

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL LICEO
SAN JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE CALI Y SU ALINEACIÓN CON EL MODELO
PEDAGÓGICO

EDGAR SANTANDER
DILIA ESTHER SOTO

UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CALI, FEBRERO DE 2018

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DEL LICEO
SAN JUAN XXIII DE LA CIUDAD DE CALI Y SU ALINEACIÓN CON EL MODELO
PEDAGÓGICO

Investigadores:

Edgar Santander

Dilia Esther Soto.

Directora:

Dra. ANA LUCIA PAZ RUEDA

UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CALI, FEBRERO DE 2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

JURADO 1: _____

JURADO 2: _____

JURADO 3: _____

OBSERVACIONES DEL JURADO:

OBSERVACIONES DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO:

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primero a Dios nuestro padre Celestial, por ser nuestra Luz y Guía espiritual en cada una de las actividades que emprendemos para el mejoramiento profesional y laboral.

A nuestros docentes, especialmente a nuestra directora de tesis Dra. Ana Lucía Paz por sus acertadas asesorías y disposición en hacer que lográramos tan anhelada meta académica.

A nuestra amiga y consejera Dra. Lilian Rincón Amézquita, quien nos alentó a no desfallecer en la consecución de esta meta.

A todos los docentes, directivos y demás trabajadores de la Institución educativa LICEO SAN JUAN XXIII, que de una u otra manera participaron en el desarrollo de este trabajo investigativo.

A todos y todas mil gracias.

DEDICATORIA

Dedicamos nuestro trabajo de grado a nuestros padres que nos dieron la existencia y en ella la capacidad por superarnos y deseamos lo mejor en cada paso de nuestras vidas.

A nuestros hijos: Angie Pamela, Santiago y Sebastián que con su permanente aliento y comprensión nos ayudaron a alcanzar nuestra meta tan deseada.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	11
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.1 Descripción del Problema.....	13
1.2 Formulación del Problema.....	14
1.3 Objetivos del Problema	
1.3.1 Objetivo General.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos.....	14
1.4 Justificación.....	15
2 MARCO TEÓRICO	18
2.1 El sentido misional y su relación con el modelo pedagógico para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes.....	18
2.2 Enfoque del modelo pedagógico para el desarrollo integral de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes.....	26
3 METODOLOGÍA.....	42
4 RESULTADOS.....	51
5 CONCLUSIONES.....	75
6 BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS	

LISTADO DE TABLAS

- Tabla 1. Tamaño de la Población Encuestada
- Tabla 2. Población Observada
- Tabla 3. Distribución de variables sobre Conocimiento del Horizonte Institucional
- Tabla 4. Distribución de variables sobre Conocimiento de la Misión
- Tabla 5. Comparativo entre docentes Primaria Vs Bachillerato
- Tabla 6. Distribución de variables sobre Conocimiento de la Visión
- Tabla 7. Distribución de variables sobre Cómo inician la Clase
- Tabla 8. Distribución de variables sobre el tipo de actividades en las prácticas pedagógicas
- Tabla 9. Distribución de variables sobre estrategias de enseñanza
- Tabla 10. Distribución de variables sobre estrategias de evaluación

LISTADO DE GRÁFICOS

- Gráfica 1. Competencias Docentes
- Gráfica 2. Conocimiento del Horizonte Institucional
- Gráfica 3. Conocimiento sobre Conocimiento de la Misión
- Gráfica 4. Conocimiento sobre Conocimiento de la Visión
- Gráfica 5. Cómo inician la Clase
- Gráfica 6. Tipo de actividades en las prácticas pedagógicas
- Gráfica 7. Estrategias de enseñanza
- Gráfica 8. Estrategias de Evaluación

RESUMEN

Este trabajo de investigación está centrado en la problemática existente en el Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali: ruptura entre las prácticas pedagógicas de los docentes y el modelo pedagógico institucional. En este trabajo, se evidenciaron todos los procesos internos de la práctica pedagógica y administrativa, para el mejoramiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para ello, se analizaron las experiencias y las reflexiones sobre la identificación del horizonte institucional y las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución. Se trabajó con la metodología cualitativa no experimental. Se llevó a cabo una observación directa en el aula, para recoger, minuciosamente, los registros y la aplicación de entrevistas; así, fue posible dar cuenta del quehacer docente. El resultado obtenido permitió plasmar una “fotografía” del proceso estudiado, puesto que se describieron los procesos de las prácticas cotidianas alineadas con el modelo pedagógico y el horizonte institucional.

PALABRAS CLAVES: Proyecto educativo institucional, Modelo pedagógico, Prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present work of investigation, has like starting point the problematic presented / displayed in the Liceo San Juan XXIII of the City of Cali, that presents an absence in the alignment between the pedagogical practices of the teachers and the institutional pedagogical model, that supported with the pedagogical management, strategic direction, strategies articulated and structured under a pedagogical foundation will allow the development, identification and legitimization of the teaching task and the formation of the Liceísta San Juan XXIII; it is therefore that all the educational agents and managers immersed in the educational community are taken into account.

Through this research work, it is also possible to demonstrate each and every one of the internal processes of pedagogical and administrative practice, as input and improvement

to PEI Institutional Educational Project, which is intended to analyze based on the experiences collected and in the reflections that have been compiled, in the identification of the institutional horizon and in the analysis of the pedagogical practices of the teachers of the institution.

These reflections have been looked at under the technical referents of education, the normative referents and in the theoretical referents that guide the institutional pedagogical model, these reflections are guided towards institutional strengthening, taking into account the characterization of pedagogical practices, as well as the recognition of the institutional horizon and field observation of the pedagogical processes, in order to improve the performance in the teaching work aligned with the pedagogical model of the institution and also improve the performance of students, managers and the educational community in general.

KEY WORDS: Institutional Educational Project, Pedagogical model, Pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

El objetivo primordial de esta investigación es indagar sobre cómo se encuentran alineadas las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, con el modelo pedagógico institucional. Se trabaja, a partir del reconocimiento del horizonte institucional, de la caracterización de las prácticas de los docentes y de la descripción de la alineación de las prácticas frente al modelo pedagógico institucional.

Este informe de investigación está estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado, se plantea el problema. En el que se da cuenta de la ausencia en la alineación entre las prácticas pedagógicas, que ejercen los docentes del Liceo San Juan XXIII y el modelo pedagógico del Proyecto Pedagógico Institucional (PEI). De acuerdo con Basto-Torrado (2011), las prácticas pedagógicas deben ser planteadas desde la pedagogía, implicando la institucionalidad del quehacer educativo, su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje. Esto, para determinar la correlación entre el discurso, que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes, realizadas dentro de las aulas.

En este mismo apartado, se expone la pregunta problematizadora, los objetivos y la justificación. En el segundo, se explican las bases teóricas sobre las cuales se trabajó: a) el sentido misional y su relación con el modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas ejecutadas; b) las posturas de los pedagogos y expertos en el área: análisis de las prácticas pedagógicas y la alineación con el modelo pedagógico institucional, lo cual va orientado hacia el reconocimiento del horizonte institucional, a la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes y a la descripción de la alineación de las prácticas pedagógicas, frente al modelo pedagógico concebido por la institución.

En el tercer apartado, está detallada la Metodología, las herramientas con las cuales fue posible recolectar la información y obtener resultados. En esta parte, se puntualizan los hallazgos y se analizan las intervenciones pertinentes. Más adelante, están las

conclusiones. Finalmente, se encuentran la bibliografía y los anexos que son la fuente de apoyo para la presente investigación y para los maestros e investigadores actuales y futuros. La reflexión sobre el quehacer pedagógico permite desarrollar, conjuntamente, estrategias innovadoras encaminadas hacia el deber ser y el quehacer docente. Por tanto, el modelo pedagógico institucional, establecido por sus directivos, se debe llevar a cabo, completamente, para que se cumplan los objetivos institucionales propuestos.

La práctica docente es el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente entre la teoría y la práctica. De ahí que todo tipo de acciones, que lleve a su ejecución, da respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula, en el ámbito educativo. Freire (citado por Patiño, 2006) afirma que la práctica pedagógica es el lugar donde interactúan el docente y los estudiantes en formación, donde la institución educativa define las directrices para llevarla a cabo en su plenitud. Esto se hace confrontando la teoría con la práctica que, en ocasiones, se desarticula del quehacer pedagógico; para realizar una coherente intervención lógico - pedagógica, que permita una significación en los aprendizajes.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

En los referentes teóricos del PEI, están planteadas, coherentemente, las directrices institucionales, de acuerdo con el enfoque de la institución y con un modelo pedagógico integrador, que enfoca sus estrategias en facilitar la labor del docente. Ellas conciben el direccionamiento estratégico, como un derrotero. Esto permite que el Liceo se centre en su Misión, en su Horizonte Institucional y en su razón de ser; lo cual potencializa las capacidades, las habilidades y las destrezas de los estudiantes. En los hallazgos, se percibe que las prácticas docentes actuales representan una dinámica de trabajo personalizado, con sentido y acertada en su desarrollo pedagógico cotidiano. Sin embargo, carece de un registro documentado sobre las prácticas pedagógicas y una argumentación teórica que sustente su relación discursiva y sus saberes pedagógicos. Por esto, es perentorio conocer si las prácticas pedagógicas están alineadas con el modelo pedagógico institucional del Liceo San Juan XXIII.

De acuerdo con las observaciones iniciales, el Liceo San Juan XXIII trabaja mancomunadamente con los proyectos pedagógicos y acciones pedagógicas creativas y productivas que, generalmente, impulsan el liderazgo, en los jóvenes de la institución. Además de esto, promueve actividades de emprendimiento en los estudiantes, las cuales contribuyen a la generación de proyectos, con un sentido de producción e inmersión en el mercado laboral. En fin, el liceo coadyuva en la economía del sector, que se caracteriza por ser dinámico y flexible en los constantes cambios.

Sin embargo, no se aprecia, claramente, que la dirección tenga una pauta definida ni para el desarrollo de la práctica pedagógica, ni para la metodología, ni para las estrategias, ni para la didáctica. Lo grave es que esa práctica debe: a) fortalecer los diversos proyectos que apunten hacia un mismo objetivo; b) contener planeaciones precisas y claras, que den cuenta del quehacer docente y de las dinámicas pedagógicas dentro del aula. Es más, la institución carece de grupos de estudio que clarifiquen el concepto del modelo

pedagógico, por el cual se orienta la institución y que direcciona al maestro sobre las prácticas pedagógicas esperadas por ellos (los directivos).

Las indagaciones preliminares mostraron que la institución posee un control del currículo, pero carece de un registro documental que evidencie el enfoque pedagógico de las prácticas cotidianas, realizadas por los docentes. Por ende, no se puede verificar, si el modelo pedagógico plasmado en el PEI, se está aplicando, cabalmente, por todos los docentes de la institución.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la alineación entre las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali y el Modelo Pedagógico Institucional?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir la alineación entre las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali y el Modelo Pedagógico Institucional.

1.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Conocer el horizonte institucional del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, en su PEI.
- ✓ Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali.
- ✓ Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, con el modelo pedagógico institucional.

1.4. Justificación

La parte inicial de este trabajo de investigación es un diagnóstico basado en las experiencias docentes, en la observación realizada por los directivos y en el análisis de las observaciones directas, ejecutadas por el grupo investigador. En esta parte, se evidenció que la institución cumple con la estructura de un modelo pedagógico, planteado teóricamente desde la mirada de lo epistemológico, lo axiológico y lo pedagógico. Según Flórez Ochoa (1994), el modelo pedagógico es una imagen, o representación del conjunto de relaciones, que definen un fenómeno, con miras a un mejor entendimiento; en este caso, las prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Estas se convierten en esquemas abstractos e inapropiados, si no se les articula con la cultura institucional específica. Por esto, cobra sentido el análisis de las prácticas pedagógicas y del modelo pedagógico, a la luz del PEI.

Entonces, debería existir una praxis relativamente unificada y articulada en el aspecto teórico, acorde con la Misión, la Visión y la razón de ser de la institución; en la que el modelo pedagógico sea una directriz institucional. Sin embargo, de acuerdo con lo observado inicialmente, los docentes realizan un trabajo personalizado en su práctica cotidiana, con su propia argumentación teórica. Ellos implementan diversas prácticas pedagógicas que distan unas de las otras (modelo conceptual, tradicional, modelo deductivo, constructivista y humanista). En verdad, esto se debe a la falta de discusión, entre los diversos agentes educativos, acerca de lo que se realiza dentro de las aulas. Esta inexistencia del diálogo de saberes y de la unificación de criterios puede ser muestra de una posible ausencia de alineación con el modelo pedagógico, para operar en la misma dirección y sentido.

La presente investigación servirá como insumo para que el Liceo San Juan XXIII, de la ciudad de Cali, defina unas directrices claras y unificadas, en lo directivo y lo pedagógico. Eso sí, en cada una de las secciones, grados y áreas, basados en el modelo pedagógico propio. Se deben cumplir los procesos de enseñabilidad y educabilidad, para que le garanticen al docente el abordaje de sus prácticas pedagógicas asertivamente. De esta manera, el docente podrá liberarse del estrés de pensar, si está actuando de acuerdo

con los requerimientos institucionales. Además, le permitirá llevar a cabo su labor, con base en la ruta demarcada por el modelo mismo y por el Horizonte Institucional.

El análisis de las prácticas y del modelo pedagógico del Liceo San Juan XXIII favorecerá el direccionamiento estratégico de los procesos de enseñanza de los maestros. Puesto que se llevará a cabo de manera organizada, didáctica y metodológicamente estructurada; es decir, direccionando todo el andamiaje educativo. Asimismo, se beneficiarán los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para que potencialicen sus capacidades, competencias y habilidades. Y se desarrollen en lo personal, familiar y social. Todo esto, también, contribuye en el perfil del egresado, puesto que impactará en su entorno y se destacará por ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje.

Adicionalmente, este trabajo permitirá que el aprendizaje ofrecido sea significativo, porque se trabajarán diferentes estrategias, metodologías y didácticas de enseñanza, que permiten crear nuevas formas, sin improvisar. Entonces, este estudio se constituye en un valioso aporte a la educación: los maestros y los estudiantes construyen conocimientos con diferentes formas de expresión, de experimentación y de interpretación; en otras palabras, se potencializará la comprensión y la comunicación entre ellos.

Es importante reconocer que el Liceo posee buenas características: a) tiene claro el tipo de estudiante que pretende formar, b) cumple con los requisitos de Ley, respecto al diseño del currículo y el modelo pedagógico, definido en su PEI. Y fundamentado en Ausubel y Vygotsky, quienes, en sus postulados, vislumbran el qué y cómo enseñar.

Ausubel (2010), en su teoría del aprendizaje significativo, hace énfasis primordial en que aprender es sinónimo de comprender, e implica una visión del aprendizaje, basada en los procesos internos del estudiante y no solo en sus respuestas externas. El docente debe facilitar la enseñanza receptivo - significativa, para que la exposición organizada de los contenidos propicie una mejor comprensión, utilizando espacios y experiencias

organizadas previas, que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los saberes previos y los nuevos, con la intención de promover la asimilación de los saberes. Para Ausubel (2010), el aprendizaje significativo requiere de condiciones de aprendizaje, estructuras cognitivas y materiales apropiados, que apoyen el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que las relaciones previas, los conceptos adquiridos y mediados por el docente, hacen que se produzca, en el sujeto, un nuevo aprendizaje.

Así mismo, la teoría de Lev Vygotsky (2003) sostiene que la mediación, la internalización y la más importante, la Zona de Desarrollo Próximo, son el camino para el aprendizaje y el desarrollo. Por lo tanto, el papel que juega el maestro, en dichos procesos de aprendizaje, es muy importante, pues es quien tiene el rol de mediador, entre la cultura social y el estudiante. En la Zona de Desarrollo Próximo, está todo aquello que el estudiante podría aprender a resolver, con la ayuda de otros (en este caso, el docente). Por tanto, la función del maestro se fundamenta en la organización y regulación de ambientes propicios y enriquecedores para la resolución de problemas basados en la experiencia. Así, las personas podrán mirar más allá de su medio.

Para Vygotsky, el aprendizaje y los sujetos producen el conocimiento, a través de la colaboración y la cooperatividad, entre sus pares, quienes actúan responsablemente aportando sus saberes, de acuerdo con el contexto en el que se encuentran. El andamiaje pedagógico, en el que se mueve el docente, como mediador, es importante para la interacción, apropiación y representación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Aquí, la evaluación cambia de sentido: de una mirada de medición, pasa a una dinámica, que tiene en cuenta el saber y el ser del estudiante y la aplicabilidad. Es decir, el qué hace con la información y conocimiento aprendido, en pos de su propio bienestar y el de su contexto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El sentido misional y su relación con el modelo pedagógico para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes

La educación es el espacio para compartir el conocimiento, los saberes, las experiencias, los aprendizajes logrados, los principios fundamentales de vida, la acomodación del contexto actual y la caracterización de la función pragmática, la que organiza los saberes e intenciones pedagógicas del porqué, para qué y cómo se enseña. Enfatizando en la pedagogía del aprendizaje significativo y social, dentro del contexto de las teorías que se refieren a la forma del proceso enseñanza – aprendizaje, con un sentido significativo.

Por tanto, es preciso, en primera instancia, tener claros los procesos normativos de los modelos educativos flexibles, la normatividad vigente y la Constitución Política de 1991. El Ministerio de Educación Nacional es el que reglamenta cada una de las acciones pedagógicas que se desarrollan en los establecimientos educativos del país. Se produjeron normas, como el Decreto 1490 de 1990: “por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones”. Esto corresponde a una visión de país centralizado y a un servicio educativo administrado directamente por el MEN, que actualmente se cumple.

El Informe de la Comisión Internacional sobre la educación, para el siglo XXI, defiende que la "educación integral" debe construirse sobre cuatro pilares o principios básicos (Delors, 1996):

1. Aprender a conocer. Hace referencia a la adquisición de una cultura general, que facilite al educando la comprensión del mundo y la adquisición de los conocimientos.
2. Aprender a hacer. Se refiere al trabajo intelectual y material, como aporte para la transformación del mundo.

3. Aprender a vivir juntos. Este principio hace más explícita la colaboración entre las personas, tanto en el conocimiento de los demás como en el desarrollo de proyectos comunes.
4. Aprender a ser. Se refiere a la dimensión ética y crítica, que comporta la capacidad de juicio (conocer) y la responsabilidad personal (hacer).

Según el Decreto 230/2002, para efectos de facilitar el tránsito de los estudiantes a establecimientos educativos que implementen modelos diferentes, se recomienda tener en cuenta las particularidades de cada modelo educativo (principios pedagógicos y didácticos, materiales, estrategias de operación), las características específicas de la población que se atiende y que los modelos estén diseñados para que los estudiantes se desarrollen de manera integral y alcancen los estándares básicos de competencias. Se debe tener presente, también, que el espíritu de la evaluación es, entre otros, tener información suficiente para reorientar los procesos pedagógicos, eliminar la repitencia e incentivar la retención de los niños y jóvenes en el servicio educativo.

Igualmente, en virtud de la autonomía escolar -ordenada por el Artículo 77 de la Ley 115 de 1994- los establecimientos educativos que ofrezcan la educación formal, son autónomos para:

- organizar las áreas obligatorias y fundamentales (definidas en cada nivel),
- introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley,
- adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales,
- adoptar métodos de enseñanza y
- organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional, Artículo 2, Decreto 0230 de 11 de febrero de 2002. (MEN, 2008).

A partir de la organización de la información del marco de la Ley y la teoría, surgen algunos conceptos que enmarcan el enfoque teórico del modelo pedagógico y de las prácticas pedagógicas. Estos son los ejes principales de este trabajo de investigación, y el Horizonte Institucional, en el que se fundamentan los dos anteriores. Por tanto, es

pertinente definir algunos conceptos que argumentan la razón de ser de los objetivos propuestos.

2.1.1 Sentido Misional

El proceso misional, denominado también cadena de valor, indica cuál es la razón de ser de la institución. Es el que define cuál es el “sueño de educar”, dentro de un contexto específico, en un periodo de tiempo preestablecido, un espacio determinado y unas condiciones humanas, físicas y económicas necesarias. Todo esto determina el deber ser institucional, bajo una visión integral y con una proyección a futuro de la comunidad educativa. Este sentido misional es la guía para cumplir las metas propuestas; las que aseguran la sostenibilidad y la sustentabilidad de lo definido por el direccionamiento estratégico de la institución; lo cual está ajustado a los lineamientos y políticas mundiales, nacionales y locales.

Este trabajo de investigación está enfocado en el deber ser del sentido misional, de Correa, S. Álvarez (2014, pág. 94). Quien lo define así: El proceso misional “pretende educar la ejecución de acciones que afecten los factores generadores de calidad en la educación, otorgándole sentido a la institución y a su trabajo pedagógico, en relación con los requerimientos, necesidades, intereses, problemas y expectativas de la comunidad”. Para Peñate, L. R. y Peinado H. S. (2016), es un “proceso organizado, abierto, deliberante, reflexivo, crítico, auto evaluativo, histórico, que posibilita explicitar la intencionalidad que la comunidad educativa tiene acerca del tipo de educación que espera alcanzar”. En síntesis, el proceso misional debe ser permanente, sistemático y de reflexión pedagógica constante, que enmarque las prácticas pedagógicas con sentido y dirección, alineados con la gestión directiva y académica.

El Sentido Misional institucional es una parte importante, para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes. Las competencias de los maestros deben estar establecidas entre el deber ser (leyes y lineamientos), el querer ser (función misional) y

el ser real (prácticas pedagógicas). Y fundamentadas en tres premisas básicas, dadas en los lineamientos de calidad, para las licenciaturas en educación, ICFES (2010):

- Enseñar: Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas, con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y, con ellos, el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra: a) Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. b) Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje. c) Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.
- Formar: Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Los siguientes elementos forman parte de esta competencia: a) Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad; b) Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes; c) Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes; d) Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo; e) Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa, como centro de desarrollo social y cultural.
- Evaluar: competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos: a) Conocer diversas alternativas para evaluar; b) Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos; c) Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

Estas competencias están directamente relacionadas con la práctica del maestro, los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral. Deben estar alineadas con el

modelo pedagógico, pues, finalmente, la gestión directiva y académica son las que orientan, definen y direccionan el proceso misional. Por ende, las prácticas pedagógicas son las que delimitan, o enfocan, el modelo pedagógico institucional de forma articulada.

2.1.2 Horizonte Institucional

El Horizonte Institucional es el componente, en el cual se materializan elementos fundamentales del PEI. Para Tarazona (2009), el PEI constituye la cultura institucional. Está conformado por la Misión, la Visión, las políticas, los objetivos, las metas, la historia, las costumbres y los valores de una institución. Como proyecto, demanda mirar hacia delante, considerar a futuro un plan fijado con anterioridad, con el que se busca representar e imaginar el futuro, para la construcción de actos y de acontecimientos.

En el PEI, se direccionan, claramente, los procesos de la institución. Para ello, se hace necesario determinar, primero, un direccionamiento estratégico conformado por los directivos de la institución, quienes son los encargados de orientar los procesos, definir los lineamientos estratégicos de seguimiento y de evaluación. Estos lineamientos son los que guían los programas y proyectos institucionales, pedagógicos, de gestión y de administración, con un sentido específico y con planes de mejoramiento continuos. Todo esto, apoyado en la Ley y en los procesos normativos. Según Zeithaml (1993), el direccionamiento y el servicio al cliente, aplicado a la educación, debe ser:

- a) *Un servicio educativo esperado*: definido por un conjunto de expectativas que el padre y el alumno esperan les sea brindado por la Institución educativa.
- b) *Un servicio educativo recibido*: definido por un conjunto de percepciones reales de los padres y estudiantes, en relación con la prestación del servicio
- c) *Un resultado, o diferencia entre lo esperado y lo efectivamente recibido por el cliente, de parte del Institución educativa*. Es el indicador de evaluación de la calidad del servicio, en función de la magnitud de lo esperado y el servicio recibido.

El direccionamiento estratégico, en una organización, se encarga de la formulación de las finalidades y propósitos de una empresa o institución. Estos se definen en el marco de los planes de cada área de la empresa, con una proyección detallada, para cumplir con las metas específicas definidas en la Misión, la Visión, los objetivos y la filosofía institucional.

El primer componente del Horizonte Institucional es la Misión. Para Tarazona (2009), la Misión es la política para alcanzar un cometido. En ella, está, claramente, definida la voluntad para orientar todos los esfuerzos, los poderes y las facultades. En cierta forma, la Misión es poner en marcha el quehacer institucional. De acuerdo con la definición de Tarazona, se puede decir que la Misión es la razón de ser de la organización, puesto que expresa el quehacer institucional, en el sentido de los bienes, o servicios, que entrega a sus clientes y de la calidad con que se compromete a suministrarlos.

Lo importante es que tanto las personas de la institución como sus clientes (en este caso, los estudiantes) comprendan, claramente, cuál es el “producto” final, que les están ofreciendo. Como también, cuáles son las características principales con que se compromete a entregarlos, cuando sean egresados de la institución.

Para David, F. (2003), la formulación de la Misión es una declaración duradera, que se proyecta desde el qué se quiere ser y a quién se desea servir. Por tanto, debe contemplar: el propósito, los clientes, los productos o servicios, los mercados, la filosofía y la tecnología básica de una empresa u organización. La formulación de una Misión debe:

1. Definir qué es la organización y lo que aspira a ser.
2. Ser lo suficientemente específica para excluir ciertas actividades y lo suficientemente amplia para permitir el crecimiento creativo.
3. Distinguir la organización de todas las demás.
4. Servir como marco para evaluar las actividades presentes y futuras.
5. Formular, en términos muy claros, para que pueda ser entendida en toda la empresa.

6. Proporcionar que las actividades de formulación, ejecución y evaluación de estrategias sean mucho más fáciles.

El segundo aspecto fundamental del Horizonte Institucional es la Visión. Según Tarazona (2009), es la naturaleza, el rumbo y el horizonte institucional de manera permanente; es una contemplación directa e inmediata del futuro de la organización, que resulta de la representación imaginativa de posibles escenarios. Según esto, la Visión es el futuro que se quiere crear, en términos de finalidades, servicios, o productos, y beneficios perdurables, que afectan las dinámicas internas de la organización e impactan el contexto próximo, en su inicio; pero también lo debe hacer, posteriormente, en la sociedad, en un país, o globalmente.

Para Prieto (2007), la Visión propicia una cultura organizacional sólida, en la cual se alinean las energías de todos sus miembros; de hecho, incluye lo que queremos que sea la empresa para los clientes, los trabajadores, los dueños o accionistas. Hace referencia, también, al impacto social, o ambiental, que desea tener desde el presente hasta el futuro. La Visión señala el camino que permite, a la alta gerencia, establecer el rumbo para lograr el desarrollo esperado de la organización en el futuro. Los elementos que se deben tener en cuenta son:

1. Los líderes de la organización son los que la deben formular.
2. Una concreta dimensión del tiempo.
3. Debe ser integradora.
4. Debe ser amplia y detallada.
5. Debe ser positiva y alentadora.
6. Debe ser realista y posible.
7. Debe ser consistente.
8. Difundida interna y externamente.

El tercer y último componente del Horizonte Institucional son los valores y principios. Dubrin (2004:50) expresa que “un valor se refiere a la importancia que una persona

concede a algo que sirve como guía para la acción”. Igualmente, señala que están asociados con las creencias duraderas y que tienen, como fuente de aprendizaje:

- a) *Imitación de patrones*: hay una alta probabilidad de desarrollar los valores más importantes de quienes pueden ser los patrones (padres, maestros, amigos, hermanos; entre otros).
- b) *Comunicación de actitudes*: aquellas que se escuchan expresadas -directa e indirectamente- ayudan a modelar los valores.
- c) *Actitudes no expresadas*: son las implícitas que pueden modelar valores.
- d) *Religión*: es una fuente de aprendizaje de los valores.

Asimismo, Dubrin (2004) expresa que, cuando hay congruencia entre los valores de los empleados, los requerimientos para el trabajo y la organización, hay una mayor probabilidad de que el trabajo sea mejor. Los valores:

- consolidan las creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir;
- proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales, o colectivos.
- Reflejan intereses, sentimientos y convicciones más importantes.
- Se refieren a necesidades humanas y representan ideales, sueños y aspiraciones, con una importancia independiente de las circunstancias.

En una organización, los valores son el marco del comportamiento que deben tener sus integrantes; dependen de la naturaleza de la organización (su razón de ser), del propósito para el cual fue creada (sus objetivos) y de su proyección en el futuro (su visión). Para ello, deben inspirar las actitudes y acciones necesarias para lograr sus objetivos. Es decir, los valores organizacionales se deben reflejar especialmente en los detalles de lo que hace diariamente la mayoría de los integrantes de la organización; más que en sus enunciados generales.

2.1.3 Apoyo Administrativo y Pedagógico

El apoyo administrativo y pedagógico se encarga de soportar y apoyar los dos procesos anteriores. Y lo hace en lo presupuestal, los recursos, el talento humano y las políticas institucionales que consolidan el andamiaje pedagógico necesario, para que el proceso misional y directivo cumpla lo planeado en los propósitos institucionales. Según Francés (2006, p.51), “las políticas son reglas, o guías, que expresan los límites dentro de los cuales determinadas acciones deben ocurrir”. Asimismo, las políticas administrativas definen cuáles son las acciones preferibles o aceptables, entre las opciones posibles, para el logro de los objetivos. Igualmente, desechan algunas opciones que no se consideran aceptables, en función de los valores, o los fines de la corporación, o en función de objetivos de mayor jerarquía. Para Francés (2006), las políticas pueden derivarse de los valores, de los fines, o de objetivos corporativos.

La institución educativa es una organización compleja, que depende de un espacio - donde estudiantes, docentes, directivos, personal de administración, personal de servicios y padres- conviven día tras día, en pos de una Misión y Visión en común: la calidad de la educación. Por tanto, la cultura organizacional, su dinámica, sus paradigmas y las prácticas cotidianas de su comunidad deben ser partícipes de los procesos formativos, en un marco normativo de derechos y deberes. Todo esto, para satisfacer las necesidades y gozar plenamente de su capacidad de participación, construcción y aporte para toda la comunidad educativa.

2.2 Modelo Pedagógico para el desarrollo integral de los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes

2.2.1 Enfoque del Modelo Pedagógico

Según Torres (2009), un modelo es una imagen, o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad, a partir de sus diferentes

dimensiones (psicológicos, sociológicos y antropológicos), las cuales direccionan y dan respuestas a: el para qué, el cuándo, el con qué y el cómo.

Por ende, el Modelo Pedagógico institucional es la carta de navegación pedagógica que direcciona y orienta el quehacer docente, directivo y administrativo de una institución. Es de suma importancia que dicho modelo esté totalmente definido, articulado y representado en el quehacer pedagógico, o en las prácticas pedagógicas que implementan los docentes. Hay varios modelos pedagógicos: el tradicional, el romántico, el conductista, el socialista, el constructivista y el desarrollista; dentro de este, está el constructivismo y el aprendizaje significativo. Aunque existen diversas teorías sobre estos modelos, solo se definirá, como referente, el que trabaja la institución, que es el tema de estudio de investigación del presente trabajo.

Modelo Constructivista: Según Rafael Flórez (1999), es un marco explicativo que -partiendo de la consideración social de la educación- integra aportaciones diversas. Su característica relevante es que el conocimiento se construye. La escuela promueve su desarrollo, cuando ejercita la actividad mental constructiva del estudiante. Puesto que este ser es una persona única, irrepetible; pero perteneciente a un contexto y a un grupo social determinado que influyen en él.

La educación es motor para el desarrollo. Por ende, en la formación de los aprendices, se debe incluir, inevitablemente, las relaciones interpersonales, el desarrollo motriz, las capacidades de equilibrio personal y de pertenencia a una sociedad. Entonces, es posible aseverar que es fruto de una construcción personal, en la que interviene la familia, la comunidad, el contexto; no solamente el sujeto que aprende, o lo que enseña la escuela.

Hay que aclarar que no existe un modelo perfecto, o único, que resuelva y se ajuste a todas las necesidades educativas. Tampoco hay uno que lleve al docente a mejorar permanentemente las prácticas pedagógicas, ya que la existencia de un único modelo, por muy completo y eficaz que parezca, no satisface todos los requerimientos, ni las necesidades, ni las intenciones educativas que demanda la institución educativa.

Así que no existe un modelo que favorezca y responda a los diversos tipos y estilos de enseñanza y de aprendizaje. Según Giroux (2016p. 21), el docente puede modificar sus prácticas pedagógicas, cuando es consciente de su función y papel, dentro de este nuevo proceso de educación, para formar estudiantes, con un sentido crítico.

Igualmente, según Flórez Ochoa (2011), un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. Con base en esta afirmación, se puede decir que un modelo es la descripción de la correlación existente entre los aspectos que intervienen en un sistema o fenómeno, en este caso educativo. Entonces, para hablar de modelo, se deben tener en cuenta, como factor y análisis, todos los componentes que lo relacionan y hacen posible su funcionamiento y aplicación. De esta manera, sí habrá coherencia entre la teoría y su implementación en la praxis del docente.

Flórez (1994) afirma que los modelos pedagógicos, en general, responden, al menos, a las siguientes cinco preguntas:

1. ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?
2. ¿Qué estrategias metodológicas se deben utilizar?
3. ¿Cuáles deben ser los contenidos y las experiencias educativas?
4. ¿A qué ritmos, o niveles, debe llevarse el proceso formativo?
5. ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién debe centrarse?

Zubiría (2000) considera que, en la comprensión de un modelo, es importante reconocer las huellas, o rastros, que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, el modelo pedagógico se convierte en el eje integrador y en el punto de partida y llegada del quehacer docente. En él, se concentran todos los alcances y limitaciones del proceso mismo: rompiendo paradigmas y estructuras anquilosadas; con una pedagogía de avanzada, que responda

a las demandas de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan, crecen y preparan.

Según Canfux Verónica (1996), un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos, sistematizadas, las cuales constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza, para hacerlo más efectivo. Se podría decir que esta concepción de modelo pedagógico es relativamente nueva. Es imperante anotar que, en la actualidad, nos encontramos en un contexto sistemático, organizado y estructurado. Y que dicho contexto contiene unas demandas en sistemas de gestión de calidad que requieren trabajar con estándares y prototipos estandarizados. Estos permiten 'medir' los procesos intangibles en tangibles, observables y con resultados que estén orientados con metas e indicadores claramente definidos.

En el Modelo Pedagógico Institucional, intervinieron diversos elementos. Esto ayudó a que el análisis - el que atañe esta investigación, se resignificara y ajustara –colectiva y constructivamente; entre docentes y administrativos- de acuerdo con los principios, las normas, los valores y los criterios de orden pedagógico, epistemológico, axiológico y filosófico. Porque, cuando se involucra todo el personal (el directamente relacionado con el proceso pedagógico), los resultados son óptimos: una alineación sólida y un proceso fundamentado en todos los pilares, partiendo de un conocimiento científico y valorando el conocimiento del saber, del ser y del hacer. En otras palabras, las prácticas pedagógicas y el Modelo Pedagógico serán coherentes con la Misión, la Visión, la filosofía y los valores institucionales que enmarcan el proceso misional y el perfil del estudiante.

Los fundamentos teóricos del modelo pedagógico del Liceo San Juan XXIII se han trabajado con base en la teoría de los autores vistos; es decir, con los autores pilares de la educación contemporánea. Su modelo pedagógico, desde esta mirada, se basa en:

- **Teoría del Aprendizaje Significativo.** Según Ausubel (1970, citado por Méndez, 2006):

El aprendizaje significativo es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender". "El aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, si queremos que represente algo más que palabras o frases que repite de memoria en un examen.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel; 1983:18).

La teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados, como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones que deben darse para que se produzca el aprendizaje significativo, están:

1. *Significatividad lógica:* Se refiere a la estructura interna del contenido.
2. *Significatividad psicológica:* Se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
3. *Motivación:* Debe existir, además, una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas varía de acuerdo con las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

Según Ausubel, el aprendizaje significativo se clasifica así:

1. *Aprendizaje representacional.* Se identifican y asocian los símbolos con sus referencias, de tal forma que ambos significan lo mismo.
2. *Aprendizaje proposicional.* Se aprende un conjunto de palabras que representan una idea completa y se integran a la estructura cognitiva.

3. *Aprendizaje y asimilación*. El proceso de asimilación lo explica así:
Concepto existente + Nueva información = Concepto modificado.
4. *Aprendizaje subordinado*. El nuevo conocimiento se subordina a lo que ya está aprendido.
5. *Aprendizaje súper ordenado*. Se da cuando los conceptos e ideas previas están constituidos por conceptos integradores nuevos.
6. *Aprendizaje combinatorio*. Exige una información nueva que es potencialmente significativa para ser integrada a la estructura cognitiva, como una unidad.

Para Ausubel (1983), la organización del conocimiento se produce, gracias a las estructuras previas y presentes en el sujeto. Estas -junto con la nueva información y con una instrucción orientada y mediada por el docente- permiten producir un nuevo conocimiento organizado; un aprendizaje verdaderamente significativo. Y todo, porque incorpora las estructuras de los conocimientos previos con el nuevo. En otras palabras, el significado se adquiere, a partir de la relación asociativa entre las partes.

Para que el aprendizaje significativo se dé, se requieren ciertas condiciones del material, de la estructura cognitiva y del sujeto de aprendizaje. En el material y en los ambientes educativos, debe haber organización y administración, con intencionalidad pedagógica, acorde a la estructura cognitiva que se quiere trabajar. En relación con la persona, se requiere motivación hacia el nuevo aprendizaje. Y, en lo referente a la estructura cognitiva, debe tener en cuenta los aprendizajes previos, su desarrollo en su entorno próximo familiar y social, y su condición de desarrollo del ciclo vital, a fin de relacionar (Pozo, 2003). El aprendizaje significativo no cobija solo el proceso, también, es su producto: a) es la atribución de significados que se hacen con la nueva información; b) es el resultado de la interacción entre los conocimientos preestablecidos, relevantes y presentes en la estructura cognitiva. Esa nueva información, o contenido -enriquecidos y modificados- es la que genera nuevos anclajes cognitivos más potentes y explicativos, que servirán de base para los futuros aprendizajes.

El aprendizaje significativo se produce, a partir de dos condiciones fundamentales: 1. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje, 2. Presentación de un material potencialmente significativo. Para Ausubel, se aprenden palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones, porque el aprendizaje representacional se conduce, de modo natural, al aprendizaje de conceptos y éste está en la base del aprendizaje proposicional.

Por tanto, la apropiación de los conceptos es el eje central y definitivo del aprendizaje significativo. Gracias a dicha apropiación y a los procesos de asimilación y acomodación de la información, y del lenguaje, se produce básicamente el aprendizaje. Estas son las ideas de anclaje, para dar nuevos significados a nuevos conceptos; así, se enriquece la estructura cognitiva. El lenguaje toma un lugar importante en el proceso, ya que es el medio de verbalización y concreción del pensamiento.

➤ **Teoría del Aprendizaje Social.** Según Vygotsky (2004):

El contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. ... el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1. El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. 2. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3. El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología.

Vygotsky plantea que un niño que crece en un medio rural, cuyas relaciones se limitan a los vínculos familiares, va a tener un desarrollo diferente a aquel que esté rodeado por ambientes culturales más amplios. El niño del medio rural desarrollará más rápido su dominio corporal y conocimientos del campo; el del medio urbano tendrá mayor acercamiento a aspectos culturales y tecnológicos.

El concepto de desarrollo es uno de los que se ha ido enriqueciendo con el tiempo. Ha pasado de una concepción fragmentada y en progresión lineal, a un enfoque más holístico e histórico-cultural. Este es el que aportó Vygotsky, quien entregó un enfoque

integrador: no separa a los individuos de su entorno sociocultural; al contrario, plantea que es preciso integrar los fenómenos sociales, semióticos (de signos) y psicológicos, para ver el concepto de desarrollo, como un ser integral y social. Esta concepción enriquecida del desarrollo ha llevado a que muchos aspectos y procesos psicológicos que se consideraban como inmutables y universales -hasta hace algún tiempo- sean hoy día revisados. Esto ha flexibilizado y ampliado las posibilidades de desarrollo de los seres humanos.

Lev Vygotsky (2003), teórico de la psicología del desarrollo y de la neuropsicología, explica sus posiciones teóricas, en términos de mediación, internalización y, el más importante, Zona de Desarrollo Próximo. Señala, además, que la inteligencia se desarrolla, gracias a ciertos instrumentos, o herramientas psicológicas, que el niño y la niña encuentran en su medio ambiente (entorno). Y considera el lenguaje, como la herramienta fundamental. Dice:

Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, etc. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el niño y la niña sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de la formación conceptual. La carencia de dichas herramientas influye directamente en el nivel de pensamiento abstracto que el niño pueda alcanzar.

De ahí que el papel del maestro, en dichos procesos de aprendizaje, sea muy importante. Él es el mediador entre la cultura social y el estudiante. En la Zona de Desarrollo Próximo, está todo aquello que el estudiante podría aprender a resolver, con la ayuda de otros (en este caso, el docente). Por tanto, la función del maestro se fundamenta en la organización y regulación de ambientes propicios y enriquecedores, para la resolución de problemas basados en la experiencia, con el fin de educar a las personas para que puedan mirar más allá de su medio (Vygotsky, 2003).

Para Vygotsky, el pensamiento del niño se va estructurando gradualmente. La maduración influye en que el niño pueda hacer ciertas cosas, o no. Este estudioso considera que hay requisitos de maduración que determinan ciertos logros cognitivos;

pero no necesariamente la maduración determina totalmente el desarrollo. No solo el desarrollo puede afectar el aprendizaje, sino lo contrario: el aprendizaje puede afectar el desarrollo. Todo depende de las relaciones existentes entre el niño y su entorno. Por ello, debe considerarse el nivel de avance del niño, pero también presentarle información que siga propiciándole el avance en su desarrollo.

Esta compleja relación hace referencia a la Zona de Desarrollo Próximo. Vygotsky (2003) la define así:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En esta definición, se puede apreciar el papel mediador y esencial de los maestros en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y del desarrollo infantil. El autor diferencia claramente el proceso de la evolución biológica, de las especies animales que condujo al surgimiento del hombre, y el proceso del desarrollo histórico, por medio del cual ese hombre primitivo se convirtió en un hombre culto.

De acuerdo con esta perspectiva general, el concepto de ZDP (zona de desarrollo próximo) permite comprender lo siguiente:

1. Que los niños participen en actividades que no entienden completamente, y que son incapaces de realizar individualmente.
2. Que, en situaciones reales de solución de problemas, no hay pasos predeterminados para la solución, ni papeles fijos de los participantes. Es decir, la solución está distribuida entre los participantes. Y el cambio- en la distribución de la actividad, respecto a la tarea- es lo que constituye el aprendizaje.

3. Que, en las ZDP reales, el adulto no actúa solo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y del habla del niño, que son los indicadores de la definición.
4. Que las situaciones “nuevas” para el niño, no son de la misma manera para los otros presentes. Y que el conocimiento faltante proviene de un ambiente organizado socialmente.
5. Que el desarrollo está íntimamente relacionado con el rango de contextos que pueden negociarse por un individuo, o grupo social.

Por lo anterior, es inexorable que las formas de trabajar de los docentes sean responsables. Así, ellos pueden brindar el apoyo necesario para que no solo en el tránsito de un nivel a otro, sino de manera consecuente, los niños puedan seguir desarrollando todas sus potencialidades. Porque la formación de la personalidad ocurre en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya concepción debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ La enseñanza debe proyectarse hacia lo que el sujeto debe lograr en el futuro, como producto de su propio proceso; es decir, haciendo realidad las posibilidades que se expresan en la llamada Zona de Desarrollo Próximo. En otras palabras, la enseñanza no se debe basar solo en el desarrollo ya alcanzado.
- ✓ Las situaciones sociales -en que las personas viven y se desarrollan- constituyen el elemento esencial en la organización y dirección del proceso de enseñanza y educación.
- ✓ La propia actividad que el sujeto realiza, en interacción social con un grupo de personas, es un elemento fundamental para considerar en el proceso de enseñanza y educación.

2.2.2 Las Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son el eje central del trabajo de investigación. A partir de su caracterización, su observación y su análisis, es posible examinar la articulación con el modelo pedagógico, basándola en la argumentación teórica del ser y el hacer de la práctica pedagógica.

Según Avalos (2002, p. 109), la práctica pedagógica es: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”. Deben ser integradoras, de acuerdo con la pedagogía que implica la función misional institucional del quehacer educativo. En ellas, está involucrada la organización de los procesos directivos, administrativos y académicos de la institución, y las intencionalidades del maestro al enseñar y lo que espera que el estudiante aprenda. El docente debe tener, como punto de partida, las experiencias y acciones de los estudiantes. Estas, articuladas con la exigencia institucional y su saber, le dan sentido a sus prácticas pedagógicas; así, logra que sean coherentes y acordes al modelo pedagógico.

En este mismo sentido, Basto-Torrado (2011, p. 398) afirma que el docente -en el deber ser y como orientador de los procesos pedagógicos- se consolida como una figura mediadora y formadora. Por esta razón, se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica, para mejorarla y fortalecerla. Esta figura docente debe consolidarse, a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo. Todo esto es desarrollado y dinamizado, gracias al conocimiento pedagógico, didáctico y ético. Con el propósito de determinar la correlación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes dentro del aula.

Igualmente, la postura -planteada por Flórez Ochoa (2006)- muestra la importancia de implementar, en las prácticas pedagógicas, diferentes enfoques teniendo en cuenta las características de los estudiantes en lo social, lo cultural y lo académico. Esto impacta, positivamente, el proceso de formación del estudiante. Las dos posturas anteriores son aspectos importantes para el análisis y para demostrar la importancia de la alineación de

las prácticas pedagógicas con el Modelo Pedagógico del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali.

La práctica pedagógica es un concepto amplio. En ella, están implícitos estos elementos: a) la disposición del conocimiento adquirido, propio de su saber disciplinar, metodológico, didáctico y estratégico; b) la disposición de su saber – ser, propio de su condición personal, su estilo y marca personal. Estos son aspectos definitivos a la hora de ejecutar su quehacer docente. Otros elementos importantes son los discursos pedagógicos y cotidianos y los escenarios en donde se dispone todo lo que conforma la práctica pedagógica. Cabe resaltar que la práctica pedagógica, en sí misma, es compleja y difícil de orientar; porque da la impresión de que, a la luz de la libertad de cátedra, no se tiene el control. Pero, cuando dicha práctica está sujeta a un currículo organizado, estructurado y correspondiente a unos procesos formativos, se hace un poco menos susceptible al libre albedrío del docente.

Según Díaz (2006), el saber pedagógico es parte importante de la práctica, puesto que son los conocimientos construidos, formal e informalmente, por los docentes; esto es, valores, ideologías, actitudes, prácticas. Es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. Por tanto, el saber pedagógico juega un papel muy importante en las prácticas pedagógicas del quehacer docente: es la base del conocimiento en su disciplina. Y logra su dominio, si utiliza estrategias de enseñanza adecuadas al contexto. Por esto, los maestros deben tener unas competencias básicas mínimas, tal y como lo ilustra la imagen:

Gráfica 1. Competencias Docentes



Fuente: MINEDUCACIÓN. Prácticas pedagógicas como escenario de aprendizaje

Según Wilfred Carr (2009), la educación es la práctica pedagógica que tiene sentido y significado, a partir de una actividad y no de una simple forma de hacer. Debe contener aspectos sociales, históricos y políticos. En este sentido, la práctica pedagógica reconoce tres (3) características fundamentales para su comprensión:

- Debe tener *una función educativa*, es decir, poder actuar, tanto en la función social como en la del cambio. Permite compartir con otros, a partir del reconocimiento del contexto social y el momento histórico específico, en el que se puede llevar a cabo el proceso de la práctica educativa. Según Stephen Kemmis (2010), la práctica educativa "es la forma de poder, una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida en las manos de los profesores".

- Es *la práctica de la enseñanza*. Tiene una estrecha relación con el hacer, desarrollado en los contextos de las aulas educativas, el cual debe tener una renovación constante. Y genera, para los educadores, un reto en la implementación de la didáctica, en el aula escolar. Según Suriani (2004), la didáctica es importante para que los docentes planifiquen sus rutinas y actividades, de acuerdo con los contextos y favoreciendo las buenas prácticas, en relación con el conocimiento específico. La práctica de la enseñanza es un proceso de mediación entre el saber previo del nuevo conocimiento (donde se establece una configuración mutua entre la teoría y el hacer) y un pensar y un hacer –ya sea singular o plural- vinculado a las decisiones éticas y políticas institucionales, y del contexto.
- *La práctica evaluativa*: intervienen los docentes y estudiantes de manera directa. Está enfocada en un proceso bilateral, que requiere diferentes perspectivas del conocimiento: a) de su función y aplicación, en condiciones determinadas y del reconocimiento de las características y de los factores inmediatos de los estudiantes; b) de los objetivos planteados y c) de una perspectiva en función diagnóstica, formativa y evaluativa de los objetivos alcanzados.

Las condiciones de la evaluación y del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, del resultado de las tres prácticas, son las que aseguran el éxito de la comprensión del nuevo conocimiento y garantizan que los estudiantes aprendan. En consecuencia, el proceso existente se evidencia con el sustento pedagógico, didáctico, comprensivo y constructivo del conocimiento adquirido. Por tanto, las prácticas pedagógicas enriquecen particularmente el proceso de aprendizaje: permiten señalar acciones para desarrollar competencias, elaborar conceptos y definir problemáticas sólidas, con sentido crítico y analítico para su solución, a través de la práctica.

Freire (2006) asevera que la enseñanza es una práctica que va más allá de la mera transmisión de la información de datos. Dice que es una labor de respeto, conciencia, tolerancia, humanidad y entendimiento del conocimiento. La considera como la

aprehensión de la realidad, que exige le al maestro aplicar las teorías y sus realidades, con todas y cada una de sus complejidades hacia el proceso de aprendizaje.

Así pues, la práctica pedagógica es una acción compleja: resignifica tanto la labor del maestro como la del proceso de aprendizaje del estudiante. Porque reconoce sus habilidades, capacidades y destrezas, las cuales desarrolla a través de la práctica y de la teoría, en el diario vivir. Todo esto le permite realizar un constante cambio y transformar sus concepciones, sus apreciaciones y la resolución de problemas, dentro de una diversidad cultural y la complejidad del ser humano, como tal.

En términos de Gaitán (2004), la práctica es una creación cultural que se modifica con la teoría por la que se rige; y se vincula a nuevas manifestaciones culturales. Es la forma de poder dar fuerza al que actúa a favor de la continuidad y del cambio social. La práctica se convierte, entonces, en la materialización del discurso docente, en la evidencia palpable de los objetivos, de las competencias y de las habilidades alcanzadas. En fin, en la práctica, en sí misma, de los estudiantes y todas sus potencialidades, vistas desde la multiculturalidad y la singularidad de cada ser humano.

Otro aspecto importante para estudiar, dentro de las en las concepciones de la práctica pedagógica, son los contextos en los que el maestro debe desarrollar su práctica pedagógica. Porque se debe trabajar con ética profesional, cuidando los mínimos detalles en su experticia, para que el eje central sea el fondo epistemológico y axiológico de la educación y no la forma de transmisión del conocimiento.

La didáctica es otro aspecto para tener en cuenta, en las prácticas pedagógicas. Según Zuluaga (1997, p.28), “La Didáctica es, en la Pedagogía, el lugar discursivo, donde se expresan los procedimientos, según una concepción del sujeto de la enseñanza, de los fines de la educación, de la concepción del conocimiento o del aprendizaje”. Es decir, asumir las prácticas, en las aulas, como un proceso significativo, con intencionalidad pedagógica y fundamentado en valores; totalmente humanizador. Esto requiere unas relaciones que tienen lugar en la didáctica, la metodología y la pedagogía misma; las

cuales se encargan de orientar, teorizar, investigar y determinar los procesos de enseñanza.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es el uso de las tecnologías y la hiperrealidad de las industrias mediáticas, llamadas las empresas de producción del conocimiento. Las que proponen la resignificación de la condición humana y su relación con el conocimiento, de manera superflua (Castro, 2002). Es un aspecto complejo porque el conocimiento parte de una necesidad social, que permite acortar la brecha entre los estratos socioeconómicos y geográficos, que van más allá de las aulas, de las interacciones personales y del compartir, que rompe la barrera del tiempo, el límite y el espacio.

La virtualidad, los computadores, los tableros inteligentes, las tecnologías y las redes digitales y sociales hacen que las prácticas pedagógicas, en torno al aprendizaje, desarrollen y cambien paradigmas, que hasta el momento se estaban trabajando. A esto, se le llama una educación globalizada que, por el momento, se hace imperante saber y conocer, para redefinir las prácticas, las herramientas y la comunicación predominante, dentro del proceso aprendizaje. Silva (2005) plantea: "modificar la modalidad de comunicación, predominante de la práctica pedagógica a partir de las nuevas tecnologías, no significa una nueva tecnificación del aula; la tecnología y la relación de la práctica del maestro, que se problematiza, con la necesidad del saber pedagógico, la necesidad de la práctica pedagógica y la necesidad de la tecnología, que han generado otras formas de conocimiento".

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la Metodología

El método utilizado, en el presente trabajo, es el cualitativo. Porque este método se interesa en saber cómo se da la dinámica, o cómo ocurre el proceso del asunto, o problema tratado. También, porque, en la investigación educativa, el sistema formador docente propone llevar a cabo un proceso continuo, de aprendizaje que coadyuve a la profesionalización del docente.

Según Rodríguez, Gil y García (2012), este tipo de investigación posee tres grandes objetivos: a) su finalidad debe aproximarse a la comprensión del fenómeno que se va a indagar. El acercamiento debe hacerse por diversos medios, como entrevistas, narraciones, observaciones, etc. b) El investigador debe ser un intérprete de los sucesos, acontecimientos y datos obtenidos. Bajo este escenario, el investigador debe estar “libre de valores” (Rodríguez. G, Gil y García E., 2012), para realizar una descripción de distintas realidades. c) El investigador, a partir de sus interpretaciones, debe realizar una construcción de conocimiento que aporta a dar significado al tejido social.

Por lo anterior, se escogió la metodología cualitativa no experimental. En este tipo de investigación, se realiza sin manipular deliberadamente, observa los fenómenos tal y cómo se dan en su contexto natural, para, después, analizarlos (Sampieri (1991). Al igual que la metodología cualitativa, otorga la posibilidad de insertarse en el contexto educativo de manera cercana. Esto ayuda a capturar relatos, discursos y observaciones sobre la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes. También, a conocer, comprender e interpretar los significados de sus acciones y discursos pedagógicos y cotidianos, respecto al modelo pedagógico y al horizonte institucional.

En este trabajo de investigación, se exhiben las cualidades de una población, lo cual fue posible, gracias a este método cualitativo. Ayudó, a los investigadores, a describir, minuciosamente, eventos, hechos, personas, situaciones, comportamientos,

interacciones. Este estudio se basa en las experiencias, los pensamientos, las actitudes, las acciones etc. que los participantes están demostrando, respecto a sus prácticas pedagógicas y al modelo pedagógico de la institución, sin dejar a un lado el horizonte institucional.

La investigación cualitativa establece que la investigación etnográfica coadyuva a la observación, la determinación de preguntas realizadas a los docentes y a la contextualización del entorno institucional. El grupo investigador de este trabajo determinó trabajar con este método etnográfico, porque, según Rodríguez (2012), con él se aprende acerca del modo de vida de una unidad social concreta.

Gracias a este método, también, es posible analizar las estructuras sociales, las interacciones, las conductas y las actividades de los sujetos. En otras palabras, posibilita un proceso de confrontación con la teoría, para lograr comprender la significación y construir una interpretación y sentido de la indagación. En el caso de esta investigación, fue preciso llevar a cabo una observación directa en el aula, para recoger, minuciosamente, los registros y la aplicación de entrevistas; así, fue posible dar cuenta del quehacer docente. El resultado obtenido permitió plasmar una “fotografía” del proceso estudiado, puesto que se describieron los procesos de las prácticas cotidianas alineadas con el modelo pedagógico y el horizonte institucional.

En el desarrollo de esta investigación, igualmente, se utilizaron los instrumentos que sugiere la etnografía. Por tanto, la observación del participante se realizó, sistemática y controladamente, acerca de todo lo que acontece alrededor del investigador. De esta manera, fue posible ofrecer una descripción sobre las experiencias de los sujetos, tal como se presentan y sin interrumpir su actuar. Es decir, insertándose en el ambiente escolar, para lograr una descripción de la realidad del contexto.

Se eligió la investigación etnográfica para poder observar las orientaciones de las directivas, las prácticas pedagógicas y la cultura institucional de cada uno de los grupos que constituyen los elementos del quehacer docente y que hacen parte del componente

del modelo pedagógico. En efecto, con la participación de cada uno de ellos, se contrastó lo que se hace, con lo que se dice y lo que se encuentra plasmado en el documento del PEI. De esta manera, fue posible analizar -asertiva y conscientemente- las prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico.

3.2 Población y Muestra

El presente estudio se realizó en la Institución Educativa Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Santiago de Cali, en el cual participaron maestros y directivos vinculados a ella. Su objetivo era mejorar la calidad de las estrategias didácticas, las metodologías y la pedagogía que se están implementando.

Debido al tamaño de la población, se hizo una selección de la muestra, con los siguientes criterios de selección:

- *Nivel educativo*: debe haber un representante de cada nivel, es decir uno de Primera infancia, uno de Básica Primaria, uno de Básica Secundaria y uno de Media Vocacional.
- *Por áreas*: se escogieron las áreas básicas como: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Debe haber un representante por cada área.
- *Evaluación docente*: es importante tener en cuenta aquellos docentes que son evaluados por sus excelentes prácticas y los que no aplican prácticas adecuadas. Para que dicha selección ayude al grupo investigador a descubrir cuáles son las prácticas que están siendo aceptadas y asertivas en el quehacer de las prácticas cotidianas y cuáles no.
- *Docentes con mayor número de cursos*: porque manejan una información mucho más amplia. Y porque se exponen a diversas prácticas, en múltiples niveles y grados.
- *Docentes que tengan mayor antigüedad*.
- *Los dos directivos*: por la naturaleza de sus funciones. Ellos pueden aportar mucho, gracias a los diversos puntos de vista de su cargo.

Se procedió a hacer el conteo de la muestra, teniendo en cuenta cada criterio. El total de la muestra quedó definido en 16 docentes y 2 directivos. Ellos fueron entrevistados dentro de las instalaciones de la institución por espacio de una hora, durante una semana. (ver Anexo 1). El tamaño de la población se distribuyó así:

Tabla 1. Tamaño de la Población Encuestada

NIVELES	CANTIDAD
Docentes de Primera Infancia: Pre jardín, Jardín y Transición	1
Docentes de Primaria: Grados de Primero a Quinto	5
Docentes de Básica Secundaria Grados de Sexto a Noveno	7
Docentes de Media Vocacional Grados de Décimo a Once	3
Directivos Docentes	2
TOTAL MUESTRA	18

3.3 Fuentes de Información

El método de investigación elegido ayudó a seleccionar las fuentes de información y las técnicas de recolección de datos. De hecho, existe un amplio conjunto de fuentes y técnicas de recolección de información (primaria o secundaria). Algunas son propias de las investigaciones con tendencia cuantitativa y otras, son de la cualitativa. La recopilación de información, su sistematización y su análisis es primordial para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación. En consecuencia, como afirma Ander-Egg (1995), las fuentes de la documentación son un instrumento, o técnica de investigación, cuya finalidad es obtener datos e información, a partir de las diversas

fuentes, técnicas e instrumentos. Por tanto, dentro del proceso de la investigación, existe un paso obligado: la selección de las fuentes, las técnicas y los instrumentos.

3.3.1 Información primaria: Es una referencia de primera mano que proporciona información a la investigación. Son elementos, cuyas conclusiones no se basan en estudios, libros u otras fuentes. Ellas indican los hechos, con base en la experiencia (Herrera, 2014).

3.3.2 Información secundaria: Parten de conclusiones basadas en fuentes primarias; por tanto, no tienen un conocimiento de primera mano. Es un tipo común de referencia en los proyectos de investigación (Herrera, 2014). Se obtiene, mediante el estudio y el análisis de las leyes, los libros institucionales, los folletos, los informes, las revistas o artículos científicos, que apoyan la investigación, los videos institucionales; entre otros.

Esta parte del estudio se llevó a cabo, por el carácter exploratorio de la investigación. Este comprende, discute y relaciona las ideas tomadas de los instrumentos facilitadores en la recolección de datos (observación, entrevistas, análisis documental; entre otros). Y los expone en forma cualitativa, dependiendo de los objetivos propuestos en el proyecto de investigación.

3.4 Técnicas de Recolección de Información

Son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación (Hurtado, 2010). Para Ander-Egg (1995), la técnica indica cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos; tiene un carácter práctico y operativo.

Para obtener la información, se aplicaron instrumentos de recolección, como entrevistas semiestructuradas, aporte libre de conocimiento sobre el tema, revisión documental y observación. Las entrevistas y la revisión de la documentación detallaron los aspectos importantes que se deben tener en cuenta para la elaboración e implementación del

Modelo Pedagógico. También, caracterizaron las prácticas docentes desde las diversas estrategias metodológicas, didácticas y pedagógicas; entre otros. Todo esto, con el fin obtener las fuentes de información necesarias para llevar a cabo la investigación. El proceso se llevó a cabo de la siguiente manera:

Primero, se analizaron las leyes que enmarcan los requerimientos técnicos para la investigación en cuestión. Se hizo referencia a cada fuente de información, con el fin de determinar la veracidad de la misma. Esto se basó en el marco legal.

Segundo, se determinó, de acuerdo con la ley, cuáles definiciones conceptuales enmarcaban los requerimientos técnicos. Los que tenían que ver con la Educación y los Modelos Pedagógicos, en el marco de las prácticas educativas asertivas, que promueven la calidad educativa institucional, para la investigación en cuestión.

La selección y elaboración de técnicas e instrumentos es esencial en la etapa de recolección de la información. Por tanto, las técnicas, utilizadas en el presente trabajo de investigación, dieron respuesta al problema planteado. Las técnicas seleccionadas para llevar a cabo el proceso de recolección de información fueron:

3.4.1 Entrevistas semiestructuradas: La entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin y Lincoln, 2012). Sirve de instrumento para recolectar datos. Está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. Proporcionan un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos, implícitos en todo proceso de comunicar (Galindo, 1998).

Los aspectos que se tuvieron en cuenta en las entrevistas semiestructuradas, fueron: a) El investigador -antes de la entrevista- prepara un guion sobre la temática de la que va a tratar con el entrevistado; b) Las preguntas son abiertas. El entrevistado puede expresar sus opiniones y matizar sus respuestas, de acuerdo con su criterio e incluso desviarse del guion inicial, pensado por el investigador. c) El investigador debe mantener la atención suficiente para introducir, en las respuestas del entrevistado, los temas que son de interés

para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural. d) Durante el transcurso de la misma, el investigador puede relacionar unas respuestas, sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista.

Sabino (1992) comenta que la entrevista, desde el punto de vista del método, es una forma específica de interacción social, cuyo objetivo es recolectar datos para una investigación. El investigador formula preguntas a las personas que le pueden aportar datos de interés; establece un diálogo peculiar, asimétrico; una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones.

Con las entrevistas, no solo se valida la importancia de la implementación del PEI, del modelo pedagógico y del fortalecimiento de la participación continua de los directivos y maestros, en toda la etapa formativa de la educación inicial, básica y media. También, sirve para caracterizar cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los maestros dentro del aula, y validar si los procesos de enseñanza – aprendizaje (propuestos en su quehacer), están alineados con el PEI, el modelo pedagógico y el horizonte institucional. Estas entrevistas se aplicaron a 18 maestros y dos directivos (el total de la muestra), con el fin de recolectar información de fuente primaria. Fueron útiles para analizar y evaluar las prácticas pedagógicas y su alineación con el modelo pedagógico institucional. Y se tomaron elementos del horizonte institucional.

3.4.2 La Observación no participante: Se recoge la información, sin intervenir en el grupo social, o en el grupo fuente, hecho o fenómeno investigado. El observador no participa en la dinámica del grupo al que observa, sino que “participa como observador”. El observador es poco visible y no se compromete con los roles de los miembros; se mantiene al margen. Se centra en las conductas de los participantes y en su significación, como objeto de estudio de la investigación. El interés radica en el registro válido del comportamiento, utilizando una estrategia poco visible de recogida de datos para no interferir en la secuencia natural de los acontecimientos. Se utiliza cada vez más en los estudios antropológicos educativos (Mohatt, G., Erickson, F. (2001).

Con base en lo anterior, se realizó una observación de campo, de tipo no experimental, para recolectar datos directamente de la realidad observada. Esta observación es una fuente primaria que permitió caracterizar las prácticas docentes dentro del aula, sin manipular los fenómenos, tal como lo sugiere Sampieri (1991). Para tal efecto, se observaron 9 docentes, así:

Tabla 2. Población Observada

NIVELES	CANTIDAD
Docentes de Primera Infancia: Pre jardín, Jardín y Transición	1
Docentes de Primaria: Grados de Primero a Quinto	3
Docentes de Básica Secundaria Grados de Sexto a Noveno	3
Docentes de Media Vocacional Grados de Décimo a Once	2
TOTAL	9

La anterior tabla corresponde a aquellos docentes que tienen mayor número de cursos asignados y que tienen características divergentes, como: antigüedad (antiguos y nuevos), evaluación (buenas y regulares), intensidad horaria (muchos y pocas).

Como ya se indicó, la observación se le hizo solo a 9 docentes, de los escogidos para entrevista, según los diferentes niveles educativos y los criterios anteriormente manifestados; puesto que es una muestra representativa y significativa para la aplicación de esta técnica. La observación de clase se realizó durante dos semanas regulares, en el horario de clase de los docentes escogidos.

De hecho, la observación tiene una gran importancia (para la implementación del PEI, del modelo pedagógico y el fortalecimiento de la participación continua, de los directivos y maestros, en toda la etapa formativa de la educación inicial, básica y media): las prácticas pedagógicas son un aspecto primordial para describir la alineación de las prácticas pedagógicas frente al Modelo Pedagógico del Liceo San Juan XXIII.

3.4.3 Revisión Documental: Soriano (2006) afirma que “la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información, “. Garza Toledo (1988) presenta una definición más específica: “...se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información..., registros en forma de manuscritos e impresos,”. Toledo (1997) la define como una técnica de investigación en la que “se deben seleccionar y analizar aquellos escritos que contienen datos de interés relacionados con el estudio...”.

Las anteriores definiciones coinciden en que la investigación documental es una técnica que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar (entre otras, actividades intelectuales) un tema, o asunto, mediante el análisis de fuentes de información. Soriano (2006:107) enfatiza que, para recabar la información existente sobre un tema, el investigador debe ayudarse en instrumentos, como las fichas de trabajo, en las que concentra y resume la información contenida en las fuentes documentales. De ellas, obtiene, el trabajo preliminar de campo, que es el reconocimiento de la zona objeto de estudio. Esto lo hace aplicando guías de observación y de entrevistas de informantes clave. Esta información le servirá de base para el planteamiento del problema y para construir el marco teórico y conceptual.

Se revisó, exhaustivamente, la documentación de orden legal, conceptual, teórico y de tipo institucional; las que referencian el análisis del Modelo Pedagógico institucional y las prácticas pedagógicas, con base en el marco de la Ley. Con base en la revisión de la documentación institucional, se logró describir las prácticas pedagógicas de los docentes,

del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, y se compararon con el Modelo Pedagógico Institucional. Esto, para tener una mirada real de la situación actual de la institución, y para identificar si el Modelo Pedagógico Institucional y las prácticas pedagógicas de los docentes están alineadas. Es decir, si sirven de sustento para el objetivo principal de la investigación: el análisis de las prácticas pedagógicas y su alineación con el Modelo Pedagógico del Liceo San Juan XXIII.

La revisión de dichos documentos sirvió para responder al problema planteado. Se trata de la investigación documental, basada en los datos de los documentos con los que se hizo el análisis del modelo pedagógico actual y su alineación con las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta elementos importantes del horizonte institucional. Para la recolección documental, se trabajaron los siguientes documentos básicos y primordiales que dan cuenta del horizonte institucional:

- ✓ El PEI (Horizonte Institucional y planes y programas curriculares)
- ✓ El modelo pedagógico
- ✓ La revisión sistemática de la praxis, por medio de los planeadores
- ✓ Proyectos de aula, transversales e Institucionales.
- ✓ Autoevaluación institucional, plan de mejoramiento, plan operativo.

3.4.4 Instrumentos para la recolección de la información

Este tipo de instrumento es un recurso usado para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información para la investigación. De hecho, sintetiza toda la labor previa de investigación. Se utiliza para registrar información, o datos, sobre las variables, que correspondan a los indicadores y, por tanto, a la variable, o conceptos, utilizados (Hernández y otros, 2003). Los instrumentos que se manejaron, en la recolección de información, fueron: entrevistas (ver anexo 2) a los maestros y directivos de la selección (ver anexo 3), diligenciadas en espacios de observación directa, sobre las prácticas pedagógicas de los nueve docentes.

4. RESULTADOS

Este análisis buscaba responder a la pregunta planteada en la formulación del problema: ¿Realmente, hay una alineación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y el Modelo Pedagógico Institucional del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali? Así mismo, se pretendía alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos.

El procesamiento, codificación y reducción de los datos cualitativos que se recopilaban en el trabajo de campo, para el análisis de los datos, se realizó por medio de:

- 1) Categorización de los datos, que se llevó a cabo de acuerdo a los objetivos específicos, ejes articuladores del trabajo de investigación.
- 2) Codificación de los resultados, se organizaron los resultados obtenidos, de acuerdo a su grado de correlación, similitud y coherencia entre los mismos, para cada categoría.
- 3) Reducción de los datos, se llevó a cabo en dos momentos:
 - i. De manera anticipada, al definir los instrumentos, las preguntas y los participantes.
 - ii. Al analizar los resultados de las encuestas aplicadas y las observaciones realizadas, se extrajeron los datos con los significados más relevantes.

4.1 Categorización de los datos de tipo cualitativo.

Se categorizaron, de acuerdo con el problema y a los objetivos específicos de la investigación:

4.1.1 Primera categoría: Es el componente del Horizonte Institucional, que incluye el análisis del direccionamiento estratégico institucional: Misión, Visión, objetivos institucionales, principios, filosofía y valores.

4.1.2 Segunda Categoría: Es el Componente Pedagógico. Se observan, directamente, las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes y una

revisión documental (proyectos), que sirven de insumos para la construcción del panorama específico del quehacer docente.

4.1.3 Tercera Categoría: Es el Componente Curricular. Se revisa el Modelo Pedagógico y la alineación de los lineamientos teóricos con las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes.

4.2 Codificación y reducción de los resultados

Una vez categorizados los datos, se organizaron los resultados obtenidos, de acuerdo a su grado de correlación, similitud y coherencia entre los mismos, para cada categoría, con base en las encuestas aplicadas y las observaciones realizadas. De los datos con los significados más relevantes de acuerdo a la similitud sucesiva o contraste de los mismos se obtuvieron los siguientes resultados:

4.2.1 Primera categoría: Es el Componente del Horizonte Institucional. Incluye el análisis del direccionamiento estratégico institucional: Misión, Visión, objetivos institucionales, principios, filosofía y valores. Se hizo en coherencia con el primer objetivo específico: Conocer el horizonte institucional, concebido por el Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, en su PEI.

Se inició con una exhaustiva revisión de los documentos institucionales (PEI), que revelaría el Horizonte de la Institución. Luego, se llevó a cabo la entrevista personalizada, con la que se iba a descubrir el conocimiento de los maestros, respecto al Horizonte Institucional, porque era necesario confrontar esos datos con la información recolectada, en la lectura de los documentos. Por último, se hizo la observación directa, en clase de 45 minutos, de diversas áreas; esto era para evidenciar la alineación entre la práctica pedagógica y el Horizonte Institucional.

En la revisión de los documentos institucionales, se encontró, en su PEI, que el componente del Horizonte Institucional está bien definido, de acuerdo con lo establecido en la Ley y en los referentes teóricos. Se nota que, en la política institucional, está definido

el tipo de persona que se quiere formar y que están asegurados sus valores, principios y filosofía.

De la misma forma se evidencia de acuerdo a la información obtenida de las encuestas realizadas, que los docentes conocen a grandes rasgos el horizonte institucional, tal y como se observa en la gráfica

Tabla 3. Distribución de variables sobre Conocimiento del Horizonte Institucional

¿Conoce cuál es la Visión, Misión, Fisiología y Objetivos Institucionales del Liceo San Juan XXIII? Puede decir en que consiste cada una de ellas.	
Si	18
No	0

Gráfica 2. Conocimiento del Horizonte Institucional

¿CONOCE CUÁL ES LA VISIÓN, MISIÓN, FISIOLÓGÍA Y OBJETIVOS INSTITUCIONALES DEL LICEO SAN JUAN XXIII? PUEDE DECIR EN QUE CONSISTE CADA UNA DE ELLAS.



El Horizonte, en el documento, contiene los aspectos necesarios y suficientes para orientar el modelo pedagógico: recoge la experiencia y la tradición institucional, en la definición de cada uno de los elementos del horizonte. Se evidencia una reflexión consciente y clara sobre lo que la institución proyecta en su proceso de formación. Igualmente, se observa un compromiso de las directivas y de todo su equipo en la construcción del Ser. Pero, en los hallazgos de las observaciones directas y las entrevistas aplicadas, se observó que, en la práctica pedagógica de los docentes, no se refleja un proceso directamente relacionado con el quehacer.

Las anteriores afirmaciones se pueden evidenciar, analizando (ver anexo 1) las preguntas relacionadas con el Horizonte Institucional, aquellas que cuestionan sobre la Misión, Visión, objetivos, filosofía y valores. Con base en los resultados, se observó que tienen claros cinco (5) aspectos fundamentales del proceso misional institucional:

1. Valores
2. Sentido de pertenencia
3. Capacidad crítica
4. Capacidad para responder a los retos actuales
5. Capacidad para Transformar su medio

Estos aspectos esenciales del proceso misional son acordes a la Misión del Liceo:

Somos una institución Educativa que forma a niños, niñas y jóvenes líderes integrales, capaces de transformar su medio, mediante programas académicos fortalecidos en valores, emprendimiento, cuidado y respeto por el medio ambiente; respondiendo a las nuevas expectativas del mundo tecnológico y globalizado, sensibles a los cambios como seres humanos; presentando un alto grado de autoestima, trabajo en equipo, aprendizaje significativo, sentido de pertenencia, capacidad crítica y conciencia frente al entorno, que permita mejorarlo.

En lo referente al Horizonte Institucional (encontrado en el PEI), los docentes tienen claridad sobre estos cinco (5) aspectos fundamentales. Sin embargo, las observaciones dentro de las aulas de clase revelaron que hay dos aspectos (2) que los docentes no tienen en cuenta, a pesar que, hacen parte de la Misión: Trabajo en equipo y Aprendizaje Significativo, tal y cómo se evidencia en la siguiente tabla:

*Misión: "...presentando un alto grado de autoestima, **trabajo en equipo, aprendizaje significativo...**"*

Tabla 4. Distribución de variables sobre Conocimiento de la Misión

CONOCIMIENTO DE LOS COMPONENTES ESCENCIALES DE LA MISIÓN			
		SI	NO
1	Valores	18	0
2	Sentido de pertenencia	13	5
3	Capacidad crítica	12	6
4	Capacidad para responder a los retos actuales	13	5
5	Capacidad para Transformar su medio.	16	2
6	Trabajo en equipo	5	13
7	Aprendizaje Significativo	3	15

Gráfica 3. Conocimiento sobre Conocimiento de la Misión



Es esencial resaltar que estos dos aspectos son la base del modelo pedagógico, lo cual indica que las prácticas pedagógicas del maestro no están alineadas con lo que reza en la Misión del Liceo; por ende, en el Modelo Pedagógico. Así mismo, en la lectura del PEI, se encontró que la directriz institucional establece la política de trabajar un valor mensual, el cual está definido en el Manual de Convivencia.

Para el trabajo de dichos valores, los docentes ejecutan varias actividades: *“La profesora invita a los estudiantes a sacar su texto guía para ser desarrollado en clase, pero antes de iniciar la actividad, dialoga con ellos, sobre los valores que se deben fortalecer en casa y en familia. El trabajo en clase fue corto, ya que la docente llamó la atención a los estudiantes, porque estaban muy dispersos, hablando en clase, riendo y algunos parados de su silla, a lo que la docente aprovechó para insistir sobre el valor del respeto por el otro y la responsabilidad asumida en cada una de sus acciones, haciendo la reflexión respectiva”*.

Cuando se les preguntó, en la entrevista, a los maestros: cómo articula su planificación de clases con cada uno de los elementos del Horizonte Institucional, respondieron:

Docente de Primaria: *“Laborando con sentido de pertenencia, a partir de la preparación cotidiana y actualización de herramientas pedagógicas que fortalezcan el desarrollo de valores integrales en los estudiantes, para su crecimiento personal y social. Se evidencia en campañas semanales en todas las áreas”*.

Docente de Bachillerato: *“En mi discurso docente trabajo constantemente actividades que permiten enriquecer los valores, haciendo énfasis en el trabajo de Pruebas Saber”*.

Existe una diferencia en cómo inician la clase los docentes de primaria y algunos de bachillerato:

Tabla 5. Comparativo entre docentes Primaria Vs Bachillerato

Docentes de Primaria	Docentes de Bachillerato
"Saludo, oración, canción, tener en cuenta si hay algo en especial en el día".	"Siempre procuro tener la mejor disposición comenzando por el saludo y les recalco la facilidad de los temas que se desarrollaran en clase y la necesidad de aplicarlos a la realidad actual".
"Saludo, oración por la paz, pautas y recomendación, reflexión, motivación, retorno al tema anterior".	"Retomando la clase anterior y relacionándolo con lo que se va a trabajar".
"Saludar a mis estudiantes, iniciar con la oración luego dar clases según lo previsto".	"Siempre inicio con preguntas y al ubicarlos en la temática y necesidad. Inicio el tema".

En las observaciones directas de clase, aunque todos los maestros mencionan que inculcan los valores permanentemente, esto solo lo hacen los de primaria. Por ejemplo, en una de las observaciones realizadas, un estudiante toma, sin permiso, los materiales escolares de otro compañero, éste último le hace saber al docente acerca de lo sucedido, pero él hace caso omiso de la situación. Lo anterior da cuenta clara de que los docentes no fortalecen los valores de manera permanente y cotidiana, para la aplicación y apropiación de la Misión.

Respecto a la Visión institucional, en el PEI, se encontró lo siguiente:

El Liceo San Juan XXIII, en el año 2021, se consolidará como una Institución de alta calidad y gestión educativa, reconocida por toda la comunidad, por su nivel muy superior en las pruebas saber y por su modelo pedagógico basado en el aprendizaje significativo, que contribuirá a la formación de seres altamente capacitados, comprometidos, líderes y emprendedores con la transformación, organización y mejoramiento de su entorno ambiental, social y global.

Para conocer qué tan clara tienen los docentes la visión de la institución, se les hizo una entrevista y una observación directa en clase. A través de las preguntas formuladas, en la entrevista, se comprobó que los docentes tienen claros tres (3) aspectos fundamentales:

1. El año 2021, fecha del cumplimiento de la Visión
2. El Reconocimiento en la comunidad educativa
3. La Alta Capacidad de Liderazgo

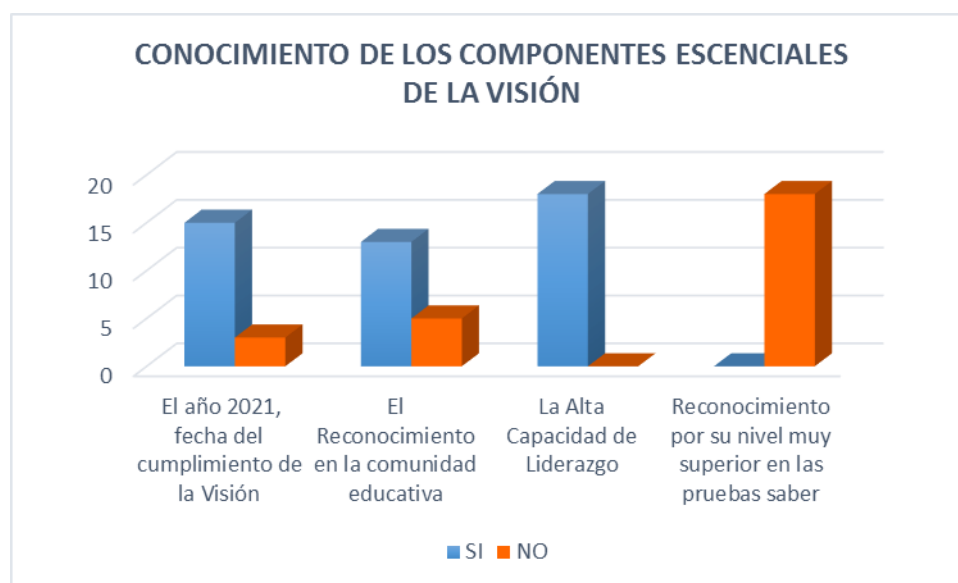
Por otra parte, tanto en las entrevistas como en la observación directa se detectó que, a pesar de que en la visión está estipulado *el reconocimiento por su nivel muy superior en las pruebas saber*, ni directivos ni docentes expresan ese sentir: ningún docente menciona -como meta próxima- elevar el nivel a muy superior. Adicionalmente, los directivos manifiestan que su interés principal es que estudiantes y maestros centren su prioridad en la formación integral del estudiante, que está basada en valores y en un aprendizaje significativo, y con sentido social. Para que apliquen sus conocimientos al servicio de la comunidad en general. Aquí, está claro que una parte primordial de la Visión no se alinea con las prácticas cotidianas institucionales.

A continuación se evidencia lo anteriormente descrito en la información, sistematización y reducción de los datos:

Tabla 6. Distribución de variables sobre Conocimiento de la Visión

CONOCIMIENTO DE LOS COMPONENTES ESCENCIALES DE LA VISIÓN			
		SI	NO
1	El año 2021, fecha del cumplimiento de la Visión	15	3
2	El Reconocimiento en la comunidad educativa	13	5
3	La Alta Capacidad de Liderazgo	18	0
4	Reconocimiento por su nivel muy superior en las pruebas saber	0	18

Gráfica 4. Conocimiento sobre Conocimiento de la Visión



Asimismo, respecto a los principios, filosofía y valores, se detectó que estos son los ejes rectores de la institución y están alineados casi en su totalidad: la gran mayoría de los docentes fortalece los valores de la responsabilidad, el respeto, el amor y el sentido de pertenencia; entre otros. De hecho, estos son los pilares fundamentales para el componente axiológico, definido en el PEI, y los aplican de manera general. Sin embargo, no con la frecuencia que los directivos docentes tienen definido como el deber ser institucional.

4.2.2 Segunda Categoría: Componente Pedagógico. Se hizo una observación directa de las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes y una revisión documental de los proyectos pedagógicos, que sirven de insumos para la construcción del panorama específico del quehacer docente. Esta categoría perseguía dar cumplimiento al segundo objetivo específico: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali.

Los hallazgos de esta segunda categoría muestran que, en los proyectos pedagógicos de aula, los docentes planifican y la gran mayoría organiza sus clases, de acuerdo con los contenidos curriculares, contemplados en los planes de estudio acerca de los desempeños y la intencionalidad pedagógica, y trabajan con los saberes previos de los niños, sin embargo, respecto al interés del estudiante -aspecto primordial de la metodología por proyectos y del modelo de aprendizaje significativo- se observa que un grupo reducido de docentes sí combina los dos elementos: los contenidos y los intereses de los estudiantes. El resto de los docentes continúa con los paradigmas tradicionales: cumpliendo estrictamente los planes de estudio y los contenidos de los libros guías que utilizan como derrotero. Por ende, las prácticas pedagógicas de los docentes, en lo que respecta a la planificación de sus clases, no están alineadas con el modelo pedagógico institucional.

Según Ausubel (1983:18):

...el aprendizaje significativo es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la

estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender...” “...Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe... las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición...

El anterior sustento teórico sirve, como base para el análisis de la concepción que tienen los maestros, respecto a la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en el aula. Las siguientes afirmaciones son las respuestas de los docentes, cuando se les preguntó cómo planificaban sus clases:

- “Teniendo en cuenta los temas por asignaturas y las necesidades e intereses de los niños”.
- “Creando espacios motivadores y basándome con el plan de estudio partiendo de los saberes previos de los estudiantes con un formato especial”.
- “Se programan las clases con dos o tres semanas de anterioridad y de esa manera consultar las modificaciones pertinentes dependiendo cada caso”.
- “Tomo como primera medida los estándares básicos de competencias, los lineamientos curriculares y los temáticas del libro y mi aporte personal”.

En estas respuestas, se observa que solo algunos de los maestros, desde su concepción teórica del aprendizaje significativo, no lo verbalizan, como tal. Lo que lleva a inferir que, en su práctica pedagógica, tampoco lo aplican. Sin embargo -en lo observado en las prácticas pedagógicas, dentro del aula de clase, respecto a la didáctica y la metodología- algunos docentes aplican la lúdica, las aplicabilidades, la motivación, los ejercicios aplicados y la participación, por medio de preguntas problematizadoras. Algunos, inclusive, parten del interés del estudiante y logran articular el interés con los requerimientos curriculares establecidos en las directrices institucionales y en la Ley. Y

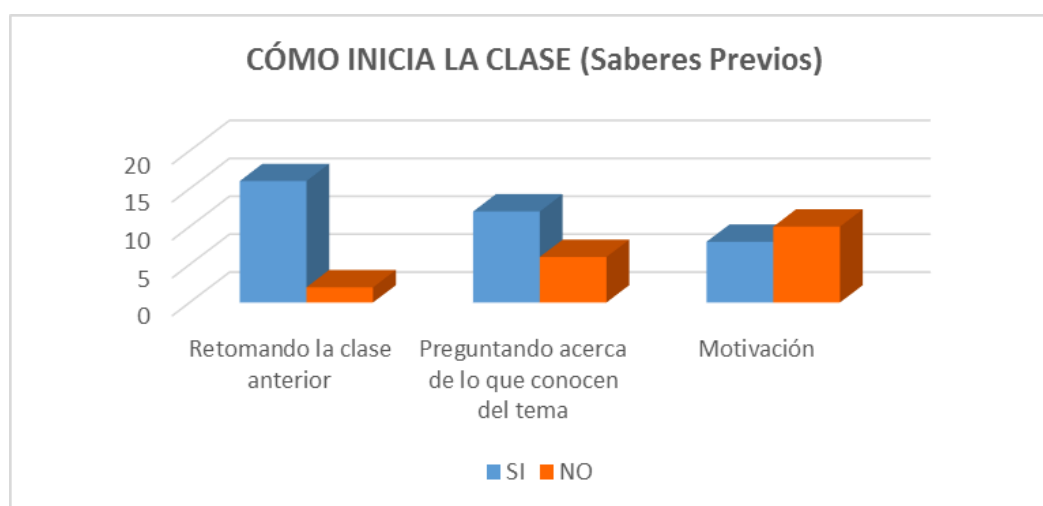
logran que sus estudiantes participen en las actividades propuestas, en forma dinámica, propositiva, argumentativa; lo cual promueve una capacidad de indagación que va más allá de las respuestas esperadas por los docentes. De acuerdo a los siguientes datos:

Por ejemplo: "La maestra introduce el tema planteando como pregunta: ¿Qué elementos tú crees, que utilizas actualmente, que hayan sido inventados en épocas antepasadas?, se observa que hubo una amplia participación de los estudiantes, construyendo sus respuestas, al punto que por iniciativa de los mismos niños proponen elaborar un alfabeto secreto para comunicarse entre ellos. Se realizan los dibujos de los símbolos inventados y se envían mensajes".

Tabla 7. Distribución de variables sobre Cómo inician la Clase

CÓMO INICIA LA CLASE			
		SI	NO
1	Retomando la clase anterior	16	2
2	Preguntando acerca de lo que conocen del tema	12	6
3	Motivación	8	10

Gráfica 5. Cómo inician la Clase



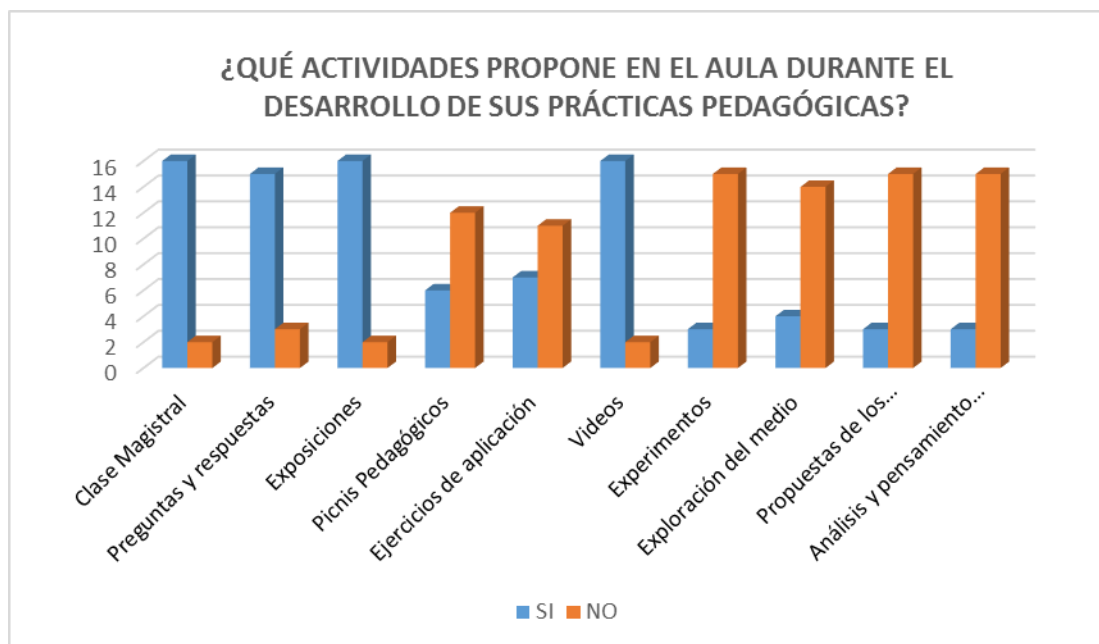
Este ejemplo permite ver que un grupo reducido de docentes sí aplica la metodología estipulada en el PEI, que es lo esperado por las directrices institucionales. Pese a lo anterior, también, se encontraron hallazgos, en los que las prácticas pedagógicas del docente riñen con el modelo: las actividades de su actividad cotidiana no corresponden al aprendizaje significativo y social. Estos docentes no tienen en cuenta lo del PEI, ni los autores que direccionan el modelo, ya que se observa que realizan su clase en forma convencional: con clase magistral, dictados, preguntas y respuestas unidireccionadas; sin intención de análisis por parte del estudiante. Tampoco, utilizan material concreto para la explicación del tema. Pareciera que el docente no preparara ni ejecutara sus clases dinámicamente, y no permite la participación crítica del estudiante, se observa que el docente no se moviliza de sus paradigmas tradicionales, pese a que la planeación de las clases, han sido presentadas de acuerdo a los parámetros institucionales. Por el contrario, lo hace en forma memorística y sin una orientación crítica, analítica y de aplicación del conocimiento a su entorno próximo. Teniendo en cuenta lo anterior se hace necesario mayor control - por parte de las directivas docentes- de la planeación, el currículo, la metodología y la praxis misma, orientada hacia aprendizaje significativo.

Se evidencia -tanto en las entrevistas como en las planeaciones y las observaciones de clase- que los maestros poseen elementos propios de la academia, relacionados con su saber disciplinar, didáctico, pedagógico y metodológico. Pero, en las prácticas pedagógicas, centran su atención en el saber conceptual del estudiante y en los resultados de la evaluación. Y no en el estudiante mismo, ni en su ritmo de aprendizaje, ni en sus saberes previos, ni en el cómo transforma su saber, ni en el cómo lo materializa. Tal como lo enuncian Ausubel, en su aprendizaje significativo y Vygotsky, en el aprendizaje social; sobre los cuales está direccionado el Modelo Pedagógico Institucional. Tal y como se observa en las variables observadas y registradas en las encuestas que se muestran a continuación:

Tabla 8. Distribución de variables sobre el tipo de actividades en las prácticas pedagógicas

¿QUÉ ACTIVIDADES PROPONE EN EL AULA DURANTE EL DESARROLLO DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?		
	SI	NO
1 Clase Magistral	16	2
2 Preguntas y respuestas	15	3
3 Exposiciones	16	2
4 Picnis Pedagógicos	6	12
5 Ejercicios de aplicación	7	11
6 Videos	16	2
7 Experimentos	3	15
8 Exploración del medio	4	14
9 Propuestas de los estudiantes	3	15
10 Análisis y pensamiento crítico	3	15

Gráfica 6. Tipo de actividades en las prácticas pedagógicas



Se observó, por ejemplo: *“una clase magistral en la que la docente aborda el tema de las partes que conforman un mapa geográfico. Cuando inician la clase la maestra no se apoya en un mapa concreto, en donde los estudiantes puedan visualizar cada parte de lo explicado por la docente, pese a que la institución posee varios tipos de mapas físicos, tampoco verifica que los estudiantes tengan el texto guía, en los que puedan apoyarse en clase y observar el mapa. Sin embargo inicia dando la explicación de cada parte de manera subjetiva, ya que el estudiante no tiene como observar de manera tangible lo que ella está explicando. Durante el transcurso de la clase retoma cada parte del mapa (ella si tiene el texto guía que posee un mapa) y define cada parte, se las dicta a sus estudiantes, verificando que cada uno copie en su cuaderno las definiciones, finalmente, pregunta cada definición, los niños leen lo copiado y termina repitiendo y afirmando ella misma, que quedó claro para todos. La docente finaliza su clase, sin verificar con ningún estudiante si el aprendizaje recibido en el día, tuvo algún significado para él o si pudo vislumbrar la aplicabilidad e importancia de conocer las partes de un mapa geográfico.”*

Por medio de la observación, se vio que un selecto grupo de docentes tiene en cuenta lo siguiente, en su práctica pedagógica:

- ✓ Que las metas, las características individuales de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, la aplicación del conocimiento adquirido estén acordes con los estudiantes. Estos son aspectos relevantes del aprendizaje significativo.
- ✓ Que los estudiantes lleven a cabo una puesta en escena de los saberes adquiridos. Esto genera espacios para las diversas alternativas pedagógicas, y permite que se reconozcan, lo cual da lugar, claramente, a la práctica pedagógica, con significado y sentido.
- ✓ Que el desarrollo, en el quehacer docente, sea progresivo; esto es que tenga en cuenta la individualidad y el trabajo por procesos, respetando los tiempos. Esto contribuye a que el estudiante se motive e interactúe por criterio propio, mediante un proceso participativo y propositivo.

- ✓ Que se realicen actividades en ambientes propicios, basadas en la metodología por proyectos. Con las características individuales del estudiante y las particularidades de las metas que se desean alcanzar.
- ✓ Que la relación entre los contenidos y el proceso de enseñanza, se desarrolle en un ambiente de aprendizaje basado en valores.

Actualmente, en el documento del PEI, el modelo pedagógico está descrito por medio de un conjunto de relaciones y herramientas conceptuales de base, que responden a las directrices de la institución. Sin embargo, en las observaciones directas a los docentes, se observa que algunos no tienen claridad sobre cuál es el modelo pedagógico institucional. Unos manifiestan que es un modelo humanista; otros, que constructivista; otros, que significativo y otros, por proyectos. De esto, depende la aplicabilidad de sus prácticas pedagógicas. Esto fue lo que dijeron algunos:

- “Es humanista basado en aprendizajes significativos vivenciales, relacionando los temas con los valores y esto es lo que intento en las clases, que los niños sean partícipes en su aprendizaje y queden valores en su vida”.
- “Considero que era el holístico. (De todos los modelos se toman aportes)”
- “Apuntando hacia una educación significativa”.

Es cierto que, en los hallazgos, se observa cuál es el conocimiento en los procesos estipulados por la institución; lo cual permite verificar el tipo de propuestas unificadas, que orientan una instrucción común y definida. Pero no se evidencia, en el quehacer pedagógico de todos los docentes: cada docente aplica, o elabora, su práctica pedagógica con base en su desarrollo profesional, su propia práctica, la transformación y los resultados de su quehacer, su propia visión de la producción de su conocimiento, su teoría, sus saberes científicos, pedagógicos y culturales. Puesto que ellos construyen su propio enfoque, para aproximarse al modelo pedagógico; pero no lo hacen colectivamente, sino individualmente.

Todas las anteriores evidencias confirman que la mayoría de los docentes no tiene alineadas sus prácticas pedagógicas, con el modelo pedagógico institucional. Ellos realizan sus prácticas, de acuerdo con sus propios intereses, necesidades y propias concepciones del cómo ejecutar sus prácticas pedagógicas.

4.2.3 Tercera Categoría: Componente Curricular. Se revisó el Modelo Pedagógico y la alineación de los lineamientos teóricos con las prácticas pedagógicas ejercidas por los docentes. Esta categoría intentaba alcanzar el último objetivo específico: Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes del Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, con el modelo pedagógico institucional.

Después de observar las prácticas pedagógicas, revisar los planes de aula y de clase, y aplicar las encuestas a los docentes, se hizo un análisis exhaustivo de dichos elementos, para corroborar la alineación de las prácticas pedagógicas de los docentes, respecto al modelo pedagógico institucional. Y se descubrió que no existe una alineación entre el modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas de la gran mayoría de los docentes. En el PEI, están definidas, claramente, las directrices que organizan y orientan las prácticas pedagógicas unificadas, como parte del Modelo Pedagógico Institucional, basado en el aprendizaje significativo y el social. Asimismo, los planes de estudio están totalmente estructurados, con su respectiva argumentación pedagógica, filosófica, axiológica y metodológica. Además, contiene los estándares básicos, los descriptores de desempeño y los saberes conceptuales; es decir, expone los contenidos, debidamente estructurados, en forma vertical, horizontal y transversal. Pero no están articulados con la práctica pedagógica docente. Esto se comprobó en las observaciones de sus prácticas pedagógicas.

Otro variable que se indagó fue la que tenía que ver con la elaboración de los planes y contenidos de los mismos. Según los hallazgos:

- Los maestros entrevistados participaron en la construcción de los planes, en los que prevalecen los temas de actualidad,
- Los contenidos del plan se centran en los estándares básicos y se abordan por medio de proyectos y preguntas problematizadoras. Dichos contenidos están organizados por niveles, por grados y por tres períodos, que representan el avance gradual de los aprendizajes del estudiante. El docente los desarrolla de manera pertinente.

Algunas de las respuestas acerca de la variable relacionada con la elaboración de los planes y contenidos de los mismos son:

- “Tengo en cuenta aspectos como: Pre saber, motivación (lectura) preguntas literales, inferenciales, explicación, preguntas pruebas saber, de acuerdo al plan de estudio”.
- “Utilizo estrategias como: el plan de estudio, socialización, trabajo en grupo, videos, lectura de imágenes, ejercicios con Pruebas Saber, picnic literario semanal, exposiciones, lectura en casa”.
- “Tengo en cuenta los contenidos y el aprendizaje, porque se debe terminar el programa de temas al máximo, aún contra el tiempo, que pasa muy rápido y tratar de que los estudiantes los aprendan bien”.
- “Me oriento con en el plan de estudios, los textos guías basados en los requerimientos del Ministerio de Educación”.

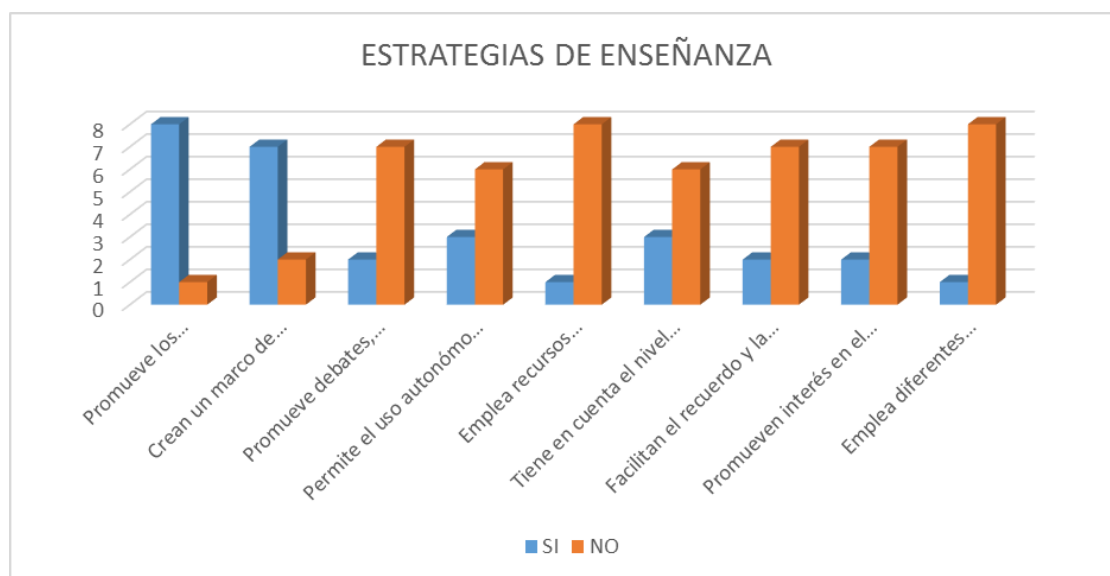
Dicha problemática está inmersa en la didáctica y en la metodología aplicada, porque el Modelo Pedagógico está orientado hacia el trabajo por proyectos, el aprendizaje significativo y las experiencias vivenciales. En la praxis (desarrollo de las clases y evaluaciones cotidianas), se observa que la mayoría de las prácticas no se sale de los paradigmas convencionales y tradicionales; y, en la práctica cotidiana, no existe una estructura basada en el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es muy importante para una formación basada en el modelo pedagógico, en el plan de estudios y en la argumentación pedagógica, metodológica y didáctica. Porque permite que los

docentes cumplan, a cabalidad, con el establecido en los pilares de su Modelo Pedagógico, como los principios del Papa San Juan XXIII, los de Ausubel y Vygotsky. De acuerdo a las observaciones realizadas al interior del aula, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 9. Distribución de variables sobre estrategias de enseñanza

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
		SI	NO
1	Promueve los conocimientos previos del estudiante	8	1
2	Crean un marco de referencia común	7	2
3	Promueve debates, discusiones, mesas redondas etc	2	7
4	Permite el uso autónomo de los recursos y materiales para alcanzar el nuevo conocimiento de manera significativa	3	6
5	Emplea recursos didácticos de manera significativa	1	8
6	Tiene en cuenta el nivel de habilidad, el ritmo de aprendizaje, la atención e interés del alumno por su clase.	3	6
7	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso	2	7
8	Promueven interés en el alumno.	2	7
9	Emplea diferentes estrategias para mantener la atención con secuencia didáctica	1	8

Gráfica 7. Estrategias de enseñanza



Igualmente, es necesario conocer el rol del maestro, el determinado por la institución en su Modelo Pedagógico: *ser orientador y guía del proceso, conocedor de los fundamentos conceptuales básicos de los procesos de desarrollo y aprendizaje significativo*. El papel del maestro, en el proceso de enseñabilidad y educabilidad, debe ser creativo, innovador, vivencial y de alta calidad. En las observaciones realizadas, se pudo ver que algunos docentes parten siempre de los aprendizajes previos para abordar las temáticas, y lo hacen a partir de preguntas problematizadoras. Para ellos, es claro que el aprendizaje lo construyen los estudiantes, por medio de un aprendizaje autónomo y participativo, dentro y fuera del aula.

Por otro lado, la institución contempla -en su modelo- las concepciones de Vygotsky y Ausubel. Vygotsky señala que la inteligencia se desarrolla, gracias a ciertos instrumentos, o herramientas psicológicas, que el niño y la niña encuentran en su medio ambiente (entorno). Aquí, el lenguaje es la herramienta fundamental y su Zona de Desarrollo Próximo, también. Ausubel, en su teoría del aprendizaje significativo, hace énfasis en que el maestro juega un papel importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y el aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del estudiante y no solo en sus respuestas externas.

Con lo anterior, se evidencia que la institución tiene clara la definición de sus lineamientos, sus concepciones y sus prácticas. El docente debe facilitar la enseñanza receptiva y significativa, puesto que la exposición organizada de los contenidos propicia una mejor comprensión de los estudiantes. De hecho, se utilizan espacios, experiencias previas y organizadas, que favorecen la creación de relaciones adecuadas entre los saberes previos y los nuevos. Por medio de talleres, exposiciones, puestas en común, discusiones conceptuales con posturas críticas, experiencias vivenciales que potencialicen la comprensión del mundo, diversos métodos y técnicas de evaluación formativa, se promueve la asimilación de los saberes. Todos estos elementos deben trabajar para que haya un avance progresivo en la construcción del pensamiento científico, crítico y constructivo; en el aprendizaje de las posibles posturas frente a las soluciones y los problemas de su entorno próximo.

Acerca de la metodología aplicada dentro del aula de clase, el docente respondió:

- *“Con ejercicios que demandan la aplicación del concepto trabajado en clase”.*
- *“Videos, charlas, juegos y experimentos en el laboratorio”.*
- *“Fotocopias (optimización del tiempo) y generar el trabajo en grupo y el uso de la sala de video entendiendo las diversas maneras de adquirir el conocimiento”.*
- *“Procuro “demostrar” que en la realidad en que vivimos podemos aplicar las matemáticas de muchas formas. Me baso en mis conocimientos afianzados por libros, tutoriales y demás herramientas del aprendizaje”*

Al indagar a los maestros sobre el plan de área que elaboran, manifestaron, claramente, el: Qué, Cómo y el Para Qué. Esto indica que los maestros conocen la concepción del estudiante que quieren formar, y son coherentes con su actuar en lo que tiene que ver con el contenido curricular y con la concepción del perfil del estudiante. Se observa que algunos de los maestros, objeto de este estudio, abordan los contenidos con preguntas problemas, a las que pretenden que los estudiantes den respuesta, después de un trabajo de consulta, de análisis y de argumentación. Pero se observa que muchos de los maestros aún no plantean proyectos de investigación, para que los estudiantes sugieran posibles respuestas a las problemáticas de su contexto.

Adicionalmente, manifestaron que tienen claro que el aprendizaje no solo se da en el aula sino en todos los espacios de la institución. No obstante, en la aplicabilidad de las prácticas cotidianas, algunos docentes aún implementan estrategias de prácticas tradicionales, - considerando que con dichas prácticas tendrán el control de sus estudiantes -, tales como: talleres de pregunta y respuesta, exposiciones mecánicas, tareas para la casa de poca reflexión, clases magistrales, consultas sin profundidad en la indagación y la investigación, dictados y lecturas sin análisis en clase; entre otras. Estas no hacen parte del proceso enseñanza – aprendizaje, contemplado en el modelo pedagógico. Además, riñen con el modelo de aprendizaje significativo, estipulado en el Modelo Pedagógico Institucional.

Otro análisis realizado, es sobre los factores y razones que hacen que algunas de las prácticas docentes actuales, es decir la desalineación entre las prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico institucional del Liceo San Juan XXIII, no representan una dinámica de trabajo significativo, por procesos, con sentido y acertada en su desarrollo pedagógico cotidiano, debido a la carencia de un registro documentado sobre las prácticas pedagógicas y una argumentación teórica que sustente la relación discursiva y los saberes pedagógicos de docente, de igual forma la falta de conocimiento del modelo pedagógico, de la didáctica y el desconocimiento de las directrices institucionales que son el derrotero y pauta de su trabajo.

Finalmente, algunos maestros realizan evaluaciones sobre contenidos, que requieren de memoria. Revisando el sistema de evaluación institucional, se observa que utilizan la evaluación cuantitativa, que son prácticas de la pedagogía tradicional. Por lo anterior, a pesar de que intentan evaluar procesos, recurren a la evaluación cuantitativa para valorar el desempeño de los estudiantes, tal y como se observa en la sistematización de los datos:

Tabla 10. Distribución de variables sobre estrategias de evaluación

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN			
		SI	NO
1	Permite que se practique y sintetice lo que ha aprendido.	2	7
2	Plantea los objetivos a tratar de manera clara y precisa	3	6
3	El alumno se autoevalúa gradualmente.	1	8
4	La evaluación va dirigida a alcanzar competencias a través de estándares y lineamientos curriculares	3	6
5	Realiza antologías en la aplicación del saber	1	8
6	Estructura y organiza por contenidos temas o subtemas mediante mapas conceptuales - esquemas u otros.	1	8

Gráfica 8. Estrategias de Evaluación



Cómo se puede observar el análisis de los resultados responden a los objetivos, propuestos, llevándose a cabo la triangulación entre los tres objetivos y el desde el análisis de contenido sintáctico, semántico y pragmático, de los resultados de las encuestas aplicadas y las observaciones directas, se destacaron los datos que daban cuenta de, cierto grado de frecuencia o perspectiva del grupo, en la búsqueda de los aspectos positivos y negativos, que aportaran a la investigación.

5. Conclusiones y Recomendaciones

Las conclusiones producto de esta investigación exhaustiva permitió vislumbrar algunas coincidencias y diferencias que le dan sentido a algunas premisas elaboradas en el marco del tema de investigación y dan cuenta de la importancia del Modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas alineadas, teniendo en cuenta los preconceptos del conocimiento, del horizonte institucional y las prácticas pedagógicas. Por medio de esta recolección de información teórica y práctica y el análisis de la misma, se logró una reflexión, sobre una base teórica conceptual, que permitió comprender y responder a la formulación de la pregunta de investigación, es decir, que logró comprender, la importancia de la articulación entre la teoría y la praxis de forma asertiva y la importancia sobre la coherencia con el horizonte institucional.

A modo de conclusión, se puede decir que:

De manera general se logró de acuerdo a la muestra, el cumplimiento total de los objetivos propuestos, puesto que se conoció el horizonte institucional que se encontraba en su PEI. Se logró caracterizar por medio de la observación directa y las encuestas, las prácticas pedagógicas y se logró comparar las prácticas pedagógicas con el modelo pedagógico, además, hizo el análisis respectivo para su apropiación y contraste con respecto a las dinámicas internas de la institución.

De la misma manera se logró en un 100% describir la alineación entre las prácticas pedagógicas de los docentes y el modelo pedagógico institucional, enunciando cuál es la alineación entre ellas, al describir los estudios realizados. Hasta el momento dichos estudios, fueron un derrotero eficaz para direccionar la parte metodológica de esta investigación. Por ejemplo, en el trabajo de campo, donde tienen lugar los hallazgos.

Este estudio demostró la importancia de un Modelo pedagógico alineado con las prácticas pedagógicas. Porque la teoría y la praxis deben ir de la mano. De ahí que la ausencia de alineación entre el fundamento teórico conceptual y la formulación de rutas pedagógicas objetivas sea catastrófica en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Toda institución educativa debe tener claro y concreto el Horizonte Institucional. Sin él, es imposible lograr el sentido del quehacer pedagógico. Es en el que está proyectada la propuesta educativa: su naturaleza, sus procesos, sus actores; en fin, su particularidad educativa.

El Horizonte Institucional actual permite lograr la pertinencia a la respuesta institucional con sentido, pues se proyecta la propuesta educativa y se evidencian claramente cuáles son los elementos claves del modelo, sus procesos y actores. Así mismo, la naturaleza de la institución y su particularidad educativa hace correspondencia al compromiso institucional y a alcanzar sus objetivos, a través de sus metas y acciones educativas. También, se observa correspondencia entre el qué se hace y el para qué se hace; con una alta reflexión sobre su componente misional y su razón de ser.

Por lo anterior se puede inferir que la razón de ser en el sentido misional para los docentes, quienes son los encargados de vivir y dar a conocer a la comunidad dicho sentido, tiene claro este aspecto del horizonte.

La Visión del Liceo San Juan XXIII no está completamente alineada con el sentir y la dirección de la comunidad educativa. En el discurso cotidiano institucional, no es común escuchar sobre la alta calidad educativa y el nivel muy superior en las Pruebas Saber, lo cual está enunciado en la Visión. Por tanto, dista mucho de las expectativas de los miembros de la institución.

Las entrevistas y las observaciones realizadas arrojaron que los valores que más fortalecen los docentes son la responsabilidad, el respeto, el amor y el sentido de pertenencia. Sin embargo, es necesario reforzar otros valores importantes, como: el amor a Dios y la espiritualidad, que San Juan XXIII, tanto promulgó. Así mismo, hay que reforzar el trabajo en equipo, la tolerancia, la diversidad de pensamiento y la disciplina, aspectos fundamentales en la educación.

Cabe aclarar que los docentes del Liceo San Juan XXIII tienen claro el objetivo institucional, pero se les olvida los otros que están contenidos dentro del Horizonte Institucional: paz y humildad. Estos hay que trabajarlos en forma permanente.

El segundo objetivo específico, también se cumplió en su totalidad que fue caracterizar las prácticas pedagógicas con respecto al Modelo Pedagógico Institucional ya que, posee estrategias claras, pero las prácticas pedagógicas de los docentes no son coherentes con él. Por ende, es urgente que los docentes reciban una capacitación explicativa del Modelo Pedagógico Institucional y de las diversas estrategias didácticas y metodológicas existentes. Dicha capacitación debe basarse en los autores que referencia el Modelo y al inicio del año lectivo. Otro elemento pedagógico clave que debe fortalecerse es el trabajo en equipo. Esta es una buena forma de lograr una articulación del plan de estudios por grado.

Aunque se observó que algunos maestros aplican la metodología del *trabajo por proyectos* y el *aprendizaje significativo*, aún hay muchos que utilizan la clase magistral y otras estrategias convencionales. Esto debe eliminarse. Hay que formar maestros mediadores, cuyos ambientes de aprendizajes motiven a los estudiantes a aprender. Asimismo, propiciar escenarios pedagógicos, desde la distribución de la planta física, los materiales didácticos y las dinámicas propias, brindadas por los docentes, donde se privilegie la acción pedagógica, con didácticas activas, acordes a las necesidades de aprendizaje, para que el estudiante se apropie de su entorno actual y de su cultura. Y que todo esto lo haga con un gran sentido crítico, accediendo a las fuentes de información con un objetivo de búsqueda honesta.

Para la alineación de las prácticas pedagógicas y el Modelo Institucional, se deben tener en cuenta los propósitos pedagógicos, los contenidos, su secuenciación, la metodología, la didáctica, los recursos y los sistemas de evaluación. Esta es la única forma de que dicha articulación sea sólida y coherente en todos los pilares que soportan el proceso: desde el conocimiento científico, la valoración del saber, del saber – ser y del saber hacer, hasta las prácticas pedagógicas y el Horizonte.

Se concluye, que en el Modelo Pedagógico Institucional, están definidos claramente los lineamientos, las concepciones y las prácticas. Por ende, tanto el docente como la institución, en general, deben consolidarlo como un proceso continuo, que facilite la enseñanza receptiva y significativa. Que propicia una gran comprensión de los

estudiantes, unas excelentes relaciones interpersonales, unos espacios armoniosos, unas adecuadas relaciones entre los saberes previos y los nuevos. Todo esto, para promover la asimilación de los saberes, basados en experiencias significativas.

Respecto al tercer objetivo específico, sobre la alineación de las prácticas pedagógicas y el Modelo Institucional, se encontró que, en el Liceo San Juan XXIII de la ciudad de Cali, no se da tal alineación. Los docentes tienen claro el aspecto conceptual de dichas prácticas, pero no las tienen en cuenta para afianzar el aprendizaje significativo, ni para la evaluación por procesos; ni para trabajar con el estudiante desde su ser, saber y hacer.

Por lo anterior, se recomienda que el trabajo en equipo, se debe fortalecer, logrando una articulación del plan de estudios por grado, se debe orientar con un proceso motivador, que movilice a los maestros hacia el cambio de ambientes de aprendizajes mediados por los proyectos de aula.

Otro factor importante que se puede resaltar es que los directivos docentes con base en la investigación realizada, decidieron implementar en el presente año lectivo, la metodología por proyectos, como prueba piloto, obteniendo excelentes resultados, entonces se recomienda que a partir del próximo año se implemente de forma obligatoria como parte fundamental del proceso del trabajo por proyectos y que cumple con la propuesta del modelo pedagógico plasmado en el PEI.

Además se recomienda, estudiar el modelo de manera colectiva, teniendo en cuenta, los propósitos, la metodología, la didáctica, y los sistemas de evaluación; de manera tal, que dicha articulación, sea sólida y argumentada, desde todos los pilares que soportan el proceso, partiendo desde un conocimiento científico y valorando un conocimiento del saber , saber, el saber – ser y el saber hacer.

Con respecto a lo encontrado en el modelo pedagógico, se concluye que, en la mayoría de los casos, no es coherente con las prácticas pedagógicas de los maestros al no facilitar los procesos de educabilidad y enseñanza; ni direccionar de manera clara el enfoque pedagógico que permita lograr la formación de seres integrales que desarrollen sus

potencialidades y faciliten su auto realización. El presente análisis, permite una vez más reafirmar, la importancia de las prácticas pedagógicas y su concordancia con el modelo pedagógico, para la apropiación y aplicación del mismo, que garantice la calidad educativa.

Así mismo, para concluir acerca de las prácticas pedagógicas, se hace necesario profundizar sobre la observación realizada del que hacer docente, la intervención en el aula por parte del grupo investigador de manera pasiva, que permitió hacer un análisis importante, sobre el cómo asumen los docentes, el tipo de metodología dinámica que incluye la teoría y la práctica, ya que este tipo de metodología permite observar de cerca el liderazgo en los directivos, los docentes y los administrativos, quienes son los directamente se encuentran involucrados con la razón de ser de la institución.

Se recomienda que la institución capacite a todos los docentes sobre los soportes y argumentos teóricos, como objeto de estudio de las prácticas pedagógicas, el enfoque curricular, las estrategias didácticas, las estrategias metodológicas y la evaluación, con la que debe desempeñar su quehacer docente y por supuesto involucrar a los estudiantes, quienes en últimas son el resultado de todo el proceso, importantes para el discernimiento y discusión en el análisis de las prácticas pedagógicas y la alineación con el modelo pedagógico institucional.

Se observó también, que algunos maestros realizan evaluaciones sobre contenidos, que requieren de memoria y al revisar el sistema de evaluación institucional, se observa que utilizan la evaluación cuantitativa, prácticas de la pedagogía tradicional. Por lo anterior, se observó que los maestros, objeto de este estudio, tienen una mezcla de prácticas de la pedagogía tradicional, de la pedagogía constructivista y del aprendizaje significativo. Esto es perjudicial porque no permite arrojar los resultados que la institución espera. Por ejemplo, a pesar de que intentan evaluar procesos, recurren a la evaluación cuantitativa para valorar el desempeño de los estudiantes.

Por lo anterior se recomienda que tomando como punto de partida dicha investigación los directivos puedan detectar las falencias institucionales y aprovechar dicha información para fortalecer los aspectos por mejorar, entre los cuales se tiene: Capacitar a los

docentes sobre el modelo pedagógico, pedagogía constructivista y aprendizaje significativo, además sobre modelos de evaluación por procesos y algunas estrategias pedagógicas y metodológicas basada en proyectos de aula y solución de problemas.

Se sugiere además, de acuerdo con la investigación realizada, que la dirección tenga una pauta definida para el desarrollo de la práctica pedagógica, con el fin de, fortalecer los diversos proyectos que apuntan hacia un mismo objetivo, realizar planeaciones precisas y claras, que den cuenta del quehacer docente y de las dinámicas pedagógicas dentro del aula y crear grupos de estudio que clarifiquen el concepto del modelo pedagógico, por el cual se orienta la institución y que direcciona al maestro sobre las prácticas pedagógicas esperadas por los directivos.

Finalmente, se concluye que el aporte significativo del presente trabajo de investigación y del proceso de aprendizaje propio de la maestría, aportó para el crecimiento y mejoramiento tanto a nivel profesional como personal. A nivel profesional los aportes teórico y conceptual que brindó la investigación y los maestros de la maestría, contribuyeron para la construcción de las nuevas concepciones y reconstrucciones de los saberes, a la comprensión de las dinámicas institucionales y de las prácticas pedagógicas de los docentes, a romper paradigmas sobre los preconceptos que se tenían sobre las teorías y las prácticas, a reestructurar las nuevas dinámicas sobre las alineaciones del modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas, entre otros.

Este trabajo contribuyó además, enormemente en el fortalecimiento del quehacer pedagógico, del quehacer directivo y en la comprensión de las dinámicas institucionales ayudando a organizar, visualizar y detectar las situaciones complejas dentro de la institución a fin de mejorarlas y reestructurarlas bajo un enfoque sustentado desde la teoría, su análisis y comprensión; además permitió detectar las necesidades institucionales, a fin de tomar acciones pertinentes, para poder alinear las prácticas pedagógicas con el modelo pedagógico institucional y nutrir a todo el equipo docente, fortaleciendo la institución en general.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ander-Egg, Ezequiel (1995). Técnicas de Investigación Social. Argentina: Lumen.
2. Ausubel-Novak-Hanesian (1983:18). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2° Ed.Trillas México.
3. Ausubel (2010). A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention. Bureau of Educational Research, University of Illinois. Pages 213-224. USA
4. Avalos, B (2002, p. 109). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.
5. Basto-Torrado (2011, p. 398). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, núm. 6. 2011, pp. 393- 412. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
6. Canfux, Verónica. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Edición El Poir. Ibagué, Colombia.
7. Carr Wilfred. (2009). Una Teoría para la Educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata. .
8. Castro. (2002). La educación en la era de la informática. Washington: Banco interamericano de desarrollo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México).
9. Correa, S., A. & Álvarez, A. (s.f.). (2014). La gestión educativa un nuevo paradigma. UNESCO. Santiago de Chile.
10. David, F. (2003). Administración Estratégica. Colombia: Legis Editores.
11. Delors, (1996). Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Unesco. París.
12. Denzin y Lincoln, (2012). La Disciplina y la Práctica de la Investigación Cualitativa. Editorial: Gedisa. Barcelona
13. Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio (2003). Realidades y paradigmas de la función docente. Consejo Mexicano de Educación Educativa. México.

14. Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, Caracas, Venezuela: Revista de educación Laurus.
15. Dubrin, A. (2004). Fundamentos de Comportamiento Organizacional. México: Editorial Ofset S.A.
16. Flórez, O.R. (1999). Modelos pedagógicos contemporáneos. Colombia: Mc Graw-Hill Interamericana, SA p. 156.
17. Flórez Ochoa, Rafael. (2011). Perspectiva De Los Modelos Pedagógicos. Santafé de Bogotá.

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream>

18. Flórez, O.R. (1994) Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: Mc Graw – hill intermaericana S. A. P. 89.
19. Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGrawHill.

[https://scholar.google.com/scholar?q=Fl%C3%B3rez+Ochoa,+Rafael+\(1994\).+HACI+A+UNA+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+CONOCIMIENTO&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwi4jO6x4PFTAhXKQCYKHb-uCJAQgQMIJDAA](https://scholar.google.com/scholar?q=Fl%C3%B3rez+Ochoa,+Rafael+(1994).+HACI+A+UNA+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+CONOCIMIENTO&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwi4jO6x4PFTAhXKQCYKHb-uCJAQgQMIJDAA)

20. Flórez, R. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: McGraw-Hill.
21. Flórez Ochoa, Rafael (2011). Perspectiva de los modelos pedagógicos.

<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream>

22. Francés, A. (2006) Estrategia y Planes para la Empresa. México: Ediciones Pearson.
23. Freire (2006), P. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI. Paidós. 2006.
24. Gaitán Riveros, Carlos Arturo; Jaramillo Pabón, Juliana. (2004) Modelo Educativo para la formación pedagógica y didáctica. Facultad de Educación. Pontifica Universidad Javeriana. Cali, Colombia.
25. Galindo, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura e investigación. México: Pearson Educación.

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20camp%20o/profesoras.htm>

26. Garza Toledo, Enrique (1988). Hacia una Metodología de la Reconstrucción. Fundamentos, Crítica y Alternativas a la Metodología y Técnicas de Investigación. Porrúa-UNAM, México.
27. Garza Toledo, Enrique (1997). En defensa de la ciencia y la racionalidad, Barcelona: Paidós 1997.
28. Giroux. Henry A. (2016) Pedagogía crítica. Paulo Freire American Nightmare: Enfrentar el desafío del fascismo. Op. U.K.
29. Herrera, José D. (2014) Investigación cualitativa y su diferencia con el método científico. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
30. Hernández, Roberto., Fernández, Carlos., Baptista, Pilar. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
31. Hurtado, Jacqueline. (2010). El Proyecto de Investigación. Tercera Edición. Universidad Nacional Abierta Dirección de Investigación y Postgrado. Caracas.
32. Kemmis Stephen (2010). Cultura y Sociedad. Artículo. Investigación de acción participativa y la esfera pública. Volumen 18. USA
33. Ley General de Educación 1994
34. Méndez, R. (2006). Modelo de perfeccionamiento dirigido al mejoramiento de la gestión docente en el aula, basado en el constructivismo. Tesis doctoral. Universidad Santa María.

<http://www.monografias.com/trabajos40/gestion-docente/gestion-docente.sh tml>.

35. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Estándares y Evaluación. Los Modelos Educativos Flexibles Y La Normatividad Vigente. www.mineducacion.gov.co
36. Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). Viceministerio de Educación Superior Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros). www.mineducacion.gov.co
37. Mohatt, G., Erickson, F. (2001). Diferencias culturales en los estilos de enseñanza en una escuela. Estudios en etnografía del aula. Newbury.

38. Niño Diez, Jaime. (1998). Hacia una nueva educación. Santafé de Bogotá: UNESCO.

<http://documentos.edu.co/HorizontelInstitucional.pdf>

<http://www.documentos.edu.co/HorizontelInstitucional.pdf>

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405

39. Patiño Naspirán, Jesús Alirio. (2006). Los Modelos Educativos Flexibles y La Normatividad Vigente. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Estándares y Evaluación. Santafé de Bogotá - República de Colombia.

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-166241_archivo_pdf.pdf

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf

40. Peñate, L. R. y Peinado H. S. (2016). Revista de Ciencia y Didáctica de la Historia (vol. 2016). Member of Editorial Board.
41. Pozo, J.I. (2003). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata
42. Prieto, R. (2007). Cátedra de Liderazgo Organizacional. Doctorado en Ciencias Gerenciales. Venezuela: URBE.
43. Rodríguez, Gil y García (2012), Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación. Barcelona. Editorial Santillana.
44. Sabino, (1992:116). Metodología de la investigación. Guía para su elaboración.

<http://pedagogaenlinea.blogspot.com.co/2008/02/el-proyecto-de-investigacion-gua-para.html>

http://cetics.org/uptc/memorias/links/documentos/doc_1441651002.pdf

45. Sampieri (1991). Metodología de la Investigación. McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A. De C.V.
46. Silva, M. (2005). Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial, Ed. Gedisa, Barcelona. Vol 46 No 4.

<http://www.jstor.org/stable/10.1086/342550>

47. Soriano (2006:107). Guía para realizar investigaciones sociales. edición en Plaza y Valdés. México
<http://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf>
48. Suriani, Beatriz María. (2004). Congreso Latinoamericano de educación Superior en el siglo XXI: Las prácticas de la Enseñanza en contextos de cambio: Características, dilemas y tensiones Documento recuperado de internet.
http://conedsup.unsl.edu.ar/Downloadtrabajos/eje_8_sujetos_y_practicas_contextos_crisis/Suriani.PDF
49. Tarazona, J. P. (2009). Monografias.com. Recuperado el 30 de Enero de 2012, de Construcción y gestión del horizonte institucional de un proyecto educativo.
<http://integral.objectis.net/Educacion/SeminarioCurriculoPanqueva/PanquevaV%20Proyecto%20educativo%20y%20curr%C3%ADculo.doc>
50. Torres Ginger María (2009), La Formación Docente en América Latina. 1ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2009.
51. Vygotsky, L.S. (2003). Psicología pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed. (Original work published 1926)
52. Vygotsky, L. S. (2004). Teoría de las emociones – Estudio histórico psicológico. Madrid, España: Ediciones Akal. (Original work published 1931)
53. Zeithaml, V, Et Al. (1993. Calidad Total En La Gestión De Servicios, Madrid: Ediciones Díaz De Santos,
54. Zuluaga, Olga, 1997, "Pedagogía y educación: una diferencia necesaria", Revista Educación y Cultura, Bogotá, Fecode, núm. 14.
55. Zubiría, Julian. (2000). Hacia una pedagogía dialogante
http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Para el desarrollo del proceso de la entrevista, a cada docente se le asignará un código, así:

D1: Docente Directivo. Coordinador de Convivencia 36 años de experiencia Licenciado en Humanidades Lengua Castellana Grado 5° de Primaria y Bachillerato

D2: Docente Directivo: Coordinadora Académica 29 años de experiencia Derecho Grados Primera Infancia, 1° a 4° de Primaria

D3: Docente 3. Profesora de Transición 12 años de experiencia docente de pre-escolar Normalista Superior

D4: Docente 4 Profesora de Primaria 25 años de experiencia docente de Primera Infancia Licenciada en Educación Pre escolar Grado Primero

D5: Docente 5. Profesora de Primaria 17 años de experiencia docente de primaria Normalista superior Grado Segundo

D6: Docente 6. Profesora de Primaria 12 años de experiencia docente de primaria Normalista superior - Técnica Profesional en Sistemas Grado Tercero

D7: Docente 7. Profesora de Primaria 20 años de experiencia docente de primaria Licenciada en Administración Educativa Grado Cuarto

D8: Docente 8. Profesora de Primaria 18 años de experiencia docente de Primaria Técnica Ingeniera de Sistemas Grados Pre-escolar y Primaria Grados 1° a 4°

D9: Docente 9. Profesora de Bachillerato 8 años de experiencia docente de Lenguaje Licenciada en Humanidades Lengua Castellana Grados Décimo y Undécimo

D10: Docente 10. Profesor de Bachillerato 25 años de experiencia docente de Matemáticas Licenciado en Matemáticas Grados Sexto y Séptimo

D11: Docente 11. Profesora de Bachillerato 18 años de experiencia docente de Ciencias Naturales Licenciada en Biología - Química Grados Sexto -Séptimo – Octavo y Noveno

D12: Docente 12. Profesor de Bachillerato 11 años de experiencia docente de Lenguaje Licenciado en Literatura Grados Octavo y Noveno

D13: Docente 13. Profesora de Bachillerato 4 años de experiencia docente de Ciencias Sociales Licenciada en Historia Maestría en Alta Dirección Servicio Educativo (Actual) Grados Octavo y Noveno

D14: Docente 14. Profesora de Bachillerato 12 años de experiencia docente de Ciencias Sociales Licenciada en Educación Básica con Énfasis en ciencias Sociales Grados Sexto y Séptimo

D15: Docente 15. Profesor de Bachillerato 19 años de experiencia docente de Matemáticas Licenciado en Matemática Grados Octavo y Noveno

D16: Docente 16. Profesora de Bachillerato 9 años de experiencia docente de Lenguaje Licenciada en Español y Literatura Grados Sexto y Séptimo

D17: Docente 17. Profesor de Bachillerato 12 años de experiencia docente de Artística Tecnólogo en Sistemas- Actor – cine – teatro y Televisión Grados Quinto a Once

D18: Docente 18. Profesora de Bachillerato 9 años de experiencia docente de Ciencias Naturales Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Grados Noveno – Décimo y Undécimo.

ANEXO 2

Instrumento: Entrevista

Estimado Docente:

1. ¿Conoce cuál es la Visión, Misión, Fisiología y Objetivos Institucionales del Liceo San Juan XXIII? ¿Puede decir en qué consiste cada una de ellas?

R//

-Misión: _____

-Visión: _____

-Filosofía: _____

-Objetivo institucional: _____

2. ¿Cómo articula su planificación de clases con cada de unos de los elementos anteriormente señalados, como lo realiza?

R// _____

¿Qué es Modelo Pedagógico? ¿Lo emplea en la preparación de sus clases?

R// _____

3. ¿Conoce el Modelo Pedagógico del Liceo San Juan XXIII? ¿Si su respuesta es Sí, cómo lo evidencia, o cómo responde al Modelo Pedagógico en sus prácticas pedagógicas?

R// _____

4. ¿Planifica sus clases? ¿Cómo lo hace?

R// _____

5. ¿Cuál es el proceso que se lleva acabo para desarrollar una clase?

R// _____

6. ¿Cómo inicia una clase?

R// _____

7. ¿Qué actividades propone en el aula durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

R// _____

8. ¿En qué lugar tiene mayor énfasis sus procesos educativos o intervenciones pedagógicas? Explique.

R// _____

9. ¿Qué tipo de estudiante quiere formar el Liceo San Juan XXIII?

R// _____

10. ¿Con qué tipo de metodología, técnica, o experiencias educativas, ayuda a impulsar el proceso de desarrollo educativo de los estudiantes del Liceo San Juan XXIII?

R// _____

11. ¿Cuáles son los valores o las metas axiológicas que emplea como docente en la formación de sus estudiantes?

R// _____

ANEXO 2

GUIA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE

ASIGNATURA:	AÑO LECTIVO: 201__ - 201__	SECCIÓN:	GRUPO:
		GRADO:	
DOCENTE:		FECHA:	HORA:

Observaciones de la clase:

INDICADORES		OBSERVACIÓN
I. PLANEACION		
Presenta y propone su plan de clase y su finalidad.		
Plantea los objetivos que va a tratar de manera clara y precisa.		
Planifica actividades que permitan alcanzar los objetivos propuestos.		
La planeación va dirigida a alcanzar competencias a través de estándares y lineamientos curriculares.		
El plan de clase contiene actividades de inicio, desarrollo y cierre.		
Estructura y organiza por contenidos, temas o subtemas, mediante mapas conceptuales, esquemas u otros.		
Emplea bien el tiempo		
En caso de no alcanzar los objetivos, plantea otra actividad que propicie su entendimiento.		

Se ajusta lo planeado en clase y lo observado en el aula.		
Planifica sus clases, teniendo en cuenta los valores para provocar una transformación en lo cognitivo y afectivo en el estudiante.		
II. PROCESO DE METODOLOGÍA		OBSERVACIÓN
Estructura una secuencia didáctica y la sigue.		
Emplea un método específico.		
Parte de experiencias previas para dar inicio a su clase		
Centra su clase en situaciones problema.		
Emplea diferentes estrategias para mantener la atención.		
Facilita la adquisición de conocimientos empleando actividades, o procesos de paso a paso		
El desarrollo de las actividades propicia la adquisición de nuevas habilidades y destrezas.		
Propone actividades individuales.		
Propone actividades grupales.		

Propone actividades colaborativas.		
Propone actividades cooperativas.		
Da explicaciones adicionales.		
Da espacio para realizar preguntas y dar respuestas por él o sus pares.		
Favorece el aprendizaje, por medio de respuestas con error.		
Plantea situaciones de la vida cotidiana para que el estudiante indague y dé solución al mismo.		
Relaciona los conocimientos (Teoría) con el contexto, en el que interaccionan sus estudiantes (Práctica), utilizando simulaciones, casos, analogías, anécdotas, experiencias.		
Su clase está centrada en el sujeto		
III. AMBIENTE ESCOLAR		OBSERVACIÓN
El docente genera un ambiente de confianza.		
La actitud del docente favorece la comunicación entre alumno – docente y alumno - alumno.		
Se percibe un ambiente que favorece el proceso de aprendizaje.		

El docente proporciona apoyo, o ayuda en el desarrollo de la clase.		
Se desplaza en el salón para revisar, corregir, aclarar, informar, sobre la ejecución de actividades, tareas aplicabilidad de ejercicios propuestos.		
Demuestra dominio del grupo.		
Reacciona positivamente frente actividades no acordes a un desarrollo de clase normal.		
Favorece el cumplimiento de normas de convivencia.		
Fomenta el respeto y la colaboración entre compañeros.		
Inculca valores dentro de su clase.		
Sus explicaciones conducen a una formación basada en valores.		
Proporciona hábitos para incluir los valores en su vida cotidiana.		
IV. EVALUACIÓN		OBSERVACIÓN
Promueve la reflexión y participación del alumno.		
Comprueba de diferentes maneras, para que el alumno comprende el tema expuesto.		

Tiene en cuenta el nivel de habilidad, el ritmo de aprendizaje, la atención e interés del alumno por su clase.		
Identifica dificultades de aprendizaje y retroalimentación de manera permanente.		
Lleva a cabo actividades de autoevaluación y coevaluación.		
Realiza una evaluación final para conocer lo que los estudiantes comprendieron acerca del tema expuesto.		
Reconoce y valora los aciertos y dificultades de sus estudiantes.		
INDICADORES		OBSERVACIÓN
V. RECURSOS		
Emplea recursos didácticos de manera significativa.		
Promueve debates, discusiones, mesas redondas, etc.		
Permite el uso autónomo de los recursos y materiales, para alcanzar el nuevo conocimiento de manera significativa.		
¿Qué materiales emplea el docente?		
Condiciones de los materiales.		

