loaiza, Humberto Gallón	
Citación completa (APA):	Gómez, M. A.; Alzate, M. V.; Arbeláez, M. C.; Romero, F. & Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: los usos del texto escolar <i>Revista Colombiana de Educación No. 49</i> , 83-102. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7730/6231	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	1. "el docente constituye un factor importante en los procesos de aprendizaje, en cuanto cumple una función de organizador situado, dado que presenta y organiza determinado tipo de saberes o destaca aquello que considera importante" (p. 84)	1. Este artículo refleja el rol del texto escolar como soporte en procesos didácticos, asunto que no es de interés en este proyecto, sin embargo, presenta conceptos que pueden nutrir la relación del modelo pedagógico con la practica pedagógica que es el objeto de esta revisión 2. Se resalta al docente como un sujeto protagónico presentes en los procesos de aprendizaje, ya que es quien media y toma decisiones respecto al saber a impartir
Practica pedagógica	1. La intervención educativa es según Spallanzani et al. (2002) un "conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico los objetivos educativos socialmente determinados" incluyendo una fase preactiva (planeación), una interactiva (en clase) y una posactiva (evaluación); "es praxis que integra acción, práctica y reflexión crítica", relacionando diferentes dimensiones como la didáctica (relación de saberes), sicopedagógicas (relación con alumnos), organizacionales (gestión de espacio y tiempo), todo	1. El primer concepto aportado por el texto es la intervención educativa, que se sitúa directamente en la práctica pedagógica, reuniendo las acciones que el docente realiza antes, durante y después de la clase, donde toma decisiones respecto a las relaciones presentes en la práctica respecto a los saberes, los alumnos y los recursos, lo que lo sitúa como un concepto de carácter didáctico, pero cuya implementación permite la construcción de una praxis

	esto enmarcado en un contexto específico (p.84)	
Métodos	<p>1. "El texto escolar se ve moldeado ... cuando el docente desarrolla procesos de intervención educativa" (p. 84)</p> <p>2. "Se considera en esta perspectiva que la mente no aprehende de manera directa un saber o conocimiento del mundo exterior. Para que haya esa aprehensión se requieren mediaciones simbólicas internas y sociales. En este sentido, el lenguaje humano, el lenguaje computacional, la escritura, el texto escolar constituyen desarrollos culturales que aportan medios para desempeñar la actividad cognitiva o de producción del saber. No significa esto que la mediación se produzca única y exclusivamente por el lenguaje escrito u oral, sino también por cualquier tipo de simbolización: colores, marcas, imágenes" (p. 85)</p> <p>3. "la mediación significa el conjunto de instrumentos de carácter cognitivo, físico, instrumental que hacen posible que la actividad cognitiva se desarrolle y logre las metas propuestas" (p. 85)</p>	<p>1. Los procesos de aprendizaje están mediados por instrumentos de lenguaje oral, escrito, gráfico, etc. que son decididos por el docente y que facilitan los procesos cognitivos en los estudiantes, a esta intervención se le denomina mediación y va de la mano con los métodos que se deciden implementar para la enseñanza de saberes específicos</p>

Documento No: 004	Fecha: 02 septiembre 2020
Título:	Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia

Autor:	Colbert de Arboleda, Vicky	
Citación completa (APA):	Arboleda, V. C. de. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. Revista Colombiana de Educación, 51, Article 51. https://doi.org/10.17227/01203916.7689	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<p>1. El sistema de la Escuela Nueva es un buen ejemplo de una innovación local y departamental de mediados de los años setenta del siglo XX, la cual se convirtió en una política nacional colombiana y se desarrolló en la mayoría de las escuelas rurales a finales de la década de 1980.</p> <p>2. Muchos de sus principios, elementos y estrategias se han introducido en escuelas urbanas y en la básica secundaria en escuelas rurales. Además, inspiró aspectos de la Ley de Educación y varias reformas educacionales en el orden mundial (Pág. 187)</p>	<p>1. Se presenta en este artículo una contextualización de uno de los modelos pedagógicos implementados en Colombia y que ha adquirido mucha relevancia en el desarrollo de los modelos en el país. Se resalta el enfoque en la escuela nueva y las características de su introducción en las áreas urbanas y rurales del país.</p>

Documento No: 005	Fecha: 21 septiembre 2020	
Título:	La práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica	
Autor:	Rodríguez, Hilda Mar	
Citación completa (APA):	Rodríguez, H. M. (2006). La práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. <i>Pedagogía y saberes No. 24</i> , 19-25. www.revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6769/5529	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Practica pedagógica	<p>1. La práctica es "concebida como un espacio para la confrontación de la teoría" (p. 20)</p> <p>2. "Se espera que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa en el espacio ni en el tiempo" (p.20)</p> <p>3. "La relación entre la práctica y el plan de estudios debe ser armónica y regulada" (p. 21)</p>	<p>1. Este artículo enfatiza en la práctica pedagógica como proceso formativo de profesores, sin embargo, para efectos de este proyecto se toman ideas relevantes a la práctica pedagógica en general y su relación con la teoría, que finalmente se soporta en el modelo pedagógico</p> <p>2. La teoría y la practica son dos conceptos que han sido polarizados, el primero reducido a generar y explicar conocimiento sin un contexto específico y el segundo ocupado</p>

	<p>4. Los maestros van sistematizando su práctica al escribir y documentar elementos como: la planeación de una clase tomando como referentes el saber específico y la forma adecuada de enseñarlo, las memorias de la experiencia en clase en relación con los estudiantes y el saber, un diario en el que narran sus experiencias y el ejercicio de autobiografía que permite "mejorar la conciencia de su propio actuar" (p. 21)</p> <p>5. El conocimiento declarativo es propio de la teoría, y el conocimiento procedimental es propio de la práctica.</p> <p>6. La teoría se ocupa de generalizaciones universales independientes del contexto, trata ideas abstractas, y es inmune al tiempo, la solución a sus problemas se encuentra conociendo algo, y sus problemas no especifican ninguna ocasión o situación en la que haya que resolverlo (Carr, 1996; p. 22)</p> <p>7. La práctica se refiere a casos particulares y dependientes del contexto, trata de realidades concretas, da respuestas ante demandas contingentes de la vida cotidiana, la solución a sus problemas se encuentra haciendo algo, y sus problemas solo pueden resolverse actuando en una situación determinada y en un momento concreto (Carr, 1996; p.22)</p> <p>8. La teoría enuncia principios generales que deben encontrar un espacio de aplicabilidad en las situaciones concretas del aula, considerando que esta se legitima mediante la demostración de la capacidad de explorar un conjunto concreto de problemas de forma sistemática y rigurosa</p>	<p>de resolver situaciones cotidianas a través del hacer, sin embargo, la autora invita a la reflexión en torno a la interdependencia que tienen los dos conceptos, como complementarios que le permiten al maestro hacer una verdadera reflexión mejora en sus procesos de enseñanza, cuando por un lado la teoría posibilita la comprensión de las experiencias pedagógicas y por el otro la práctica se convierte en el campo de experimentación para validar las teorías, complementándose en el mismo sitio de acción y dentro de un mismo sujeto el maestro.</p> <p>3. Aunque no se menciona de forma concreta en el texto, el modelo pedagógico parte de una adaptación teórica, que va a fundamentar la orientación hacia la práctica, por eso el concepto de teoría toma fuerza al verlo desde esta perspectiva de orientación a la actividad dentro del aula</p>
--	--	--

	<p>9. Situaciones de fracaso en las situaciones de enseñanza "demuestran que es muy difícil transformar la teoría en acción práctica" y generan en el maestro "un sentimiento de impotencia e inseguridad que le impide otros comportamientos y acciones, que se traducen en teorías implícitas acerca del niño, la escuela, la educación, el saber, la sociedad y la cotidianidad del aula" (p. 23)</p> <p>10. "... la relación entre la teoría y la práctica se resuelve a través de una reconceptualización de una y otra, en la inversión de sus estructuras, así como en la consideración de la importancia de la una para la otra, apoyados en la idea de una práctica como experiencia de sí, como producción de conocimiento. De este modo, la teoría tiene validez y presencia en la medida que posibilita la comprensión de las experiencias pedagógicas; a la vez, la práctica tiene sentido en tanto actúa como campo de referencia y experimentación de la teoría. Es la relación de interdependencia, de mutua interacción que hace importante a una y otra, en el mismo contexto de acción de los maestros" (p.23)</p>	
--	---	--

Documento No: 006	Fecha: 26 de agosto de 2020	
Título:	La creatividad como un desafío para la educación del siglo XX	
Autor:	Klimenko, Olena	
Citación completa (APA):	Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. Educación y Educadores, 11(2), Article 2. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO

<p>Modelo o enfoque pedagógico</p>	<p>1. Estos modelos pedagógicos, conscientes de la importancia de la capacidad creativa como una premisa necesaria que lleva al ser humano a reflexionar sobre su saber, sobre el concepto de la realidad que se le enseña, y sobre la propia responsabilidad en cuanto un creador activo de aquella, tanto física, como social, permiten “diseñar nuestro futuro común, en el marco de lo que se denomina especie, planeta y humana cognitivo, dentro del cual la educación desempeña un papel fundamental, porque los nombres que asignamos a las cosas están agotados y porque todo debe ser renombrado a la luz de los nuevos conocimientos y los nuevos desafíos” (Domingo Motta, 2008). (Pág. 192)</p>	<p>1. En el artículo se menciona la búsqueda constante de nuevos modelos pedagógicos que se ha emprendido por parte de los investigadores, empujados por las circunstancias que el nuevo siglo trae consigo en todos los niveles (social, político, económico, ambiental, etc.)</p>
<p>Práctica pedagógica</p>	<p>1. De aquí emerge la importancia que representa el hecho de ocuparse en la educación de las atmósferas educativas favorecidas por las prácticas de enseñanza, que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano. “Educar en la creatividad implica partir de la idea que esta no se enseña de manera directa, sino que se propicia” (Betancourt Morejón, 2007), y se propicia mediante la creación de atmósferas educativas creativas y estimulantes y la utilización de estrategias de enseñanza apropiadas (Pág. 203)</p>	<p>1. De la mano de las nuevas tendencias en modelos pedagógicos, es necesario, que se desarrollen prácticas que correspondan a los objetivos que interesa desarrollar con aquellos modelos. En este caso, se sugiere que la realidad del desarrollo científico que se vive en la actualidad requiere la propuesta de métodos que propicien y fomenten la creatividad, entendida como necesaria para que el desarrollo humano pueda darse y con él, la educación juegue un papel definitivo en la formación de personas hábiles en el mundo de hoy.</p>
<p>Métodos</p>	<p>1. La metodología del aula taller creativo permite apuntar al desarrollo de los elementos pertenecientes a las tres dimensiones constitutivas de la capacidad creativa utilizando los contenidos propios del plan de estudios. 2. El proceso de la actividad creativa que desarrollan los estudiantes en relación con cada temática consisten en unos pasos consecutivos de exploración, indagación, reflexión, imaginación y creación (Pág. 204)</p>	<p>1. La propuesta metodológica del aula taller creativo responde a la necesidad de tener una guía de trabajo orientada a la consecución de los objetivos propuestos en los modelos pedagógicos emergentes.</p>

Documento No: 007	Fecha: 06 septiembre 2020	
Título:	2009	
Autor:	Morán, Lourdes	
Citación completa (APA):	Morán, L. (2009). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. Educación y Educadores, 11(2). Recuperado de https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/736/1714	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<p>los modelos de enseñanza "han sido producciones analizadas por los didactas preocupados por investigar la acción pedagógica, y por los docentes que se encuentran comprometidos con la compleja tarea de enseñar"</p> <p>2. "los modelos de enseñanza y los diseños de la instrucción son producciones teóricas que siempre permiten profundizar aún más en los problemas de la educación"</p> <p>3. "Modelo de enseñanza es una representación sobre lo que sucede en cierto proceso de enseñanza-aprendizaje" contextualizado</p>	<p>1. Este artículo hace un comparativo entre modelo de enseñanza y diseño de instrucción, sin embargo, solo se toman en consideración los aportes que se hacen respecto a los modelos de enseñanza</p> <p>2. El modelo de enseñanza es una producción teórica que se ocupa de representar un proceso específico de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, y que crea un filtro mediante el que se toman decisiones respecto a las problemáticas de la educación en instancias macro, meso y micro, por lo que es un asunto del que se ocupan didactas y docentes interesados.</p> <p>3. Los modelos de enseñanza están compuestos por siete</p>

	<p>4. el modelo de enseñanza orienta "la toma de decisiones acerca de problemáticas de la educación: las decisiones políticas y macro educativas (dar forma al currículo), las decisiones que se toman durante la planificación de la enseñanza (contenidos, objetivos, métodos) y, finalmente, las decisiones que guían la práctica y la tarea del profesor</p> <p>5. Las siete dimensiones de un modelo de enseñanza son: "una concepción del aprendizaje, una particular noción del hombre, una específica apreciación de cultura, determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza, determinados medios para potenciar esas estrategias, una vía para adecuar o modificar la situación a los diversos contextos, y un estilo de profesor, de centro educativo y de alumno"</p> <p>6. "las particularidades que adoptan cada una de estas dimensiones señalan las diferencias entre los modelos"</p> <p>7. Los modelos de enseñanza se pueden comparar entre si por seis elementos: intencionalidad, encuadre teórico, flexibilidad/adaptabilidad del modelo, aplicabilidad del modelo, configuraciones/contexto situacional y condiciones docentes</p> <p>8. El encuadre teórico de los modelos de enseñanza "implica tomar una posición teórico-ideológica explícita o implícita" que incluye un paradigma y la definición interdisciplinaria e intradisciplinaria, lo que tiene implicaciones en los contenidos y métodos que se emplean</p>	<p>dimensiones, concepción de aprendizaje, noción del hombre, apreciación de cultura, estrategias de enseñanza, medios para ejecución, flexibilidad al contexto y estilo de los sujetos, cualquier variación en alguna o varias de estas dimensiones marca la diferencia entre los modelos de enseñanza.</p> <p>4. Dentro de estas dimensiones se encuentran seis elementos de análisis frente a cada modelo de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intencionalidad -Encuadre teórico: toma una posición teórica e ideológica que riga contenidos y métodos -Flexibilidad del modelo: capacidad de adaptar el modelo a contextos diferentes -Configuración situacional: define el tipo de interacciones -Condiciones docentes: las capacidades del docente como ejecutor del modelo determinan la forma como se desarrolla
--	---	--

	<p>9. La flexibilidad del modelo de enseñanza es la "posibilidad de modificar o alterar componentes o seleccionar diferentes niveles de gradación de estos, para adecuarse a las situaciones didácticas concretas"</p> <p>10. En el modelo de enseñanza la configuración es "la organización concreta y los tipos de interacción que se llevan a cabo. Comprende dos aspectos: agrupamiento para aprender, definido por el trabajo en forma individual, parejas, equipos o grupos, y las interacciones para aprender, que pueden ser humanas: alumno-profesor, alumnos-profesor, alumno-alumno, y no humanas: alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación"</p> <p>11. La implementación de los modelos de enseñanza es dependiente del tipo de docente, su capacidad y disposición para adoptar el modelo, dado que el grado de complejidad puede demandar de habilidades específicas en el ejecutor</p>	
Desarrollo del alumno	<p>1. La intencionalidad del modelo de enseñanza "Se refiere a pensar cuál es la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza. Va más allá de una meta definida o un objetivo específico, de una meta práctica; se orienta hacia un desarrollo más amplio del individuo" que puede abordar aspectos como desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y desarrollo físico</p>	<p>Intencionalidad: está enfocado a la noción de hombre que se contempla el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>

Documento No: 008	Fecha: 01 septiembre 2020
Título:	Aproximaciones al diálogo universidad-escuela-ciudad desde una experiencia de asesoría en el proyecto colegios de calidad: Una escuela posible
Autor:	Parra, Carlos

Citación completa (APA):	Parra, C. (2009). Aproximaciones al diálogo universidad-escuela- ciudad desde una experiencia de asesoría en el proyecto colegios de calidad: Una escuela posible. Revista Colombiana de Educación, 57, Article 57. https://doi.org/10.17227/01203916.7595	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	1. Se entiende entonces lo estratégico que resulta volver sobre las voces y experiencias de profesores y profesoras, quienes, a partir de múltiples circunstancias y necesidades que, en parte, definen la realidad de las aulas y de las escuelas, participan de las formas de apropiación de las nuevas exigencias de transformación de la escuela como, por ejemplo, las derivadas y asociadas a los discursos de la escuela abierta y la calidad (Pág. 217)	1. Se resalta lo importante que es el hecho de acudir a las opiniones de los profesores en cuanto a su forma de concebir la manera en la que definen la realidad de las aulas de clase y son quienes auspician las formas en las que la escuela se transforma
Relación profesor-alumno	1. Durante las conversaciones, la profesora de quinto ejemplifica sus ideas y preocupación al observar que sus estudiantes creen que Lengua Castellana es solo leer cuentos; que cuando se equivocan escribiendo arrancan la hoja de inmediato; que son adictos al liquid paper; tienen poca argumentación en el análisis de los textos; creen que todo lo que leen es verdad; son poco responsables y no les gusta trabajar en equipo. Durante los encuentros pasaron a ser más importantes estas observaciones y preocupaciones de la profesora que lo percibido en las mallas curriculares, aunque se buscaban las posibles relaciones (pág. 225)	1. Se observa acá la importancia que van tomando las observaciones del profesor en el aula de clases. Son ellas las que van a sentar las bases de las relaciones que establecerá con sus alumnos. Además, a partir de ellas se podrán construir relaciones con lo establecido institucionalmente, es decir, lo escrito en los planes, en las mallas curriculares, etc.

Documento No: 009	Fecha: 01 septiembre 2020	
Título:	Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: Estudio de caso de un colegio bogotano	
Autor:	Flaborea, Roberta	
Citación completa (APA):	Flaborea Favaro, R. (2010). Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas: Estudio de caso de un colegio bogotano. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 1(2), 158–179. https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.04	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO

<p>Modelo o enfoque pedagógico</p>	<p>1. Consideramos que la institución educativa debe ser un todo armónico, integral, coherente y bien articulado entre sus filosofías educativas, ideas pedagógicas y sus prácticas con el objetivo de mantener un hilo conductor entre todas sus asignaturas. Así los profesores, directivas, estudiantes y padres de familia estarán hablando un lenguaje común. Los profesores somos responsables de exigir esta alineación y las directivas responsables por garantizar espacios donde puedan ser discutidas, articuladas y entendidas. Todos ganamos, fundamentalmente los principales actores de este escenario: nuestros estudiantes.</p> <p>2. Adicionalmente, debido a que se presenta una constante rotación de profesores, es importante tomar medidas urgentes de alineación entre la política y las prácticas pedagógicas. Una de las estrategias que pueden ser positivas es la política de autosostenibilidad de los profesores del área de lenguas (por ejemplo, un pequeño manual donde los profesores encuentren las principales guías para continuar desarrollando el trabajo adelantado por el Colegio Fluminense). De igual manera, es necesario que los profesores designados a trabajar en el colegio y contratados por la empresa de servicios de lenguas estén de acuerdo con la labor efectuada por la institución, en cuanto a sus políticas de sistema de trabajo, estrategias didácticas, entre otros.</p> <p>3. Cómo sugieren de Mejía y Tejada (2002), se recomienda la constante revisión de las políticas internas institucionales con el objetivo de fomentar el empoderamiento de los profesores, principalmente de los profesores provenientes del outsourcing. Así, reflexionarán sobre su trabajo, entenderán los conceptos</p>	<p>1. El artículo sienta una base desde la que se puede interpretar el deber ser de las relaciones entre todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que hacen parte de los modelos pedagógicos que la institución quiera adoptar.</p> <p>2. El artículo ofrece interesantes recomendaciones para poder abordar de una manera distinta las tensiones que surgen al tratar de alinear las políticas y las prácticas pedagógicas. En este caso, se trata de una investigación orientada al bilingüismo en un colegio de Bogotá, pero se asume que el aporte teórico del presente artículo es importante y debe ser tenido en cuenta a la hora de revisar las problemáticas desde la propuesta realizada en este trabajo de grado.</p> <p>3. El artículo propone una interesante forma de abordaje a la hora de disminuir las tensiones entre las prácticas y los documentos institucionales, esta manera busca incluir a los diferentes actores para que se pueda cumplir la meta de cerrar la brecha entre lo escrito y lo ejecutado.</p>
------------------------------------	---	--

	<p>filosóficos del área y serán capaces de aportar a las futuras políticas lingüísticas del Colegio Fluminense. (Pág. 177)</p> <p>4. Como posible solución a este problema se plantea el concepto de empoderamiento (de Mejía y Tejada, 2002), en el que debe existir el intercambio y construcción de ideas entre los agentes educativos involucrados, principalmente directivas, profesores y estudiantes, para así poder apropiarse de forma coherente, eficiente y eficaz de las herramientas pedagógicas desarrolladas por todo el equipo (Pág. 159)</p>	
Practica pedagógica	<p>1. La alineación entre las políticas educativas generales y las internas de una institución en particular, que en gran parte han sido formuladas de manera idealizada por las directivas escolares, así como en las prácticas pedagógicas, ejercidas por el cuerpo docente en su día a día, es un tema de gran tensión en muchos colegios (pág. 158)</p> <p>2. Pensando en la alineación de prácticas y políticas educativas, las acciones desarrolladas por los profesores dentro del salón de clase podrían no corresponder a las políticas educativas idealizadas por los colegios (Pág. 159)</p>	<p>1. Expresa la preocupación principal del presente proyecto. Es un estudio de caso que ejemplifica las preguntas que aquí se hacen y por ende se considera que es una buena guía, como antecedentes de investigación.</p>
Relación profesor-alumno	<p>1. Se entiende que dentro del salón de clase se concretan intencionalmente o no relaciones de poder entre el profesor, los estudiantes y el conocimiento construido. David, Garside y Rinvolucrí (1998) ilustran dos posibles concepciones y prácticas educativas creadas por los profesores: la pedagogía del tener y la pedagogía del ser (Pág. 159)</p>	<p>1. En el artículo se aborda la reflexión con respecto a las relaciones que se tejen entre profesores y estudiantes. Aporta además fundamentos teóricos para la discusión de estas comprensiones que se tienen frente a las mencionadas relaciones.</p>

Documento No: 010	Fecha: 21 septiembre 2020	
Título:	La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación	
Autor:	Lozano, Ivoneth	
Citación completa (APA):	Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. <i>Pedagogía y Saberes</i> , 39, 99.106-99.106. https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Practica pedagógica	1. "en su proceso de formación investigativa realizan en todos los contextos donde desarrollan su práctica en los dos primeros semestres un proceso de caracterización institucional y de la población, teniendo como elementos fundamentales el uso de herramientas etnográficas como la observación, el registro en los diarios de campo, la realización de entrevistas y el análisis de documentos institucionales que le permiten posteriormente realizar procesos de codificación y categorización a partir de categorías definidas previamente (intereses, entorno familiar, actitudes, lectura, escritura, características socioculturales, entre otras) y, finalmente, realizar la construcción de textos de contextualización y caracterización de los niños." (pág. 103)	1. En este artículo se presenta el interés por la investigación de la práctica pedagógica desde que los maestros se encuentran en formación. Esto implica que, desde etapas muy tempranas de su desempeño como docente, ya se están preguntando por su práctica y por los métodos que deben usar para sistematizarla y poder obtener datos consistentes con la investigación pedagógica. Además, se observa cómo la introducción temprana del interés investigativo tendrá influencia en la forma en la que el maestro se relacionará con sus estudiantes, con su institución y con su contexto en general.

Documento No: 011	Fecha: 25 septiembre 2020	
Título:	Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido	
Autor:	Fabio Jurado Valencia, Ligia Sánchez Castellón, Elda Cerchiaro Ceballos & Carmelina Paba Barbosa	
Citación completa (APA):	Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E., & Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. <i>Folios No 37</i> , 17-25. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1818/1954	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	1. "Si bien la investigación permitió reconocer los modelos en los cuales se basa la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, y constituyen el entramado de las prácticas pedagógicas" (Pág. 22)	1. Los autores permiten observar cuál es, para ellos, la relación existente entre el modelo pedagógico y las prácticas que lo construyen. Además, este artículo permite dilucidar una forma de hallar los modelos pedagógicos por medio de la investigación realizada por profesores.
Practica pedagógica	1. "Por último, el enfoque sobre la práctica pedagógica, como un problema de investigación, es una perspectiva importante en la construcción de sentido en el aula porque implica sobrepasar el papel del maestro como transmisor de conocimientos, administrador de currículos o simple dictador de clases"	1. El presente artículo nos muestra la manera en la que el investigar la práctica pedagógica afecta de una u otra forma el cómo se construye el ser maestro, modificando así el "deber ser"

Documento No: 012	Fecha: 27 septiembre 2020	
Título:	Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas	
Autor:	Tobón-Marulanda, F. Á., Rojas-Durango, Y. A., & Ramírez-Villegas, J. F.	
Citación completa (APA):	Tobón-Marulanda, F. Á., Rojas-Durango, Y. A., & Ramírez-Villegas, J. F. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. <i>Educación y Educadores</i> , 16(2), Article 2. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2464/3236	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO

Practica pedagógica	<p>1. "Artículo 6. Práctica pedagógica: Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar. // Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado. // La práctica pedagógica exige la interacción presencial del estudiante de pregrado con los estudiantes de preescolar, básica o media en diferentes contextos, lo que permitirá el desarrollo de las competencias profesionales. Las características de la práctica serán definidas por la institución de educación superior. // La institución de educación superior diseñará y ejecutará una estrategia de seguimiento y acompañamiento de la práctica, que garantice la realimentación permanente y oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluye (sic) instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para un ejercicio docente idóneo."</p>	<p>1. En el presente artículo se reconoce otra acepción de práctica pedagógica, en esta ocasión, se trata de las prácticas que los estudiantes de alguna licenciatura deben, obligatoriamente, realizar con niños y jóvenes. Si bien se entiende de una forma distinta a la práctica pedagógica específica que se venía abordando en el proyecto, nos brinda un marco legal en el que se encuentran reglamentadas las actividades iniciales que un docente debe llevar a cabo en el aula, incluso aun estando en el pregrado.</p>
---------------------	--	---

Documento No: 013	Fecha: 21 septiembre 2020	
Título:	De la práctica al saber: Estilos de enseñanza en contexto	
Autor:	Martínez Páez Fray & Villalba Molano Felipe Andrés	
Citación completa (APA):	Martínez, P. F., & Villalba, M. F. A. (2014). De la práctica al saber: Estilos de enseñanza en contexto. <i>Nodos y Nudos</i> , 4(36), Article 36. https://doi.org/10.17227/01224328.3111	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO

Practica pedagógica	1. "El elemento de innovación para la enseñanza de inglés se configura como un punto a problematizar, en tanto que prácticamente el 50% de los profesores afirma preferir “bastante” el seguimiento de ideas y procedimientos empleados con anterioridad, mientras que un porcentaje cercano al 44% lo hace de forma “no muy frecuente”. Esto implica que las prácticas pedagógicas no encuentren con facilidad un camino para su evolución y adaptación hacia nuevos y variantes contextos de enseñanza; asunto que podría llegar a ser trabajado a profundidad en futuros ejercicios de investigación" (pág. 50)	1. En relación con el literal que hace alusión a las prácticas pedagógicas, se evidencia cómo en este ejercicio investigativo llevado a cabo en el centro de lenguas, los profesores logran identificarse con el hecho de que sus prácticas no suelen verse modificadas para adaptarse a cambios que puedan surgir en el contexto del aula, sería interesante poder preguntarse si en algunos otros casos de grupos de profesores en Bogotá y en Colombia, podrían encontrarse más casos en los que las prácticas pedagógicas tengan dificultad -en opinión de los profesores- para adaptarse de forma innovativa a las necesidades del contexto.
Relación profesor-alumno	1. "La dinámica de los roles ejercidos por profesores y estudiantes, supone un ejercicio pautado, orientado y retroalimentado por parte del profesor, donde el estudiante hace uso de su trabajo autónomo, y de un ejercicio cooperativo, para apoyar su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros" (Pág. 44)	1. En este artículo se pone de manifiesto una característica propia de la relación entre el profesor y el alumno al momento de erigirse los roles que cada uno cumple. Se evidencia entonces, la forma en la que el estilo de enseñanza utilizado en el centro de lenguas influencia la relación entre profesor y alumno.
Métodos	1. "Luego de adelantados los talleres de trabajo con el grupo de profesores del que se alimentó el presente ejercicio investigativo, se percibió que el docente asume variados roles en el desarrollo de sus clases; no obstante, los participantes de la encuesta se identifican en mayor medida como facilitadores del proceso de aprendizaje y, en ciertas ocasiones, como dinamizadores en el aula. Este hecho hace evidente que el rol de evaluador desaparece casi por completo, y ninguno se ve a sí mismo como un recurso dentro del aula." (pág. 50)	1. En el ejercicio investigativo que se presenta en el artículo, hicieron uso de la herramienta de la encuesta para solicitar a un grupo de docentes del centro de lenguas de la UPN que describieran, dentro de unas categorías previamente determinadas, cómo es el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el centro, en cuanto al literal que se relaciona con los métodos, podemos encontrar que tienen distintas formas de concebir sus roles principales, evitando además, mostrarse como evaluadores dentro del aula, moviéndose hacia roles que los sitúan en lugares más amenos, desde su punto de vista.

Documento No: 014	Fecha: 24 de agosto de 2020
Título:	La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX
Autor:	García, Nylza & Rojas, Sandra
Citación completa (APA):	Vera, N. O. G., & Prieto, S. L. R. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. <i>Pedagogía y Saberes</i> , 42, 43.60-43.60.

<https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<p>1. Particularmente, en el área de Lenguaje, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura con enfoque perceptivo-motor, herederos de la concepción conductista, también empezaron a ser problematizados en el país a partir de la “Propuesta curricular piloto para el grado cero” y el documento de marco político, conceptual y pedagógico en el que se apoyó dicha propuesta (MEN, 1992). (Pág. 51)</p> <p>2. Posteriormente, en los inicios de la década de los noventa incursiona el enfoque o pedagogía constructivista, que viene a interpelar las concepciones derivadas de los anteriores, ya sea que presenten un énfasis en lo perceptivo-auditivo o en lo perceptivo-visual.</p>	<p>1. El artículo informa de un momento de cambio en el que se problematizaron las concepciones de los modelos pedagógicos que se trabajaban en el país.</p>
Meta	<p>1. De ahí que, de acuerdo Martínez, Noguera y Castro (2003), el país se comprometiera desde la década de los sesenta con un modelo educativo cuyo propósito general fue “la escolarización y curricularización masiva de la población, en la perspectiva de lograr las metas planteadas por la nueva estrategia de desarrollo” (p. 104) (pág. 55)</p>	<p>1. Se habla de una globalidad de la realidad educativa en Colombia, con un objetivo claro por el cual se construye un camino.</p>
Contenidos	<p>1. En este contexto, la ‘autonomía’ escolar marcó un derrotero importante en la redefinición del currículo; así, cada institución podría organizar las áreas, definir los contenidos pertinentes para su proyecto de formación, adaptar los mismos a las necesidades regionales y optar por métodos de enseñanza y organización de actividades formativas, dentro de los lineamientos establecidos por el MEN (Ley General de Educación, art.77) (Pág. 57)</p>	<p>La forma de comprender quiénes eran los actores encargados de la definición de contenidos cambió en Colombia a partir de 1991 con la constitución y con ello, fue la autonomía escolar la que permitió a cada institución que se encargara de la organización de sus contenidos.</p>

<p>Métodos</p>	<p>1. De esta manera, la relación entre las teorías pedagógicas de una época y las prácticas educativas que se concretan en ciertos métodos es vinculante. Según Mougnotte (1996), en esta relación —entre teorías y prácticas— independientemente de que las primeras susciten a las segundas o a la inversa, o que entre ellas haya o no continuidad visible, no dejan de influir las unas sobre las otras.</p> <p>2. Para este autor, es la firmeza con la que se traza la solidaridad y la correspondencia de ciertos principios entre una teoría pedagógica y un procedimiento de enseñanza lo que hace que este se sedimente como método, es decir, que adquiera cierta estabilidad y cierto reconocimiento, de tal manera que pueda ser acogido por el cuerpo docente e, incluso, por los entes educativos oficiales. Se trata de un método, si “es pues en sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (Mougnotte, 1996, p. 173).</p> <p>3. A partir de estas consideraciones, se entiende que cada método —en este caso, nos referiremos concretamente a los métodos para la enseñanza de la lectura— pondría en juego una teoría o enfoque pedagógico, lo cual implica ciertas perspectivas desde las cuales se conciben, de un lado, los objetos de saber y el saber para enseñar, el conocimiento mismo y su estatus y organización en áreas o disciplinas; y, de otro, el sujeto de conocimiento y la pregunta por el cómo conoce o aprende. En consecuencia, privilegian algunos procedimientos, valores y contenidos por encima de otros.</p>	<p>El artículo ofrece un abordaje de la relación existente entre los modelos pedagógicos y las prácticas educativas sedimentando los métodos que son usadas en el aula. En el caso particular de este artículo, se abordan las tres últimas décadas del siglo XX en Colombia, sin embargo, para los objetivos del proyecto solo se tiene en cuenta lo relacionado con la última década del siglo, la cual coincide con la delimitación temporal realizada en la propuesta.</p>
----------------	--	--

	<p>4. En una perspectiva más amplia los métodos se derivan también de una postura frente a la educación en sí misma, los fines que pretende alcanzar y su sentido en la esfera específica de las relaciones entre escuela, educación y sociedad. (Pág. 45)</p>	
--	--	--

Documento No: 015	Fecha: 21 septiembre 2020	
Título:	Vista de interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores	
Autor:	Martínez María; Ramírez Jorge	
Citación completa (APA):	Martínez, M., & Ramírez, J. (2007). <i>Vista de Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores</i> . https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/177/166	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Practica pedagógica	<p>1. "La tercera, que desde nuestra mirada se viene incrementando y busca posicionarse cada vez con más fuerza, plantea que los y las maestras en ejercicio se están convirtiendo en sujetos productores de saber pedagógico, cuyo fundamento es sin duda la investigación pedagógica. En esta posición, docencia e investigación crean una acción sinérgica y de complementariedad que cualifica las prácticas educativas y pedagógicas de los educadores y la de su entorno. Esa cualificación se expresa en sus acciones: son maestros que indagan, cuestionan y amplían los sentidos de sus prácticas educativas al interrogarse sobre el qué, por qué y para qué de lo que enseñan; sobre el sentido y la pertinencia de los contenidos</p>	<p>1. Los autores del presente artículo toman una postura clara frente al maestro investigador, en ella, se produce una transformación en el maestro al hacerse sujeto productor de saberes pedagógicos, esto en detrimento de otras posturas que no buscan equilibrar la labor docente con la labor investigativa. Para los autores, el sujeto producto de la transformación sufrida es uno que aportará bastante a la ejecución de las prácticas pedagógicas pues se encuentra en permanente indagación, en permanente cuestionamiento sobre sus propias actividades, que de una u otra forma terminan transformando el contexto y en últimas la escuela.</p>

	objeto de aprendizaje con los contextos y las demandas de transformación; por la manera como la escuela se convierte en creadora y constructora de cultura ética y democrática, entre otros cuestionamientos." (Pág. 57)	
Relación profesor-alumno	1. "La construcción de conocimiento pedagógico hace al maestro sujeto político en tanto actúa como intelectual transformativo y como sujeto de acción pública y política. Esto es, como sujeto comprometido con la formación integral de sus estudiantes (hecho que supera el currículo establecido), situado en un contexto social cambiante y corresponsable de la transformación socioeducativa de dichos contextos y con capacidades para incidir en dichas transformaciones bien sea provocándolas o creándolas." (Pág. 68)	1. El maestro que se convierte en investigador tendrá, para los autores del presente artículo, unas cualidades que le permitirán estar completamente comprometido con la transformación de su contexto y con la formación integral de sus estudiantes, poniéndolo incluso por encima de lo que se ha escrito en los documentos curriculares, haciéndolo un eje transformador de las prácticas y del impacto que las mismas tienen en su contexto.

Documento No: 016	Fecha: 13 septiembre 2020	
Título:	Vista de Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: Caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: Caso Caldas y Risaralda	
Autor:	Claudia Marcela Guarnizo Vargas, Jairo Rodrigo Velásquez Moreno, Claudia Patricia Jiménez Guzmán & Beatriz Helena Álzate Gómez	
Citación completa (APA):	Guarnizo, C., Velásquez, J., Jiménez, C., & Álzate, B. (2019). <i>Vista de Maestros y maestras que sistematizan su experiencia: Caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: Caso Caldas y Risaralda</i> . https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2151/1965	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Practica pedagógica	1. Teniendo en cuenta los puntos de reflexión, se puede afirmar que en esta modalidad de ejercicios de co-investigación se evidencia a un tipo de maestro que asume el reto de analizar su práctica, de escribir y confrontar sus ideas en comunidades de aprendizaje presentes en las mismas instituciones educativas, profesionales que logran dinamizar a un equipo y generar espíritu crítico frente a las propuestas que llegan a las mismas, invitando a su	1. En el artículo se observa un importante aporte a la comprensión de las formas de investigar que los propios maestros tienen. Proporciona al proyecto que se desarrolla, un marco referencial, evidenciando la manera en la que las prácticas investigativas en instituciones educativas colombianas, ha permitido desarrollar aportes a la construcción de nuevas formas de comprender el ejercicio docente y su relación con las prácticas institucionales.

	análisis (Pág. 112)	
Contenidos	1. Ya a nivel de la articulación y direccionamiento de la CIEE, se observa que las instituciones, y específicamente los maestros, coinciden en promover las actitudes emprendedoras a través del empoderamiento de la comunidad, desde un protagonismo auténtico de los distintos miembros. Así aumenta su participación, se valora su voz, se incrementa su conciencia y su compromiso, y se desarrollan los aprendizajes necesarios para emprender, como un aporte a las nuevas visiones de futuro. (Pág. 112)	1. Después de haber realizado investigaciones relacionadas con las prácticas educativas, entre las conclusiones que se pudieron obtener, se identifica el aporte de la forma en la que los docentes plantean se debe empezar a proceder para articular las prácticas en las aulas y las políticas institucionales.

Documento No: 017	Fecha: 13 septiembre 2020	
Título:	De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy	
Autor:	Sánchez, Lesly Alexa	
Citación completa (APA):	Reyes, L. A. S. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy. <i>Revista Educación y Ciudad</i> , 36, 127–137. https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Practica pedagógica	1. Así, se plantea un acento sobre los sujetos, en este caso, los maestros, que a través de sus experiencias en relación con la investigación reflexionan sobre su quehacer y reconfiguran sus prácticas, visibilizando los pliegues y despliegues provocados por el movimiento del pensamiento, de ahí que se abre el campo de visibilidad de los objetos de investigación hacia múltiples modos de ver e interrogar a propósito de lo que implica ser maestros y maestras hoy.	1. En el presente artículo, se presenta la oportunidad de reconocer un estado del arte de las investigaciones llevadas a cabo por los docentes investigadores que se preguntan por sus prácticas y sobre la forma en la que se construyen como docentes en sus contextos particulares.

Documento No: 018	Fecha: 28 septiembre 2020	
Título:	Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica	
Autor:	Edris Alexis Pizarro Gamero & Shirlena Sofía Gómez Muskus	
Citación completa (APA):	Pizarro, E. A., & Gómez, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. Praxis & Saber Vol. 10 No. 22, 71 - 88. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9314/8283	
CATEGORÍA	CITA TEXTUAL	RELACIÓN CON EL PROYECTO
Modelo o enfoque pedagógico	<p>1. "La evaluación de los aprendizajes recoge la esencia de la escuela en cuanto a las competencias que se pretenden desarrollar y al mismo tiempo direcciona el quehacer cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (p.74)</p> <p>2. "Por tal motivo, los estudiantes y docentes en los últimos años han sido testigos de propuestas evaluativas cambiantes que pretenden, a través de estrategias novedosas, romper el paradigma de los modelos tradicionales instaurados décadas atrás, lo que trae consigo nuevas maneras de evaluar y cambios que afectan necesariamente la cotidianidad del aula de clases en lo que a la práctica evaluativa se refiere" (p.74)</p> <p>3. "Todas estas concepciones, en teoría, deberían estar fuertemente influenciadas por el modelo pedagógico construido con la participación de la comunidad educativa—incluyendo obviamente a los docentes— y por tanto, todos los docentes deberían manejar un discurso muy cercano pedagógicamente hablando, ya que si se instituye una propuesta evaluativa sustentada en la pedagogía dialogante eficazmente apropiada, por ejemplo, todos los miembros de la comunidad, al margen de su estilo pedagógico, deberían ubicarse en el constructo que</p>	<p>1. La evaluación no es una categoría específica dentro del concepto de modelo pedagógico, puede que estar cobijada por los métodos, sin embargo, es un componente que direcciona los procesos de enseñanza y que permite hacer un seguimiento y medir el nivel de cercanía a la meta.</p> <p>2. Dentro del planteamiento del modelo pedagógico es indispensable tener claridad sobre el enfoque de la evaluación, para que estén debidamente articulados y el resultado en el aula de cuenta de la implementación del modelo</p> <p>3. El modelo pedagógico marca una pauta general para el discurso pedagógico que deben manejar los docentes en una institución, aunque se reconocen las diferencias individuales, el modelo demarca el área flexible en la que cada docente se debe mover con el fin de representar una unidad institucional</p> <p>4. La construcción del modelo pedagógico debe hacerse integrando a la comunidad de forma activa, los docentes son protagonistas en este proceso y se requiere de discusiones enriquecidas desde la fundamentación teórica y la experiencia práctica, para que la implementación en el aula sea realmente alineada con los intereses institucionales, primando por sobre la individualidad</p>

	<p>representa dicha pedagogía" (p.79)</p> <p>4. "resulta casi claro que existe una idea incipiente de la propuesta curricular, pero no está ampliamente representada en el quehacer docente, hecho que sugiere una ruptura de los lineamientos con la praxis" (p. 79)</p>	
Practica pedagógica	<p>1, "cae en una práctica que los mismos educadores reconocen como una "doble moral", ya que en su discurso reconocen una mejor manera de realizar las cosas, pero persisten en las prácticas de siempre" (p.77)</p>	<p>1. El modelo pedagógico cobijando la evaluación, debe verse reflejado en al aula, aunque se habla de una distancia entre la teoría pedagógica y la práctica, el diseño e implementación debe responder a una coherencia que aleje a los docentes de la situación que los autores mencionan como doble moral y que es reconocida abiertamente por los maestros</p>
Métodos	<p>1. La evaluación es un "proceso encaminado a formular acciones pedagógicas oportunas, que vayan en beneficio tanto del aprendizaje como de la enseñanza y que permitan, a través de las descripciones realizadas, tener un vasto panorama acerca de los avances y retrocesos de los estudiantes a partir de la retroalimentación realizada." (p.80)</p>	<p>1, La evaluación es la herramienta que tiene el docente en el aula para ir midiendo de forma permanente los avances en los procesos de aprendizaje y enseñanza, hacerlo de forma efectiva y sobre la marcha le permitirá tomar acciones oportunas y ajustar los métodos para poder acercar al estudiante a la meta</p>

BIBLIOGRAFÍA

Barrantes Martínez, K. A., Cortés Montero, P. M., & Ramos Vargas, M. D. (2016).

Definición e implementación de un modelo pedagógico para el jardín infantil -El Mundo de los Niños- acorde con su PEI.

<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21125>

Bernal, D., Martínez, M. L., Parra, A. Y., & Jiménez, J. L. (2015). *Investigación*

Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. 18.

Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación

pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 163–173.

Cartagena Jiménez, P. A., & Ladino Patiño, E. I. (2018). *Una mirada a la gestión*

pedagógica: Hacia la transformación del modelo pedagógico del Liceo San Nicolás de Tolentino. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35378>

Clauso, A. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1).

<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>

Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos

recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>

De Zubiria, J. (1994). *Los modelos pedagógicos.* Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*

[Universidad Nacional de Colombia].

<http://bdigital.unal.edu.co/6690/1/noelestupinanestupinan.2012.pdf>

Flaborea Favaro, R. (2010). Políticas educativas institucionales y prácticas pedagógicas:

Estudio de caso de un colegio bogotano. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 158–179.

<https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.04>

Flórez Ochoa, R. (2001). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana.

García Amaya, R. A. (2017). *Modelo para optimizar la integración de las TIC en los procesos académicos de la Institución Educativa Enrique Suárez del municipio de Almeida, Boyacá* [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2326/1/TGT-967.pdf>

García Vera, N. O., & Rojas Prieto, S. L. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia:

Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 42, 43.60-43.60.

<https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

Gómez Arcila, P. A., & Villamizar González, A. M. (2017). *Principales modelos*

pedagógicos de la educación basada en y para el desarrollo de la conciencia.

<http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37884>

Guarnizo, C., Velásquez, J., Jiménez, C., & Álzate, B. (2019). *Maestros y maestras que*

sistematizan su experiencia: Caminos y reflexiones en torno a la educación para el emprendimiento: Caso Caldas y Risaralda.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2151/1965>

- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora. <https://books.google.com.co/books?id=Wa3PAQAACAAJ>
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: Análisis del marco normativo y de Los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 9(2), 175–238.
- Jurado, F. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: Una búsqueda de sentido. *Folios*, 17–25.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, 11(2), Article 2.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740>
- Londoño Arcila, J. F. (2013). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en el sistema educativo no oficial del municipio de Santiago de Cali* [Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21720>
- Lozano, I. (2013). La formación de la identidad del maestro, una construcción entre el saber pedagógico y la investigación. *Pedagogía y Saberes*, 39, 99.106-99.106.
<https://doi.org/10.17227/01212494.39pys99.106>
- Martínez, M., & Ramírez, J. (2007). *Vista de Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores*.
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/177/166>
- Martínez Páez, F., & Villalba Molano, F. A. (2014). De la práctica al saber: Estilos de enseñanza en contexto. *Nodos y Nudos*, 4(36), Article 36.
<https://doi.org/10.17227/01224328.3111>

- Mendoza, M. Á. G., Piedrahíta, M. V. A., Gómez, M. C. A., Loaiza, F. R., & Gallón, H. (2005). Intervención y mediación pedagógica: Los usos del texto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 49, Article 49. <https://doi.org/10.17227/01203916.7730>
- Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), Article 2. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/736>
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educar*, 11, 79–93.
- OECD. (2016). *Education in Colombia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Parra, C. (2009). Aproximaciones al diálogo universidadescuela- ciudad desde una experiencia de asesoría en el proyecto colegios de calidad: Una escuela posible. *Revista Colombiana de Educación*, 57, Article 57. <https://doi.org/10.17227/01203916.7595>
- Pizarro Gamero, E. A., & Gómez Muskus, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: De los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71–88. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Ramírez Giraldo, M. T., & Tellez Corredor, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX | Banco de la República (banco central de Colombia). *Borradores de economía*. <https://www.banrep.gov.co/es/educacion-primaria-y-secundaria-colombia-el-siglo-xx>
- Reimers, F. (2003). Aprender a leer y a convivir en las escuelas rurales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 18, 5.20-5.20. <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys5.20>
- Reyes, L. A. S. (2019). De la investigación como experiencia y las experiencias de investigación pedagógica. Una lectura a los modos de ser maestro en Colombia hoy.

Revista Educación y Ciudad, 36, 127–137.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2127>

Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 24, 19.25-19.25.

<https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>

Saldarriaga, J., & Toro, J. (2002). *Qué reformó la reforma educativa*.

<https://www.region.org.co/index.php/hacemos/item/103-que-reformo-la-reforma-educativa>

Shiefelbein, E., Vera, R., Aranda, H., Vargas, Z., & Corco, V. (1996). En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? *Revista Colombiana de Educación*, 32, Article 32.

<https://doi.org/10.17227/01203916.7757>

Tobón-Marulanda, F. Á., Rojas-Durango, Y. A., & Ramírez-Villegas, J. F. (2013).

Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educación y Educadores*, 16(2), Article 2.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2464>

Uribe Roldán, J. (2013). La investigación documental. En *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

<https://books.google.com.co/books?id=2uk0DwAAQBAJ>