

Las prácticas de aula: Entre el ser y el deber ser

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Elaborado por

Martha Gloria Naranjo Vargas

Asesora

Magister Sandra Patricia Peña Bernate

Presentado a

Universidad ICESI

Escuela de Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali, Valle del Cauca

2015

Contenido

RESUMEN.....	4
SUMMARY	7
INTRODUCCIÓN	11
INTRODUCTION.....	13
1. Planteamiento del problema	16
2. Objetivos	23
2.1 Objetivo General	23
2.2 Objetivos específicos.....	23
3. Justificación.....	24
4. Supuestos.....	26
5. Marco teórico	27
5.1 Marco conceptual	27
5.1.1. La didáctica y los modelos didácticos	27
5.1.1.1 La didáctica hoy	27
5.1.1.2 Los modelos didácticos	30
5.1.2 Estrategias didácticas	37
5.1.2.1 Estrategias didácticas de enseñanza	38
5.1.2.2Estrategias didácticas de aprendizaje	39
5.1.3 Prácticas de aula y formación del maestro	45
5.1.4. Proyecto educativo institucional (PEI).....	46
5.1.4.1 El proyecto educativo institucional (PEI) articulador de la gestión en la institución educativa	46
5.1.4.1 Componente pedagógico del proyecto educativo institucional (PEI)	48
5.2 Estado del arte	52
6. Marco metodológico	66
6. 1. Presentación	66
6.2. Investigación cualitativa.....	66
6. 3. Sujetos de estudio.....	69
6.4. Metodología	70
6.5. Técnicas para recolectar la información.....	71
6.6. Instrumentos para recoger la información.....	72

6.7. Fiabilidad.....	74
6.8. Técnicas de análisis de la información.....	75
6.8.1 Análisis documental y de contenido.....	75
7. Resultados y análisis	76
7.1 Presentación y descripción de resultados procedentes del instrumento Observación de clase. 77	
7.2 Presentación y descripción de resultados procedentes del instrumento Entrevistas a profundidad.	79
7.3. Presentación y descripción de resultados procedentes del Instrumento guía de revisión documental procedente del PEI.....	82
7.4. Análisis de resultados.....	84
8. Discusión y conclusiones	105
Referencias bibliográficas.....	115

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.	Enfoques constructivistas: Cognitivo y sociocultural
Tabla 2.	Información contextual de los salones objeto de las observaciones
Tabla 3.	Tabla de frecuencias por categoría de análisis en las observaciones de clase
Tabla 4.	Tabla de frecuencias por categoría de análisis en entrevistas a profundidad
Tabla 5.	Componente pedagógico del PEI
Tabla 6.	Datos comparativos del componente pedagógico del PEI con el conocimiento que tienen los docentes del Componente pedagógico PEI.

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue establecer la relación que existe entre las prácticas de aula de un grupo de docentes y el direccionamiento del componente pedagógico del PEI de esta Institución educativa, para lo cual se planteó como pregunta de investigación ¿Cuál es la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las prácticas de aula usadas por los maestros en una institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali?; para llevar a cabo este propósito se establecieron tres objetivos: a. caracterizar las prácticas de aula usadas por un grupo de docentes de una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali; b. describir los fundamentos del componente pedagógico establecidos en el PEI de la Institución educativa de la Ciudad de Santiago de Cali y c. relacionar los fundamentos del componente pedagógico establecido en el PEI con las prácticas de aula usadas por los docentes caracterizadas en el trabajo de campo.

La aproximación teórica de esta investigación se realizó desde el abordaje de la didáctica como disciplina teórica, práctica normativa e investigativa. Desde lo teórico la didáctica debe acercarse a la descripción y explicación del hecho educativo en su conjunto, donde se atienden aspectos relativos al contexto, ideologías, disciplinas del conocimiento, ámbitos de trabajo, interacciones, en fin todos lo relativo al proceso al enseñar y al aprender.

En relación con el campo práctico normativo, este orienta lo que tiene que ver la acción pedagógica y todas las relaciones que se tejen a su interior. De igual forma tiene que ver con las relaciones entre maestros y estudiantes y la de éstos con el entorno social, cultural y afectivo que se mueve al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma tiene en cuenta que la didáctica hoy se ocupa de los procesos de reflexión e investigación del acto educativo y del accionar de maestro, procesos que retroalimentan su práctica y el accionar de la escuela convirtiéndose en una praxis pedagógica.

Para completar el marco conceptual se abordan elementos fundamentales relativos a la formulación del PEI, aquí se tienen en cuenta aspectos tanto normativos y legales como teorices y de fundamentación.

La línea de trabajo de esta investigación ha sido trabajada desde varios estudios entre los cuales se destacan estudios en el campo de la didáctica como: Modelos y estrategias didácticas, prácticas de aula y estrategias de atención a la diversidad; de igual forma se abordaron estudios en el eje del PEI: Análisis de sus componentes, el PEI como dispositivo de formación de maestros y formulación adecuada de proyectos educativos institucionales.

Desde el primer referente se destacan: El trabajo desarrollado por Zubiria (2008) que indagó sobre los modelos didácticos presentes en las prácticas de aula de los maestros en Colombia; el estudio realizado por Larriba (2001) hace referencia a las experiencias relevantes de los docentes y su relación con las estrategias y modelos didácticos; en el campo de las práctica de aula, Achával (2008) indaga desde su estudio, cómo los maestros construyen sus prácticas de aula y dan respuesta a los retos que se le presentan y finalmente, Messina (1999) centró su estudio en las prácticas de aula de los maestros en el marco de los modelos didácticos, fijando la atención en el quehacer de maestro desde lo reflexivo y crítico, como escenario que puede ser investigado e interpretado.

Continuando con la línea del PEI, María Isabel Juri (2009) trabajó el PEI como dispositivo de formación de docentes en escenarios de trabajo; Laura Azcona (2002) realizó un análisis sobre las bases filosóficas que sustentan el PEI, y para terminar, se abordó el trabajo realizado en 761 instituciones educativas de Chile en el año 2013 donde se muestran y describen las características formales y los contenidos de los PEI, con el objetivo de proponer nuevas dimensiones de revisión y tener un punto de partida para la reestructuración y mejoramiento en su formulación y coherencia interna.

Este trabajo de investigación se realizó con (10) docentes de una institución educativa oficial, con los cuales aplicaron dos instrumentos: Observación de clase y

entrevistas a profundidad que indagaban sobre las categorías formuladas alrededor de las prácticas de aula; las categorías planteadas fueron: Estrategias didácticas, interacciones, contexto, recursos, evaluación, modelo pedagógico, conocimiento del PEI y concepciones de los docentes. El proceso de categorización se realizó en el Atlas.Ti. De igual forma se realizó una revisión documental al PEI de la institución educativa, donde se revisaron los fundamentos del componente pedagógico.

Los hallazgos encontrados indican que las prácticas de aula de los docentes se llevan a cabo a partir de estrategias que se desarrollan en tres momentos: Inicio, desarrollo y finalización, siendo el momento más predominante el de desarrollo mientras los otros dos son de menor ocurrencia y duración. Con relación a las interacciones priman las interacciones docente estudiante sobre las de estudiante; los recursos más nombrados son los institucionales y los de menor ocurrencia son los recursos didácticos. En lo que se refiere al contexto, se observó poca contextualización de los saberes y muy pocas evocaciones durante las entrevistas que se refieran a las familias de los estudiantes. En la categoría de evaluación se encontró que se tiene una tendencia marcada a realizarla al finalizar la clase, semana o periodo y a ser más sumativa que de proceso. Es importante resaltar que las estrategias usadas por el grupo de maestros no se orientan por un modelo o enfoque didáctico en particular, los docentes manifiestan en sus entrevistas que abordan líneas de trabajo desde el modelo constructivista, crítico social, escuela activa y modelo tradicional.

En cuanto al conocimiento que tienen los docentes del PEI, se orienta básicamente el horizonte institucional: Misión, visión, perfil del estudiante, objetivos de calidad; en cuanto al conocimiento del componente pedagógico se centra exclusivamente en los formatos de planes de área y de asignatura y el sistema de evaluación institucional; aquí llama la atención el hecho que los docentes afirman desconocer el contenido básico del PEI como documento institucional.

El componente pedagógico del PEI presenta vacíos en su elaboración, aunque enuncia el direccionamiento desde tres modelos: Constructivista, escuela activa y modelo tradicional. No define sus ámbitos de aplicación, tampoco determina las estrategias didácticas ni los momentos y actividades que se han de desarrollar. De igual forma no hay

un lineamiento sobre las estrategias de inclusión educativa ni de atención a la primera infancia. Sin embargo el PEI logra fundamentar el plan de estudios según requerimiento legal y con el énfasis institucional, desde aquí se trazan el direccionamiento para la formación laboral de los estudiantes de la media vocacional, aspecto que los docentes del área técnica conocen y direccionan. También incluye la fundamentación del sistema institucional de evaluación según decreto reglamentario, categoría que los docentes evocan varias veces durante las entrevistas.

Por lo tanto, existe una relación parcial entre las prácticas de aula que desarrollan los docentes y el componente pedagógico del PEI, debido a que este presenta vacíos en su elaboración, además los docentes desconocen algunos lineamientos que si existen, por lo general ellos manifiestan que se limitan a conocer el horizonte institucional, los planes y lo que en general manejan desde cada área o asignatura.

Estos resultados muestran la necesidad de hacer una revisión y reconceptualización del componente pedagógico del PEI, de tal forma que dé un direccionamiento claro que oriente las prácticas de aula de los docentes de la institución; de igual forma establecer procesos de socialización y difusión del PEI entre los docentes. Se hace necesario articular procesos de formación continua entre los docentes que fortalezcan el conocimiento didáctico pedagógico, aspecto que propende por actualizar la forma como ellos estructuran y desarrollan sus prácticas.

SUMMARY

The purpose of this study was to establish the relationship between classroom practices of a group of teachers and the educational component addressing of the PEI of this educational institution, for which he was raised as a question of research ¿What is the relationship between the educational component established in PEI and classroom practices used by teachers in a formal educational institution in the city of Santiago de Cali?. To accomplish this purpose three objectives were established: a. characterize classroom practices used by a group of teachers of an official educational institution in the city of Cali; b. describe the basics of the educational component established in PEI of the

educational institution in the city of Santiago de Cali and c. relate pedagogical component fundamentals established in PEI with classroom practices used by teachers characterized in fieldwork.

The theoretical approach of this research was carried out from the didactics approach as a theoretical, practice normative and investigative discipline. Since the theoretical didactics should approach the description and explanation of the educational process as a whole, where aspects of the context, ideologies, disciplines of knowledge, work areas, interactions, in short all concerning the process in teaching and to learn, are addressed.

Regarding the regulatory practical field, this directs what is concerned with pedagogical action and all the relationships that are woven into it. Likewise it has to do with relationships between teachers and students and between them and the social, cultural and emotional environment that moves into the teaching and learning processes. Similarly it considers that didactics today deals with the processes of reflection and research and educational act of teacher action, processes which feed their practice and the actions of the school becoming a pedagogical praxis.

To complete the conceptual framework key elements relating to the formulation of PEI are discussed, here are taken into account both normative and legal as basis and theoretical aspects.

The workflow of this research has been worked for several studies among which stand out studies in the field of didactics as: Models and teaching strategies, classroom practices and strategies for diversity; studies similarly addressed in the axis of the PEI: Analysis of its components, the device PEI as teacher training and proper formulation of institutional educational projects.

Since the first reference are highlighted: The work developed by Zubiria (2008) that explores the didactic models present in the classroom practices of teachers in Colombia; the study by Larriba (2001) refers to the relevant experiences of teachers and their relation to teaching strategies and models; in the field of classroom practice, Achával (2008) from their study explores how teachers build their classroom practices and provide answers to

the challenges it faces and, finally, Messina (1999) focused their study on classroom practices of teachers in the context of didactic models, fixing the attention on what teacher must do from the reflective and critical point of view, as a scenario that can be investigated and interpreted.

Following the line of PEI, Maria Isabel Juri (2009) worked PEI as teacher training device in work scenarios; Laura Azcona (2002) conducted an analysis of the philosophical bases that support the PEI, and finally, the work done in 761 educational institutions in Chile in 2013 lists and describes the formal characteristics and content of the PEI, with the aim of proposing new dimensions of review and have a starting point to was addressed restructuring and improvement in their design and internal coherence.

This research was performed with (10) teachers of an official educational institution, with which they applied two instruments: Classroom observation and depth interviews that investigated categories formulated around classroom practices; Categories raised were: Didactic strategies, interaction, context, resources, evaluation, pedagogical model, PEI knowledge and conceptions of teachers. The categorization process was conducted in Atlas.Ti. Likewise a literature review of PEI of the institution were revised, where the basics of pedagogical component was performed.

The findings indicate that classroom practices of teachers are held from strategies developed in three stages: initiation, development and completion, being development time the most predominant while the other two have smaller occurrence and duration. With respect to interactions prioritize the student teacher interaction on student; the most frequently mentioned are the institutional resources and lower occurrence is teaching resources. In regard to the context, low contextualizing knowledge and few evocations during interviews relating to the families of students were observed. In the category of evaluation it was found to have a marked tendency to do it at the end of class, week or longer period and to be more summative than related to a process. Is important to highlight that the strategies used by the group of teachers is not guided by a particular model or teaching approach, teachers expressed in interviews that address lines of work from the constructivist model, social critic, active school and traditional model.

On knowledge that teachers have of PEI, it is basically oriented to institutional horizon: Mission, Vision, student profile, quality objectives; meanwhile knowledge of the pedagogical component focuses exclusively on plans area and subject formats and the system of institutional evaluation; attention has to be called to the fact that teachers say they ignore the basic content of PEI and institutional document.

The educational component of PEI has gaps in its development, but states the addressing from three models: Constructivist, active school and traditional model. It does not define their scope, or determine the teaching strategies or moments and activities to be developed. Likewise there is no guideline on strategies of inclusive education or early childhood care. However the PEI does substantiate the curriculum according to legal requirements and institutional emphasis, from which the addressing for job training for students of vocational middle are plotted, something that the technical area teachers know and route. It also includes the substance of the institutional evaluation system according to regulatory decree, category that teachers evoke several times during interviews. Therefore, there is a partial relationship between classroom practices developed by teachers and the pedagogical component of PEI, because this has gaps in its development, but teachers do not know some guidelines that do exist, they usually say they are limited to meet the institutional horizon, plans and what generally they manage from each area or subject.

These results show the need for a review and reconceptualization of the educational component of PEI, so they take a clear direction to guide the classroom practices of teachers in the institution; likewise establish processes of socialization and diffusion of PEI among teachers. It is necessary to articulate processes of continuous training among teachers that strengthen the pedagogical didactic knowledge, something that tends to update the way they structure and develop their practices.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca establecer la relación que existe entre el componente pedagógico del PEI y las prácticas de aula usadas por los docentes, y consecuente con ello se propuso el siguiente objetivo general: Analizar la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las prácticas de aula usadas por un grupo de maestros en una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali. Como objetivos específicos se proponen: 1. Caracterizar las prácticas de aula usadas por un grupo de docentes de una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali. 2. Describir los fundamentos del componente pedagógico establecidos en el PEI de una Institución educativa de la Ciudad de Santiago de Cali. 3. Relacionar los fundamentos del componente pedagógico establecido en el PEI con las prácticas de aula usadas por los docentes caracterizadas en el trabajo de campo.

Este trabajo surge de una indagación y cuestionamiento personal sobre el accionar del docente en el aula, y la forma como el desarrollo de las prácticas de aula incide en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la contribución que ellas han de hacer a la formación de un sujeto más ético, más humano y con la perspectiva de desenvolverse adecuadamente en un mundo cambiante, globalizado y con grandes retos en el manejo de la información y la comunicación. Por lo tanto la tarea de educar ha de entenderse como la transformación continua del sujeto, para que sea capaz de trascender y transformar su entorno próximo y lejano, que conciba y desarrolle un proyecto de vida propio y colectivo.

De la misma manera, el trabajo de los docentes en las aulas debe ser orientado a partir del direccionamiento del PEI, pues desde él se determinan el conjunto de estrategias, recursos y acciones que proyecta y desarrolla la escuela en su conjunto y en particular el docente y que le dan sentido y coherencia al que hacer institucional.

En este estudio se abordan los modelos pedagógicos que buscan la transformación de las prácticas y las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que guían dichas

prácticas, desde los aspectos teóricos que tienen asiento en la didáctica como teoría que orienta los procesos que se dan en el aula. De igual forma, se examinan las teorías de Ausebal y Vygostky que son referentes de estudio al abordar los procesos involucrados en las estrategias de aprendizaje, la teoría del aprendizaje significativo y del aprendizaje mediado por las relaciones que se tejen al interior el aula de clase. Para finalizar este apartado se abordan las teorías alusivas a la práctica docente y también los aspectos tanto legales como didácticos pedagógicos que guían la formulación y desarrollo del proyecto educativo institucional.

Desde estos planteamientos el presente trabajo se desarrolla así: en la primera parte se hace una descripción de la situación problemática referente a la estructuración del PEI, concretamente su componente pedagógico, y desde aquí cuál es el direccionamiento que se da a las prácticas de aula; igualmente se devela la importancia que éstas tienen en los aprendizajes de los estudiantes. A continuación se formula la pregunta, se establecen los objetivos que trazan la ruta a seguir por el presente trabajo y, para finalizar, se plantea la justificación y los supuestos.

En la segunda parte se aborda un marco teórico donde se describen inicialmente los temas referentes a la didáctica como ciencia aplicada que tienen como objeto de estudio teorizar, investigar y determinar las metodologías y estrategias que pueden contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, la didáctica que hoy está llamada a establecer procesos de acción, reflexión e investigación al interior de la escuela y en el que hacer del maestro; por lo tanto revisa y reflexiona sobre cómo se están desarrollando los procesos y traza las posibles rutas para mejorarlos. También se proponen los modelos que plantean una transformación al interior de las prácticas, generando una serie actividades y acciones que implican la planeación y jerarquización, que requieren además del uso de recursos tanto didácticos como institucionales que le den sentido y coherencia a las actividades que se desarrollan diariamente en las aulas de clase y, finalmente, se presentan algunos elementos teóricos que fundamentan las prácticas de aula.

Para la tercera parte se esbozan los aspectos de tipo metodológico, se presenta el trabajo como investigación cualitativa de carácter hermenéutico, se describe el método, los sujetos de estudio y los instrumentos seleccionados para realizar el trabajo de campo, y en última instancia, se determina el procedimiento a seguir en la aplicación de los instrumentos y se describen las categorías seleccionadas.

En cuarto lugar se presentan los resultados con su correspondiente análisis desde cada una de las categorías seleccionadas, proceso que se realizó en el programa Atlas. Ti.

Para finalizar, se exponen los resultados desde cada uno de los objetivos propuestos, acompañado del análisis que tiene como referente el marco teórico planteado y las investigaciones que sirvieron de base tanto teórica como metodológica para fundamentar este trabajo.

INTRODUCTION

This study seeks to establish the relationship between the educational component of PEI and classroom practices used by teachers, and consistent with this, the following overall objective is proposed: to Analyze the relationship between the educational component established in PEI and classroom practices used by a group of teachers in an official educational institution in the City of Santiago de Cali. The specific objectives proposed are: 1. Characterize classroom practices used by a group of teachers of an official educational institution in the city of Santiago de Cali. 2. Describe the fundamentals of the educational component in PEI established an educational institution in the city of Santiago de Cali. 3. Relate the fundamentals of educational component established in PEI with classroom practices used by teachers, which have been characterized in fieldwork.

This work emerges from a personnel investigation and questioning about the actions of the teacher in the classroom, and the way the development of classroom practices affects the quality of learning of students and the contribution they have to do to make a more ethical, and more humane formation of an individual, with a view to properly function in a changing, globalized world with major challenges in the management of information and communication. Therefore the task of educating is to be understood as the continuous transformation of the subject, to be able to transcend and transform their immediate and distant environment, that conceive and develop an own and collective project of life.

Similarly, the work of teachers in the classroom should be oriented from addressing PEI, because from it is determined the set of strategies, resources and actions that designs and develops school as a whole and teachers as individuals and that give direction and coherence to the institutional activities.

In this study, the pedagogical models that seek to transform didactic practices and strategies of teaching and learning that guide such practices are addressed from the theoretical aspects that have a seat in the didactics as a theory that guides the processes that occur in the classroom. Similarly, theories of Ausubel and Vygotsky which are referring of study to address the processes involved in learning strategies, the theory of meaningful learning and learning through the relationships that are woven into the classroom, are examined. To conclude this section, alluding theories to teaching practice and also both legal and pedagogical educational aspects that guide the formulation and development of the education project are addressed.

From this standpoint, this paper develops as follows: in the first part, a description of the problematic situation concerning the structure of the PEI, particularly its educational component, particularly its educational component is made, and from here what is the address given to classroom practices. Then the question is formulated, the objectives that trace the route to follow by this work are established, and, finally, the alleged justification and raises are set.

In the second part, a theoretical framework is approached, where initially issues concerning the didactics as applied science which have as subject of study theorize, investigate and identify methodologies and strategies that can help improve teaching and

student learning is described, didactics that is now called to establish processes of action, reflection and research into the school and teacher to do; therefore revises and reflects on how they are developing processes and trace the possible routes to improve. Models that pose a transformation into practice are also proposed, generating a series of activities and actions that involve planning and prioritization that also require the use of both educational and institutional resources that give meaning and coherence to the activities carried daily in the classroom, and finally some theoretical elements underlying classroom practices are presented.

For the third part, methodological aspects are outlined, the study is presented as a qualitative research work with hermeneutical character, the method, the study subjects and the instruments selected for the fieldwork are described, and ultimately the procedure to be followed in implementing the instruments are determined and selected categories are described.

Fourthly results are presented with their analysis from each of the selected categories, a process that took place with the Atlas.Ti software.

Finally, results are presented from each of the proposed objectives, accompanied by the analysis that has as a reference the posed theoretical framework and the research that served as both theoretical and methodological basis to support this work.

1. Planteamiento del problema

A partir de las orientaciones dadas originalmente en la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860 del mismo año, el Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), cumple el papel de guía del que hacer de las instituciones de educación Básica y Media en Colombia. De igual forma, tanto los lineamientos legales como institucionales expresados en el PEI buscan que los programas y prácticas educativas estén alineadas con los estándares internacionales en materia de calidad.

Sin embargo, los resultados de las pruebas internacionales y el nivel de preparación de los estudiantes permiten evidenciar que no se han realizado cambios significativos que den cuenta de las transformaciones planteadas. Las propuestas teóricas y normativas actuales en materia de educación plantean que el factor que más afecta el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes está centrado en el trabajo y desempeño del maestro, evidenciado más específicamente en sus prácticas pedagógicas y didácticas; las cuales son orientadas desde el PEI. Aparentemente, las prácticas de aula usadas por los maestros parecieran estar divorciadas de los lineamientos emanados del PEI.

El PEI tiene la función de marcar las líneas de trabajo institucional tanto desde los componentes epistemológico y sociocultural como en el psicológico y pedagógico, los cuales determinan la orientación y sentido del trabajo institucional. El Ministerio de Educación Nacional, define que la orientación aportada por el PEI está enfocada a guiar las acciones que desarrolla la institución, delimitar las normas y estructuras organizativas y finalmente establecer los procesos que se han de desarrollar. Por su parte el sentido del trabajo institucional está enfocado desde un análisis contextual claro y amplio que marque las líneas del trabajo de la escuela, determinando así el perfil de estudiante que se desea formar. Desde lo anterior, “el Proyecto Educativo Institucional representa el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa, en torno a concepciones que se construyen colectivamente, respecto a la tarea de educar.” Unesco, (2011)

El componente pedagógico del PEI se encarga de organizar y estructurar el enfoque curricular y didáctico. Este delimita la postura didáctica teórica y las acciones prácticas para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocado a la formación integral de los estudiantes. Desde aquí se configura la ruta que ha de seguir la enseñanza, el aprendizaje, los pactos de convivencia, mediación de conflictos y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; todos ellos configuradores de las prácticas pedagógicas y didácticas.

Las prácticas de los docentes se centran entonces en los aspectos que tienen que ver con la acción pedagógica en su conjunto y en particular con las prácticas de aula enfocadas desde el componente didáctico, referidas básicamente hacia el proceso de enseñanza – aprendizaje. Según plantean Carlos Vasco (SF), Medina (2009) y Zambrano, (2007), en dicho proceso convergen múltiples factores: Contextuales, culturales, psicológicos; los que a su vez están relacionados con las teorías del cómo aprenden los sujetos y en qué condiciones lo hacen. A partir de los modelos didácticos y sus referentes teórico y metodológico, se configuran las prácticas de aula de los maestros, desde donde es posible analizar la complejidad de la realidad escolar. Igualmente se convierte en una estrategia de ayuda para orientar el quehacer de la escuela y determinar las líneas de formación y capacitación del profesorado. Por lo tanto “El concepto de modelo didáctico puede ser, en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica” (García, 2000: 1).

La tarea de educar ha de entenderse como la transformación continua del sujeto, en el ámbito del conocer, el hacer y el ser, es decir, la educación ha de contribuir a la formación de un sujeto más ético, más humano y con la perspectiva de desenvolverse ágil y fácilmente en un mundo cambiante, globalizado y con grandes retos en el manejo de la información y la comunicación. Entonces la escuela debe propender por educar al hombre para trascender y transformar su entorno próximo y lejano, por forjarse y desarrollar un proyecto de vida propio y colectivo. Dicha tarea ha de emprenderse desde los procesos que desarrolla la escuela en su conjunto y más particularmente desde los procesos de enseñanza aprendizaje.

Zabalza (2000), hace referencia al viraje que dieron los procesos de formación dentro de la escuela, dando mayor relevancia al aprendizaje sobre la enseñanza, y por tanto centrando los procesos en los estudiantes lo cual tiene como consecuencia la necesidad de cambiar el concepción de enseñanza y la función del docente. El mismo autor plantea que enseñanza y aprendizaje son dos ruedas que forman parte del mismo engranaje y por lo tanto se debe plantear una nueva mirada tomándolos como un solo proceso. Para Casarini (1999) el aprendizaje debe cumplir básicamente con 2 condiciones: 1. Abarcar de forma integral y en un enfoque holístico las diferentes formas de aprender de los sujetos, 2. Demostrar su relación con la realidad, donde se tengan en cuenta no solo los asuntos relativos al aprendizaje, sino también la complejidad de los fenómenos que se suscitan en el aula.

Esta problemática ha sido abordada en algunos estudios realizados tanto en el campo de las prácticas de aula como en enfoques didácticos con el objetivo de indagar el impacto y calidad del trabajo del maestro sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sin dejar de mencionar la línea de PEI que ha dejado múltiples reflexiones y análisis que dan cuenta de elementos importantes para re direccionar los procesos en las prácticas de los maestros, las necesidades de formación y capacitación docente y la búsqueda de coherencia entre los planteamientos fundamentados en los PEI y las prácticas desarrolladas al interior de las aulas de clase.

A continuación se muestra entonces, la investigación desarrollada por Zubiria, Ramirez, et al (2008), quién profundiza acerca del modelo pedagógico predominante en los maestros de Colombia, indagando sobre las percepciones de los maestros acerca de los modelos autoestructurantes, heteroestructurantes, y la pedagogía dialogante; la encuesta fue resuelta por 1060 maestros de escuelas oficiales y privadas de los niveles básica, media y universitaria, la investigación determina una tendencia generalizada en Colombia al cambio de paradigma hacia el uso del modelos de corte constructivista y la pedagogía dialogante en cuanto a los modelos usados por los maestros, sin embargo la investigación deja por fuera

de la consulta otros modelos que igualmente marcan la transformación de las prácticas de aula.

Continuando con la línea de los modelos y las estrategias, el estudio desarrollado por Larriba, (2001), en “la investigación de los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza” examina la descripción de las experiencias relevantes de los docentes y los modelos didácticos que la soportan, utilizando técnicas de reflexión autobiográfica, estudios de caso a profundidad y cuestionarios.

Está investigación, si bien hace un acercamiento a las estrategias usadas por los docentes con referencia los modelos, también presenta en detalle la metodología usada tanto para la recolección de la información como para su análisis, aspecto que es tenido como punto de partida para nuestro estudio. Finalmente se resalta un vacío que deja el estudio, pues no menciona en ningún momento los aspectos de referencia a documentos oficiales o institucionales que determinen el derrotero del trabajo didáctico a realizar por los docentes.

Continuado en la línea de las estrategias didácticas, La investigación denominada: “Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria”, en Madrid España, realizada por María Cristina Núñez del Río y otros(as), (2014), estudio de carácter exploratorio, examina las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los patrones de motivación encontrados en una comunidad educativa de Madrid España, con los estudiantes de secundaria en función de la atención a la diversidad.

Los aportes de esta investigación están direccionados desde dos campos de trabajo; el primero se refiere a las adaptaciones de los currículos para la diversificar las estrategias en aras a ofrecer condiciones propias a toda la población que acude a las instituciones educativas, y en segundo lugar abarca los procesos de motivación, como aporte de vital importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar las estrategias didácticas.

El campo de la práctica pedagógica es bastante amplio y abarca muchos factores que pueden incidir en ella, para abordar este campo de trabajo didáctico se toma el estudio “*Construcción de prácticas de aula, análisis e interpretación*” Achával, (2008), investigación realizada a partir de los relatos de maestros como instrumento para recolectar la información, indaga la forma como los maestros construyen sus prácticas y dan respuestas a los diferentes retos que se les presentan. La Autora plantea que en el desempeño del docente influyen básicamente 3 factores a saber: 1. Las características individuales del docente, en la que se incluye su biografía personal y lo que lo identifica como maestro. 2. La profundidad del conocimiento de la profesión que posea, lo cual se ve reflejado con mayor énfasis en un trabajo de carácter práctico. 3. El contexto donde se desenvuelve el docente, allí se deben tener presentes aspectos relacionales con la comunidad circundante y su influencia en los procesos institucionales en general y en los que desarrolla el maestro en particular. Achával, (2008).

Desde esta misma línea, el estado del arte “Investigaciones realizadas en Latinoamérica en la década de los noventa”, realizada por Messina (1998), analiza las tendencias de las prácticas de los maestros en determinados modelos didácticos, siendo los menos frecuentes aquellos que utilizan estrategias por descubrimiento y/o construcción de los aprendizajes.

Ambas investigaciones ubican las prácticas de aula del maestro en el marco de los modelos didácticos, además el estudio presentado por Messina muestra el componente investigativo como eje de particular importancia en el que hacer del maestro, pues desde sus planteamientos sitúa al maestro desde un trabajo reflexivo, crítico sobre su hacer y además proyecta el aula y la escuela como un escenario que puede ser investigado e interpretado, en aras a convertir tanto la práctica del maestro como la gestión de la escuela en una praxis pedagógica.

Desde la línea de PEI se presentan dos investigaciones: La primera realizada por María Isabel Juri, (2009) “El PEI como dispositivo para la formación de los docentes en

escenarios de trabajo” es una investigación longitudinal de 5 años, iniciada en 2004 y finalizada en 2009, que indaga acerca de la visión de los docentes que iniciaron un proyecto considerado de vanguardia e innovador en la década de los 80 en una institución de educación media en Córdoba, Argentina, y concluye que no es igual a la visión que tiene los docentes en ejercicio hoy. Y en la segunda Laura Azcona,(2007) en el trabajo “El proyecto educativo institucional en la enseñanza básica; las ideas filosóficas que lo sustentan” busca describir y analizar las bases filosóficas e interpretar la idea del hombre que sustenta el PEI, con el propósito de generar un espacio de reflexión en los diferentes ámbitos institucionales y potenciar las nuevas propuestas que enriquezcan los proyectos y las prácticas. El estudio fue realizado en Pico, Argentina.

Desde ambos trabajos se destaca el direccionamiento dado desde el PEI en las acciones que proyecta y desarrolla la escuela, por la relación que presenta con el estudio que se pretende realizar, la investigación que indaga sobre las bases filosóficas que fundamentan el PEI muestra un derrotero de análisis, sin embargo éste no determina con exactitud, las relaciones entre sus fundamentos y el accionar del maestro en el aula de clase, asunto que marca el camino a desarrollar para la presente investigación.

En este orden de ideas, es tangible la necesidad de conocer en profundidad las estrategias didácticas usadas por los maestros en sus prácticas de aula e identificar la manera en que estas se relacionan con los planteamientos establecidos en el PEI, constituyendo así un campo de reflexión y análisis en aras de estrechar la brecha entre los lineamientos institucionales y los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje por los estudiantes, que como se amplió anteriormente, está fuertemente influenciado por el quehacer del maestro.

El presente estudio pretende caracterizar las prácticas docentes desde el referente de los modelos didácticos, y analizar qué tan articuladas están con referencia a los planteamientos establecidos en el componente pedagógico del PEI de una institución educativa de la Ciudad de Santiago de Cali. Para ello se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre el componente pedagógico establecido en el

PEI y las prácticas de aula usadas por los maestros en institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las prácticas de aula usadas por un grupo maestros en una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali.

2.2 Objetivos específicos

2.2.1 Caracterizar las prácticas de aula usadas por un grupo de docentes de una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali.

2.2.2 Describir los fundamentos del componente pedagógico establecido en el PEI de una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali.

2.2.3 Relacionar los fundamentos del componente pedagógico establecido en el PEI con las prácticas de aula usadas por los docentes caracterizadas en el trabajo de campo.

3. Justificación

A pesar de que hace 20 años se vienen planteando en Colombia políticas educativas conformes a los estándares internacionales en materia de calidad, los que adicionalmente se encuentran reflejados en el nivel institucional a través del PEI, los resultados de las pruebas externas y el nivel de preparación de los estudiantes evidencian que dichos lineamientos no dan cuenta de los cambios significativos que deben darse al interior de los procesos escolares, y más concretamente en las prácticas de aula, las que se reflejan no solo en los niveles de desempeño de los estudiantes sino en su calidad de vida, la de sus familias y en el desarrollo económico y social del país.

En este contexto se hace necesario determinar la coherencia del trabajo institucional y el conocimiento del entorno, proporcionando a directivos y docentes herramientas para convertir la práctica pedagógica en un proceso de reflexión continua, desde donde se puede identificar problemas y proponer alternativas de solución, orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el cual está fuertemente influenciado por la forma como los docentes desarrollan su labor.

Para ello, el presente trabajo se refiere y fundamenta en el PEI, el cual es la carta de navegación de la Institución Educativa, ya que guía, orienta y da sentido al quehacer cotidiano de la escuela. El sentido del trabajo institucional se logra desde un análisis pertinente del contexto con el trabajo de la escuela, determinando claramente el perfil del estudiante, en el que debe intervenir la comunidad educativa, desde su bagaje social y cultural, sin desconocer las necesidades de formación para sus familias.

Este trabajo de investigación pretende, mediante una caracterización de las prácticas de aula desarrolladas actualmente en una institución, identificar los nexos con el componente pedagógico del PEI y la orientación didáctica, en aras a determinar la coherencia de trabajo institucional, proporcionando un campo de reflexión y análisis que permita disminuir la distancia entre lo prescrito y lo ejecutado. Todo lo anterior se debe reflejar en la mejora de los procesos de formación de los estudiantes, evidenciados en

aprendizajes más significativos y contextualizados; no solo en las diferentes disciplinas del conocimiento sino en la construcción de ciudadanía y la capacidad para resolver problemas reales o hipotéticos de la vida cotidiana en su conjunto. También debe generar un impacto en la comunidad próxima en el corto plazo y a mediano plazo en el desarrollo social, económico y cultural de la región.

Igualmente es importante resaltar que de los resultados de este estudio se pueden determinar necesidades de formación docente en temas relacionados con los modelos didácticos, prácticas de aula, diseño, formulación y análisis del PEI; aspectos de vital importancia para la secretaría de educación y las Instituciones educativas en particular.

Desde la revisión del PEI, se puede hacer análisis que propendan por su reestructuración, haciendo uso de la autonomía curricular de la gozan las instituciones desde los planteamientos de las ley 115. Análisis y propuestas que pueden ser replicadas en otras instituciones en aras a lograr una mayor coherencia en el trabajo Institucional.

4. Supuestos

Desde el marco teórico de referencia para este estudio en la línea didáctica estrategias y modelos didácticos que guían las prácticas de aula de los maestros y la fundamentación pedagógica del PEI se plantean los siguientes supuestos:

- Las prácticas de aula aplicadas por los docentes, tienen una relación de correspondencia con los lineamientos de fundamentación pedagógica del PEI, los cuales son coherentes con lineamiento legal vigente en Colombia.
- El componente pedagógico del PEI está elaborado conforme a un estudio contextualizado y a los lineamientos teóricos y legales actuales que rigen la educación en Colombia; pero las prácticas de aula aplicadas por los docentes no se compaginan con los lineamientos establecidos en el PEI.
- Las prácticas de aula de los docentes obedecen a una combinación en cuanto a la aplicación de modelos y estrategias didácticas, además el componente pedagógico del PEI tiene un direccionamiento incompleto de los fundamentos legales; todo lo anterior dificulta el ordenamiento de las prácticas.

5. Marco teórico

5.1 Marco conceptual

Concebir la educación como el espacio de acogimiento para el otro, que logre integrar los aprendizajes logrados y sus principios fundamentales; con el contexto educativo actual, y los saberes necesarios para que el estudiante aprenda a desenvolverse, caracterizado por una función pragmática que organiza los saberes en función del sistema de producción formando para el mundo laboral, es el propósito este abordaje teórico.

Ubicandola pedagogía en el contexto de las teorías que se refieren a la forma de organizar la educación y más concretamente cómo la institución escolar asume las prácticas y cómo los maestros gestionan desde las aulas los procesos de enseñanza, se debe entenderla pedagogía comoteoría y reflexión sobre la práctica; en palabras de Vasco (S.F) será una praxis pedagógica, la cual permite pensar el acto pedagógico cómo un proceso humanizante, que requiere volver sobre la historia de los sujetos para reorientar el proceso de la educación.

La pedagogía se instaura entonces en el orden de las relaciones que tienen lugar entre el maestro y el estudiante, y la didáctica en el orden de las prácticas de formación se encarga de teorizar, investigar y determinar qué metodologías pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza; como lo afirma Zuluaga (1977) “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.”(p.28).

5.1.1. La didáctica y los modelos didácticos

5.1.1.1 La didáctica hoy

Actualmente, el término Didáctica es empleado de manera generalizada en países que se han inscrito en diferentes paradigmas: de las ciencias de educación, el currículo, la formación, la pedagogía crítica etc., entre ellos se encuentran Francia, Italia, España,

Alemania, Inglaterra y EE.UU, y en Latinoamérica, Argentina, Chile, Colombia y Brasil. Es así como la didáctica goza de una gran tradición y recorrido histórico y es utilizado bajo diversas acepciones, como teoría, como ciencia aplicada, como modelo o sistema o como disciplina teórica o disciplina científica. En consecuencia con los anterior, para Litwin (citado por Bolívar, 2011) “la didáctica es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en los que se inscribe”(p.7). Para Peter Kansanen (citado por Bolívar, 2011) “la Didáctica es un Modelo o un Sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y una clase de metateoría en el que se pueden comparar varios modelos”(p.8). Para Juan Mallart (2001), la didáctica es definida como ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de obtener la formación intelectual. Así mismo, Camilloni (2007) afirma que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas, además de fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que éstas prácticas plantean a los profesores.

Ubicada la didáctica en su dimensión disciplinar debe abordarse tanto desde lo teórico como desde lo práctico –normativo e investigativo, cuyo objeto de estudio está referido a los procesos que se gestan en el sistema de relaciones del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho sistema debe abarcar las necesidades e intereses de los actores del proceso, el entramado de relaciones y problemas inherentes a la relación escuela sociedad, el direccionamiento de las disciplinas científicas que han de ser enseñadas en la escuela con sus propios métodos de instrucción y los procesos de comunicación; es importante resaltar que este sistema también incluye los aspectos relativos a la afectividad y la formación ciudadana de los actores y sus sentimientos, en fin es un sistema colmado de signos, sentidos y significados personales, sociales, culturales e históricos.

Desde el abordaje teórico, la didáctica debe responder a lo descriptivo-explicativo e incluso interpretativo, creando un campo de conocimientos que permite teorizar y regular los fenómenos de la enseñanza. Desde aquí se analizan el entorno social, las ideologías, los diferentes campos y disciplinas del conocimiento que han de ser tratadas en los entornos

escolares y su determinación en los procesos formativos, los ámbitos de trabajo y el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica desde el campo práctico normativo se centra en los aspectos en los que tiene que ver la acción pedagógica y todas las relaciones que se tejen a su interior, es decir, en las prácticas de enseñanza en tanto fundamenta las normas para el manejo y la resolución de los problemas inherentes a éstas. Igualmente tiene que ver con las relaciones entre maestros y estudiantes y la de éstos con los micros y los macroentornos desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje. Los microentornos son considerados como las relaciones de los estudiantes con sus compañeros, docentes y pares; y los macroentornos, como las relaciones que se tejen entre los actores del proceso y los contextos sociales, económicos y políticos, entre otros, del momento en que se desarrollan los procesos en que ellos interactúan, tal como lo describen Carlos Vasco (S.F) y Medina (2009).

En efecto, la didáctica se ubica desde los campos descriptivos - interpretativos y normativos, configurando como se ha afirmado en las primeras líneas de este texto un saber teórico que guía, orienta y determina el accionar en los procesos de enseñanza aprendizaje y que además regula y modela el sistema que se gesta a su interior. Ubicarla en el campo descriptivo interpretativo es, por lo tanto, darle un carácter investigativo, “Esta opción entre explicar las acciones (Componente científico) en función de los compromisos con la práctica, al tiempo que proponer acciones que manifiesten una congruencia con la realización de determinados procesos, es justo el punto central de la generación del conocimiento en Didáctica”. (Bolívar, 2011, p.11); a lo anterior se debe agregar que dichos procesos y sistemas relativos a la enseñanza y al aprendizaje también son interpretados en el marco de los entornos, las relaciones entre los actores y los sistemas de comunicación establecidos a su interior.

Para Barriga (1997) y Bolívar (2011) dar una mirada reflexiva e indagadora a los procesos que regula la didáctica, es sacarla del estancamiento técnico donde ha estado sumergida en los últimos años, desde donde tomó la ruta de sólo responder por los problemas de orden metodológico en los procesos relativos a la instrucción en las aulas de

clase; razón por la cual se debe volver la mirada a “Pensar la didáctica como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza - aprendizaje, orientada a formar integralmente a los estudiantes y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y mejora de la práctica educativa” (Medina, 2009, p.11)

Desde esta óptica, el objeto de estudio de la didáctica es configurado en el marco de la escuela y del aula específicamente, se concentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se ponen de manifiesto un tejido de relaciones que deben privilegiar la comunicación estratégica de saberes, conocimientos, hechos, prácticas, etc. Además guía y orienta la práctica y formación docente en la enseñanza, la reflexión permanente y sistemática sobre su quehacer, donde el docente se convierte en investigador de su quehacer y del proceso mismo; hecho que confirma que el objeto de la didáctica se asienta principalmente en un discurso sobre la acción pedagógica, más específicamente en la práctica docente (enseñanza) y la mejora de dichos procesos para favorecer la construcción de nuevos y mejores caminos que han de recorrer los estudiantes y docentes. Por lo tanto se debe reiterar lo afirmado por Zambrano (2007) quién afirma que la didáctica no debe ser entendida como la simple técnica de la enseñanza, sino que por el contrario, la didáctica es merecedora de ser una disciplina científica, que se sitúa como un campo disciplinar distinto a la pedagogía, cuyo objetivo es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje.

5.1.1.2 Los modelos didácticos

Ubicados en el campo disciplinar de la didáctica cuyo objeto de estudio se ubica en la génesis y desarrollo de los procesos del enseñar y el aprender, emergen los modelos didácticos, los cuales son representaciones ideales del mundo de lo educativo para explicar teóricamente su hacer. Dichos modelos son dinámicos, se transforman y afinan la concepción de hombre y de sociedad y las relaciones que se dan entre los sujetos (desde lo sociológico, psicológico y antropológico) para dar respuesta al qué, cómo y para qué enseñar y aprender.

Enmarcado en este contexto, los modelos didácticos proporcionan una guía para el trabajo en el aula, permiten una reconfiguración y transformación de las relaciones que se dan al interior de las aulas de clase, orientan los contenidos que se han de trabajar en la escuela, cómo enseñarlos y aprenderlos y para qué han de servir, determinan además el tipo de persona que se desea formar, cómo se concibe la educación, la sociedad, cuál es la formación ética y la construcción de ciudadanía que han de guiar a los futuros ciudadanos; desde esta perspectiva, García(2000) afirma:

“El concepto de "modelo didáctico" puede ser, en ese sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudándonos a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular... y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas...”(p. 1)

Desde esta concepción, los modelos didácticos se convierten en una herramienta fundamental para potenciar la acción docente, desde procesos reflexivos de su que hacer en el aula, velan porque el desempeño del estudiantes se dé en las mejores condiciones y se obtengan los mejores resultados; además establece una ruta metodológica clara para organizar los objetivos, actividades, recursos y evaluación dentro de cada disciplina.

Los modelos didácticos se convierten en una herramienta de planeación que permite anticipadamente desde un análisis contextual y diagnóstico previo organizar el qué enseñar y cómo enseñarlo, además determina recursos y medios necesarios para lograr los objetivos propuestos. También participan de la acción, guía las prácticas de aula, orientadas desde el derrotero macro y meso curricular institucional, hasta llegar al nivel de concreción micro curricular, que se plasma en los planes de área, aula y/o asignatura y proyectos pedagógicos de aula que cada docente ha de llevar al aula de clase. Para Medina (2009) “Está doble vertiente, anticipador y previo a la práctica docente, le da un carácter de

preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de post-acción, nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto en conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica”(p.61). Finalmente el modelo didáctico se convierte en una herramienta de reflexión, análisis e investigación del proyecto de la institución, el trabajo del maestro en el aula, procesos que retroalimentan continuamente el que hacer del docente, el aula como escenario del enseñar y del aprender y la institución en general en su proceso de organización interna.

5.1.1.2.1 Los modelos didácticos que marcan la tendencia hacia la transformación del que hacer del maestro y de la escuela

Mucho se ha hablado acerca de las la clasificación, teorías y paradigmas que subyacen a los modelos didácticos, existen en el mundo académico múltiples clasificaciones que han marcado históricamente el devenir de la educación y la labor del maestro. Para este estudio en particular se centrala atención en los modelos que actualmente han sido llamados de corte transformacionista, en cuanto han marcado latendencia actual generalizada al cambio sistemático de la gestión de la escuela y de las prácticas de los maestros.

Actualmente existe bastante literatura para la clasificación y análisis de los modelos didácticos que marcan la tendencia hacia la transformación del quehacer de la escuela y el maestro, ellos están marcando una pauta de trabajo en diferentes comunidades escolares, “Desde ellos ha de abordarse el modelo que cada profesor debiera holística y comprensivamente diseñar y asumir-transformar la docencia facilitándole la comprensión de la tarea práctico-reflexiva y la elección de las opciones más valiosas” (Medina 2009, p. 61).

Se identifican las prácticas de los modelos denominados exclusores, los cuales están referidos a “....la mantención de la distribución del alumnado de acuerdo a estereotipos sociales, cognitivos, étnicos, de género, etc., conduciendo a prácticas adaptadoras al contexto, cuando este presenta dificultades, en lugar de transformarlo.” (Ferrada y Flecha, 2008, p.51), los cuales son de corte tradicional y conductista que privilegian la transmisión

de conocimiento y favorece la formación técnica del estudiante, donde además el centro del proceso es el conocimiento y presenta al docente como poseedor único del saber desde una relación vertical y tiende a la reproducción de las ideologías dominantes, estos modelos prefieren “una acción docente sin considerar la presencia del educando ni sus intereses. Se pone en desarrollo en un campo en donde los éxitos y los fracasos son medidos habitualmente desde la perspectiva de desempeño del educador / enseñante.” (Vanegas, 2013, p. 71).

Como un rechazo a las prácticas de los modelos excluyentes abordados en el párrafo anterior, surge la mirada transformadora de los modelos didácticos, los cuales buscan el cambio educativo, propenden por favorecer condiciones igualitarias y autónomas para el acceso a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la gestión de la institución educativa, en aras a consolidar procesos de reflexión, análisis, investigación e interpretación de práctica docente, buscan además conocer e interpretar lo que sucede en el aula de clase y la gestión de la escuela en su conjunto; es así como esta visión transformadora busca “...la generación de altas expectativas de todo el alumnado, sin distinción alguna, y la transformación del entorno sociocultural para promover los máximos aprendizajes.” (Ferrada y Flecha, 2008: 51)

A continuación se presentan algunos modelos desde la mirada transformadora de los modelos didácticos, mostrando los rasgos generales de los siguientes: modelo didáctico dialógico, modelo contextual - ecológico, modelo colaborativo.

a. Modelo didáctico dialógico

Propende por una práctica educativa abierta y dialógica, está basada en el diálogo y la construcción comunicativa en condiciones igualitarias, en palabras de Vanegas (2013) “es una práctica de didáctica pública y abierta a la participación igualitaria.”(p. 74), aquí el diálogo es el que permite establecer las relaciones de enseñanza aprendizaje, tal como lo expresa Ferrada y Flecha(2008), el llamado diálogo igualitario evade las relaciones jerárquicas y autoritarias, en las que en las cuales los maestros determinan lo que se debe aprender, marcando los contenidos y los ritmos de aprendizaje; en ese modelo todas las personas son participes de la elaboración de los contenidos de su interés; el diálogo

igualitario permite realizar propuestas, argumentar, cuestionar o aceptar y se aporta colectivamente a la construcción de conocimiento.

Desde el planteamiento central de Ferrada y Flecha (2008), se detallan algunos aspectos fundamentales del modelo didáctico dialógico:

1. Los roles del maestro y el estudiante son dependientes, donde al maestro le corresponde coordinar pedagógicamente el grupo de estudiantes, con la implementación de estrategias basadas en una didáctica interactiva; por su parte el estudiante es activo, creador dialógico del conocimiento, desde donde negocia acuerdos y compromisos que le han de encaminar por el proceso de aprendizaje el cual está basado en la construcción de relaciones sociales en un ambiente respetuoso y solidario.

2. La finalidad del modelo es la inclusión social, y tiene en el componente axiológico su principal guía en el quehacer ético.

3. Desde este modelo el concepto de enseñanza está definido por la dialoguicidad, referida tanto a la lógica del que aprende como del que enseña, para buscar que las acciones didácticas se muevan entre la libertad para la expresión creativa de enseñantes y aprendientes y una autoridad colectiva que vela por el correcto desarrollo de los procesos, sin caer en el autoritarismo ni en el dejar hacer.

b. Modelo didáctico contextual ecológico

Ubica la escuela en un escenario cultural, donde circulan saberes, creencias, valores y rasgos culturales y en especial procesos comunicativos interactivos que orientan la comprensión de la acción educativa y la valoración de la realidad local en el contexto regional, nacional y global.

Desde este enfoque, para Medina (2009) el modelo contextual – ecológico “es uno de los modelos ligados al análisis de las tareas y los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión sobre el papel de las escuelas y de las comunidades educativas es el de ofrecer un ecosistema cultural emancipador, que reconozca la visión de los agentes y aplique modelos totalizadores innovadores, conscientes de su compromiso transformador” (p. 67).

El rol de docente en esta propuesta, según lo afirma Medina (2009), está referida a la aceptación de su identidad cultural, desde una mirada crítica. Esto es, el maestro se asume como miembro de una comunidad cultural, desde donde construye los rasgos identitarios que lo definen como maestro y como portador de un saber cultural.

Las acciones desarrolladas al interior de las aulas y de la escuela están basadas en las interacciones comunicativas y contextualizadas de los actores que participan del proceso: docentes, estudiantes y comunidad local; buscando lograr una comunicación efectiva, en procura de interpretar las acciones y reacciones para retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar es importante resaltar que el modelo busca “El planteamiento del desarrollo integral sostenible, comprometido con todos los seres humanos del entorno, implica considerar la actividad de la enseñanza como la tarea singular y más apropiada para promover proyectos y realizar programas para la transformación global de la comunidad y la indagación colaborativa”(Medina, 2009, p.6).

c.Modelo didáctico colaborativo

Desde este modelo se concibe el aula como un microsistema enclavado en la comunidad de la escuela, el entorno local y la aldea global para la construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la colaboración, donde exista una corresponsabilidad compartida entre los actores del proceso para fortalecer la formación integral del estudiante, la persona, el profesional y el equipo.

Desde “Este modelo se amplían las posibilidades” del modelo cultural ecológico “...y coloca al profesorado ante un gran compromiso de acción y mejora integral de sí mismo y de la comunidad” (Medina, 2009, p. 68).

Tanto maestros como estudiantes trasegan en un proceso de colaboración y ayuda mutua, ambos son participes activos y constructores del proceso de enseñanza y aprendizaje; sus acciones están encaminadas a una visión sostenida del aula y de la escuela, de igual forma las tareas son”...las formas de interacción y los proyectos

formativos la base de la cultura de colaboración, al situar la actividad colaborativa en la mejora de la comunidad, mediante la docencia el enfoque de indagación-compartido que transforme y mejore la comunidad” (Medina, 2009, p. 69).

5.1.1.2.2 De los modelos didácticos a las estrategias didácticas

Los modelos didácticos establecen un conjunto de principios que guían la labor de los docentes en las aulas, trazan el camino que han de recorrer tanto docentes como estudiantes en los procesos de interacción hacia la construcción de una práctica social donde emergen conocimientos, creencias, sentimientos.

Los modelos didácticos determinan entonces las estrategias didácticas, como procesos reflexivos acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se plasman en la práctica; generando un conjunto organizado de actividades y acciones que implican la planeación y jerarquización, requieren además de una serie de recursos humanos, técnicos, físicos y didácticos para llevar a buen término todo propósito que se emprenda.

Desde los modelos didácticos se gestan las estrategias didácticas como espacios de reflexión sobre los contenidos ya sean cognitivos, procedimentales o actitudinales, organizan y le dan coherencia a las actividades de clase determinando tiempos, espacios, recursos, metas a alcanzar y trazan los posibles caminos del cómo evaluar.

Desde lo anterior, cabe resaltar lo expuesto por Bolívar (2011) cuando concluye que los modelos didácticos de enseñanza y de aprendizaje detallan sincrónicamente cual es la naturaleza y organización de los contenidos a enseñar, las estrategias de aprendizaje que se requieren y además establecen los lineamientos para la interacción social de los actores educativos en los denominados ambientes de aprendizaje.

La reflexión sistemática y continua del maestro sobre las estrategias didácticas usadas le sirve para conocer y dar a conocer su acciones a los compañeros, conformando comunidades de apoyo, para la retroalimentación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.2 Estrategias didácticas

Las estrategias son procedimientos deliberados generados en los espacios propicios para la interacción de los actores educativos ya sean sujetos de enseñanza o de aprendizaje, poseen una intencionalidad y motivación propia, varían de acuerdo a los modelos de donde emergen los sujetos, los recursos y los objetivos a lograr.

Desde la conceptualización realizada por Feo (2010), las estrategias didácticas se inscriben en el orden de los procedimientos, técnicas, métodos y/o actividades de las que se valen tanto docentes como estudiantes, y se orientan a organizar las acciones de manera consciente y reflexiva para construir metas y lograr los objetivos propuestos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera significativa. Es así como las estrategias didácticas están referidas tanto a los proceso de enseñanza y como de aprendizaje y cumplen a una función mediadora y teleológica; en este sentido Medina (2009) afirma:

“En efecto, las estrategias didácticas se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el alumno”. (p. 179)

Las estrategias didácticas se consolidan como una herramienta valiosa para orientación y mejora de las prácticas de los docentes al interior del aula de clase. De acuerdo con Bolívar (2011), el acto didáctico es concebido como una interrelación entre tres polos: 1) Docentes: Sujetos que enseñan conocimientos, habilidades y competencias; 2) Contenidos: Que poseen un valor o nivel de complejidad epistemológico; 3) Alumnos: Sujetos activos en el proceso que aprenden, a quienes se debe tener en cuenta su perfil psicológico. El mismo autor afirma que, por su complejidad, las estrategias didácticas se han agrupado para facilitar su análisis, esta clasificación no responde a un criterio único y son varias los esquemas propuestos por los diferentes estudiosos de la didáctica.

Dada la complejidad del proceso didáctico y las múltiples vertientes que presenta, ha sido necesario clasificarlas para facilitar su análisis; son varias las propuestas de

clasificación que se encuentra entre los teóricos del tema, a manera de ejemplo se presentan dos de las clasificaciones consultadas: para Medina(2009), las estrategias didácticas están categorizadas en cuatro grupos: 1. Las referidas al profesor, 2. Las referidas al alumno, 3. Las referidas a los contenidos y 4. Las referidas al contexto. Para Feo (2010) las estrategias didácticas están categorizadas en 4 grupos: 1. Las de enseñanza, 2. Las de aprendizaje y 3. Las instruccionales y 4. Las de evaluación .

Desde laperspectiva del presente esstudio, se realizará una breve descripción de las estrategias didácticas de enseñanza y estrategias didácticas de aprendizaje.

5.1.2.1 Estrategias didácticas de enseñanza

Se remiten al encuentro entre el docente y el estudiante en el contexto de la interacción didáctica, mediada por el dialogo real y pertinente, teniendo en cuenta las necesidades e intereses del estudiante y conforme a las características del medio social y cultural.

La enseñanza se debe asumir tanto a nivel teórico como práctico investigativo. Casarini (1999) la define como la actividad intencional y anticipada que se orienta a propiciar aprendizajes de diversos contenidos: científicos, tecnológicos, de valores; pero también es una práctica social en cuanto está direccionando desde la escuela básica y superior la adquisición de diversos conocimientos, creencias, ideologías, sentimientos e ideas.

En la actualidad el eje central del proceso de enseñanza aprendizaje se ha desplazado de la enseñanza hacia el aprendizaje; Zabalza (2000) enfatiza que esta modificación implica cambios en el abordaje del concepto de enseñanza y por ende cambia la función del docente, imponiéndole nuevos y grandes retos que le marcan cambios significativos en la manera de enseñar. Por lo tanto, el docente está obligado a desarrollar, ampliar y retroalimentar una doble competencia: La competencia pedagógica, relativa a la formación y el aprendizaje de los estudiantes y por otro lado perfilar su competencia disciplinar y científica.

Pero la enseñanza también es una responsabilidad de la institución y depende de las formas de organizar curricularmente los programas de la escuela, así lo afirma Stenhouse (1998), cuando se remite a la enseñanza como una estrategia que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de orientar y guiar al proceso formativo de los estudiantes; pero ella no es sólo instrucción, es además, una promoción sistemática del aprendizaje, para lo cual se vale de diversas estrategias y medios que se constituyen en un importante aspecto del currículo de los centros educativos.

En el contexto educativo Colombiano, la organización y direccionamiento de las estrategias a trabajar en la escuela están direccionadas desde los PEI de cada institución educativa, desde allí en su componente pedagógico en uso de la autonomía curricular otorgada desde la ley 115 de 1994, se trazan líneas de trabajo sobre estrategias a usar en el contexto del aula, además, ellas deben estar articuladas con el enfoque pedagógico construido o elegido por la institución. Desde esta mirada las estrategias se convierten en el norte que han de seguir las prácticas de aula y en el horizonte de mejora y retroalimentación de los procesos didácticos institucionales.

Buscando siempre la mejora de los procesos al interior de la escuela, la tarea docente en el proceso de enseñanza requiere de docentes comprometidos, críticos, reflexivos y comprometidos con la innovación permanente; Zabalza (2000) plantea algunos aspectos importantes que han de marcar estos procesos en la formación continua del maestro para cualificar, mejorar y actualizar sus procesos de enseñanza, entre otros menciona los siguientes que a nuestro criterio son fundamentales: 1. El docente también se debe comprometer con la tarea de aprender, 2. Concentrar los esfuerzos y el proceso desde la perspectiva del estudiante, sin descuidar su corresponsabilidad, 3. Mejorar los conocimientos que el docente tiene sobre el aprendizaje, la formación didáctica, en fin actualizar y retroalimentar su conocimiento y formación pedagógica.

5.1.2.2 Estrategias didácticas de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje están referidas al conjunto de procedimientos que el estudiante usa de manera consciente y deliberada en aras a obtener aprendizajes duraderos

y significativos, para ello ha de hacer uso de diferentes técnicas de estudio y herramientas que le permiten desarrollar habilidades cognitivas y sociales.

Las estrategias de aprendizaje están enmarcadas en las formas como aprenden los sujetos y en qué condiciones lo hacen; desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquieren conocimientos, sentimientos, emociones, valores y se desarrollan habilidades cognitivas y sociales; a través de ellos se incorporan nuevas formas de pensar, sentir y vivir el mundo interno en relación con los otros, con el entorno y la realidad en general. El aprendizaje debe cumplir básicamente con 2 condiciones: 1. Abarcar de forma integral y en un enfoque holístico los diferentes formas de aprender de los sujetos, 2. Demostrar su relación con la realidad, donde se tengan en cuenta no solo los asuntos relativos al aprendizaje, sino también la complejidad de los fenómenos que se suscitan en el aula. (Casarini, 1999).

Restrepo (1996) afirma que las estrategias de aprendizaje pueden ubicarse desde dos concepciones opuestas, 1. Pueden ser recepcionistas, las cuales están centradas en el docente y los contenidos escolares, 2. Las estrategias por descubrimiento o construcción, centradas en el estudiante, que lo ubican como sujeto activo en el proceso y además afirma el autor, se convierte en el nicho de la investigación formativa.

Desde el abordaje teórico del aprendizaje, se da foco a la segunda vertiente, donde al estudiante es un agente activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje; aquí el estudiante busca, indaga, consulta, recoge, analiza, interpreta y procesa la información, o sea construye el conocimiento aunque ya exista, situándose así en el inicio de los procesos de investigación formativa.

Desde este planteamiento del rol desempeñado por el estudiante, se ubica la presente investigación en la concepción constructivista del aprendizaje presentada por Coll (citado por Barriga, 2002); según este autor la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del

alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.

Desde la visión constructivista del aprendizaje y la organización escolar se deben tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de diseñar y abordar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, estos son planteados por Barriga (2002): El desarrollo psicológico del individuo en su cruce con los procesos de aprendizaje; identificación de intereses, necesidades y motivaciones que tienen que ver con el aprendizaje; los contenidos escolares desde el plano significativo, el reconocimiento de las diversas formas de aprendizaje dando preponderancia a los componentes intelectuales, afectivos y sociales; la selección, organización y promoción de estrategias de aprendizaje; la interacción efectiva entre docentes y estudiantes; y finalmente, la revalorización de la profesión del maestro como transmisor, guía y facilitador del aprendizaje, pero también como mediador del proceso.

De acuerdo con Barriga (2002) La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es estudiada desde las teorías genéticas, del desarrollo humano, el aprendizaje significativo, la socio cultural y otras ; para el interés del presente trabajo, se abordarán las teorías del aprendizaje significativo de David Ausubel y la socio cultural de Vigostsky.

a. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo centrado en el aprendizaje es producido en un contexto educativo, es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción, por lo tanto esta teoría estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Ausubel(1983) la organización del conocimiento en estructuras y reestructuras se produce debido a las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información, y para que este proceso se dé adecuadamente se requiere que la instrucción que ha de impartirse pueda de una manera organizada desequilibrar las estructuras existentes.

Acorde con lo anterior, el aprendizaje es verdaderamente significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimientos que el sujeto ya posee, así, el nuevo material de conocimiento adquiere un verdadero significado a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para lograr esto se requiere que el nuevo material tenga significado en sí mismo, además que haya una relación asociativa entre las partes y que el estudiante posea los requisitos necesarios para el aprendizaje.

Para que el aprendizaje significativo exista se requieren ciertas condiciones del material a aprender, de la persona sujeto de aprendizaje, y de la estructura cognitiva. En cuanto al material, se recomienda estar organizado en una estructura que posea sentido y lógica. Con relación a la persona se requiere motivación hacia el aprendizaje, expresada en interés y esfuerzo para aprender significativamente. Y en lo referente a la estructura cognitiva debe contener ideas inclusoras para relacionar el nuevo material a aprender. (Pozo, 2003).

Ausebel propone tres tipos de aprendizaje significativo así: 1. Representaciones previas a los conceptos, generalmente el niño en la fase previa al aprendizaje de los conceptos debe aprender el significado de la palabra, o sea el referente, es un aprendizaje más próximo al repetitivo. 2. Conceptos: se da en la medida que el niño hace relaciones de los nuevos conceptos con otros que ha formado anteriormente. 3. Propositiones, se refiere al aprendizaje de ideas que ya no están expresadas en un solo concepto sino en una frase u oración que relacione y contenga dos o más conceptos en una unidad semántica.

b. Teoría del aprendizaje de Lev Vygotski

La teoría de aprendizaje de Vygotski surge como un rechazo al reduccionismo al que venía siendo sometido el aprendizaje por parte de la psicología que reduce el aprendizaje a meros reflejos y asociaciones entre estímulos y respuestas. Para Vygotski “el hombre no se limita a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos” (Pozo, 2003, p.194). Esto sólo es posible por la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

Para Vygotski (Citado por Pozo, 2003) “Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad para transformar la realidad en lugar de limitarla” (p.195), desde esta

perspectiva el autor propone que la cultura nos proporciona un sistema de signos y símbolos que median en todas nuestras acciones.

El aprendizaje desde la perspectiva de Vygotski se da en un medio social y cultural, de donde provienen los signos y símbolos que han de ser interiorizados por los sujetos de aprendizaje, mediante procesos cooperativos y colaborativos que deben ser guiados y orientados adecuadamente por el docente quien actúa como un mediador, también puede ser mediador otro adulto responsable, los padres o sus compañeros más avanzados.

A continuación se presenta la tabla N.1 donde se resaltan los aportes importantes de las teorías del aprendizaje significativo de David Ausubel y del aprendizaje de la escuela histórico cultural de Lev Vygotski, en se detallan los principios de cada enfoque y sus aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje. La tabla fue construida a partir de la presentada por Barriga (2002):

Tabla 1 - Enfoques constructivistas: Cognitivo y sociocultural.

Enfoque	Principios del enfoque	Aportes al proceso educativo
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teoría ausbeliana del aprendizaje significativo. ✓ Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. ✓ Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. ✓ Enfoque experto –novatos ✓ Teorías de la atribución y de la motivación por el aprender. ✓ Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumno: Procesador activo del aprendizaje. ✓ Profesor: Organizador de la información, tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y del aprendizaje. ✓ Enseñanza: Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: ¿Cómo se aprende? ✓ Aprendizaje: determinado por el conocimiento y las estrategias previas. ✓ Aprendizaje: determinado por conocimientos y experiencias previas.
Socio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. ✓ Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. ✓ Creación de la zona de desarrollo próxima. ✓ Origen social de los procesos psicológicos superiores. ✓ Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. ✓ Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. ✓ Evaluación dinámica y en contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alumno: Efectúa apropiación o reconstrucción de los saberes escolares. ✓ Profesor: Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica ✓ Enseñanza: Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante la ZDP. ✓ Aprendizaje: Interacción y apropiación de representaciones y procesos.

Fuente: Elaboración propia a partir de tabla presentada por Barriga (2002)

5.1.3 Prácticas de aula y formación del maestro

Volver la mirada al aula de clase en el cruce del encuentro de las prácticas con la pedagogía y la didáctica es la tarea actual del sistema educativo; los resultados han mostrado que de nada sirven las reformas al nivel de organización y gestión de las instituciones educativas, sino se impacta directamente la labor del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un escenario comunicativo por excelencia, donde circulan mensajes de autoridad y poder asentados en las relaciones sociales y culturales que se gestan al interior de las aulas entre maestros y estudiantes, anclados en la comunicación como mediadora de los procesos de recepción, interpretación y respuesta a los mensajes que circulan en el aula; Medina (2009) afirma “La didáctica es comunicativa y se desarrolla con la interpretación e investigación de los procesos y prácticas concretas, en los que se emplea un discurso situado en un escenario elegido para comprender con toda su amplitud el significado de la interacción y su adaptación al saber didáctico” (p. 29).

Situados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje como espacio comunicativo y de interacción constante, se hace énfasis en las condiciones básicas para un óptimo proceso de enseñanza - aprendizaje: 1. La creación de un ambiente propicio para el proceso, el cual debe ser fruto de una contextualización y diagnóstico, éste último generalmente está referido solo al componente disciplinar sin considerar en entorno social y cultural propio de los individuos, familias y grupos sociales. 2. Identificar por parte del maestro qué aspectos de la práctica deben cambiarse, por qué y cómo. 3. Identificar igualmente en qué aspectos debe trabajar el centro a nivel de organización y reformas a las políticas. 4. Implementar procesos de capacitación de los profesores que mejoren sus conocimientos didácticos y disciplinares para mejorar al mismo tiempo los aprendizajes de los estudiante.

Desde lo anterior se concluye que la enseñanza es un proceso práctico que debe ser observable y analizable. Desde esta perspectiva la investigación en educación se convierte en una opción clara y tangible para el análisis y retroalimentación de los mismos; además pone la mirada sobre el accionar del maestro, probando sus habilidades, conocimientos y destrezas que le permiten realizar una enseñanza eficaz y diversificada.

5.1.4. Proyecto educativo institucional (PEI)

5.1.4.1 El proyecto educativo institucional (PEI) articulador de la gestión en la institución educativa

En Colombia el PEI está reglamentado desde la ley 115 de 1994: “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un proyecto educativo institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistemas de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. El decreto 1860 de 1994 reglamentó y estipuló el contenido y la organización que habría de caracterizar el PEI de las instituciones educativas tanto oficiales como privadas, de educación básica, media y universitaria”(Ministerio de Educación Nacional, 2003, p.42)

Álvarez (2000) resalta que la autonomía otorgada desde el artículo 76 de la misma ley producto de las reformas introducidas en las Constitución Política de Colombiade 1991, se instaure en la libertad de la que goza la Institución Educativa (I.E) para diseñar, planear, elaborar y poner en marcha un proyecto que recoja las características del entorno, articule las necesidades institucionales, tenga en cuenta la diversidad de la población atendida, determinando de esta forma un currículo abierto y flexible.

Desde este planteamiento, el PEI es un instrumento guía y orientador de los procesos institucionales, se configura desde el análisis contextual; determina desde el horizonte institucional el tipo de persona que se desea formar y desde cuales procesos curriculares y pedagógicos lograr los fines y objetivos que la institución se propone. Igualmente establece acciones, normas y procesos institucionales en aras a establecer coherencia entre lo escrito y lo desarrollado o trabajado en la institución; desde esta visión la comunidad se integra en torno a la reflexión del PEI, integrando desde el contexto sus intereses y necesidades.

Álvarez (2000) le confiere las siguientes funciones al PEI: 1. Armonizador de la diversidad, proponiendo espacio de diálogo y tolerancia para establecer acuerdos de convivencia y de respeto. 2. Es el documento de referencia institucional desde donde se unifican y direccionan los demás documentos que guían y orientan el trabajo institucional. 3. Garantiza y define los mecanismos de participación efectiva de todos los estamentos en la vida institucional. 4. Crea ámbitos de negociación y acuerdos participativos que han de servir para la toma de decisiones, donde a veces es necesario renunciar a los intereses y opiniones de unos pocos para dar cabida a los “Mínimos de todos”; así “Las decisiones sobre los principios, valores objetivos y modelos se haga de manera negociada” (Álvarez, 2000, p.19). Propicia el establecimiento de un modelos de autoevaluación formativa, donde se establecen criterios de para los indicadores de gestión para la autorregulación de la institución. 5. Desde el establecimiento de los procesos de autoevaluación interna se retroalimenta el trabajo institucional y se establecen planes de mejora, los que deben dar respuesta los requerimientos tanto nacionales como internacionales en materia de seguimiento y revisión de la efectividad de los procesos educativos y el dinero invertido en ellos.

Para que el PEI dé estricto cumplimiento a las funciones que debe cumplir en las instituciones educativas, el decreto 1860 de 1994 ha reglamentado como ha de ser su organización, es así como el artículo 14, que describe el contenido del Proyecto Educativo Institucional, determina en 14 ítems su estructura y contenido así:

1. Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
2. El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
3. Los objetivos generales del proyecto.
4. La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
5. La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
6. Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos.
7. El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
8. Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
9. El sistema de matrículas y pensiones que incluya la

definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula. 10. Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias. 11. La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto. 12. Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales. 13. Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión. 14. Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.(Ministerio de Educación Nacional, 2003, p.174)

De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional (2003) en los artículos subsiguientes 15 y 16 del mismo decreto determina los criterios de adopción y obligatoriedad del proyecto educativo institucional. Desde lo planteado anteriormente, el PEI no sólo es cumplimiento de estructura y escritura de documento, es además participación, diseño conjunto, trabajo en equipo de los grupos de trabajo para su efectiva formulación y lo más importante la puesta en la escena dentro de los procesos y la gestión de la escuela. Sin embargo, fuera del ámbito de la reglamentación y el ir y venir de la escuela en su elaboración, “El PEI puso a reflexionar a los docentes sobre qué implica aprender y qué significa enseñar”(Calvo, 1995, p. 4).

El presente estudio se centra en el análisis del componente pedagógico del PEI, el cual está determinado en los numerales correspondientes a la estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos, la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando y las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos.

5.1.4.1 Componente pedagógico del proyecto educativo institucional (PEI)

Desde el componente pedagógico del PEI se deben establecer los aspectos relativos tanto a la organización curricular como al enfoque pedagógico, ambos relativos al trabajo

de la gestión académica planteada para los procesos de autoevaluación Institucional establecida en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional.

A partir del componente pedagógico del PEI se orientan las acciones tanto pedagógicas y didácticas en torno a organización y estructura curricular, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y los planes de mejora académica de los estudiantes, en general determina el proceso de formación integral del estudiante.

A continuación se presenta una propuesta de organización del componente pedagógico a partir del cruce de información proveniente del trabajo presentado por Villarroel (2002) y la guía No 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008)

a. Estructura y contenido del diseño pedagógico y curricular: Gestión académica

La gestión académica en su estructura y contenido determina cual es la apuesta pedagógica de la institución. Define cuál es la apuesta de la institución por el tipo de formación (¿qué aprende? y ¿para qué aprende?), de la misma manera las estrategias pedagógicas que guían el proceso de formación, (¿cómo aprende?), también la disposición de los contenidos, los recursos y el uso que ha de hacerse de ellos para favorecer las experiencias de aprendizaje.

El diseño curricular, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2008) incluye los siguientes componentes:

1. Diseño pedagógico curricular donde se determina cual es la estructura del plan de estudio, cual es el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje, la jornada escolar y cómo se han de desarrollar los procesos de evaluación.

La elaboración y revisión de estos aspectos se guía por las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuál es la estructura del plan de estudio, que será el horizonte del proceso educativo y formativo?
- ✓ ¿Cuál es el enfoque metodológico que más se ajusta a la institución teniendo en cuenta el análisis situacional y la fundamentación del PEI? ¿Por qué es la más pertinente?

- ✓ ¿Cuáles dimensiones y contenidos del plan de estudio presentan mayores dificultades?
- ✓ ¿Cuáles son los niveles y grupos que presentan mayores dificultades en el proceso del aprender?
- ✓ ¿Cuáles son los estudiantes que necesitan más apoyo, por las dificultades que presentan?
- ✓ ¿Diferencias individuales entre los estudiantes y diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes?
- ✓ ¿Cómo se realizará el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes?

2. Prácticas de aula, componente que define los lineamientos que orientan las prácticas pedagógicas y las opciones didácticas para el logro de una formación integral de los estudiantes, las estrategias para las tareas escolares, el uso articulado de los recursos y tiempos para el aprendizaje.

Para ello se toman como referencia las siguientes preguntas guías para el análisis:

- ✓ ¿Qué y cuándo enseñar?
- ✓ ¿Qué recursos utiliza para el desarrollo de las prácticas?
- ✓ ¿Qué proyectos específicos se propone desarrollar para mejorar los aprendizajes de los alumnos? ¿A qué dimensión o área corresponden?

3. Gestión en el aula, la cual consiste en el estilo pedagógico, es decir, las estrategias utilizadas para la planeación de clases y ejecución de las clases, los modelos didácticos que soportan las estrategias usadas por los docentes, en fin se concretan aquí los actos de enseñanza y de aprendizaje.

Las preguntas guías para el análisis de este componente son:

- ✓ ¿Cómo organiza los contenidos y las competencias a enseñar?
- ✓ ¿Qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje utiliza?
- ✓ ¿Cómo se enseña?

✓ ¿Cómo evalúa y qué evalúa?

4. Seguimiento académico, basado en un proceso de evaluación y seguimiento que revisa los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y el uso y seguimiento de las evaluaciones internas y externas; además se tiene en cuenta como se realizan las actividades de apoyo y de superación de logros pendientes para estudiantes que tienen dificultades en el proceso o estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este componente se presentan las siguientes preguntas guías para el análisis:

✓ ¿Qué estrategias evaluativas utiliza?

✓ ¿Las estrategias evaluativas están articuladas con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas?

✓ ¿Tiene en cuenta en el proceso evaluativo las diferentes formas de aprender?

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo se centra en realizar un análisis de la relación existente entre el planteamiento pedagógico del PEI y las prácticas de aula, se enfoca el análisis en este último aspecto, abordando desde allí las estrategias didácticas aplicadas por los docentes en su quehacer.

5.2 Estado del arte

Teniendo en cuenta la problemática planteada y los conceptos que anidan a su interior, se abordan los trabajos de investigación objeto de revisión y análisis de este documento, focalizados en las líneas teóricas de los modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, prácticas de aula, formación de maestros y la revisión y análisis de PEI.

La didáctica marca el derrotero tanto teórico como metodológico del trabajo del docente y de la escuela, su campo de estudio abarca los procesos prácticos y metodológicos que tienen que ver con la enseñanza y aprendizaje, también está referida al proceso de investigación en tanto determina un camino de avance y desarrollo en la práctica de la didáctica como ciencia o disciplina, que se encarga de la construcción y avance teórico.

Desde la línea investigativa se abordan algunos estudios que dan cuenta de bagaje de la didáctica en las líneas teóricas: modelos y estrategias didácticas, prácticas de aula y proyectos educativos institucionales, estudios que al igual que otros tantos, determinan los avances tanto teóricos como metodológicos.

Para iniciar este recorrido se aborda la investigación desarrollada por De Zubiria, Ramírez, Ocampo y Marín(2008), que profundiza acerca del modelo pedagógico predominante en los maestros de Colombia, indagando sobre las percepciones de los maestros acerca de los modelos autoestructurantes, heteroestructurantes, y la pedagogía dialogante; la encuesta fue resuelta por 1060 maestros de escuelas oficiales y privadas de los niveles de educación básica, media y universitaria.

El estudio utilizó como técnica para recolectar la información una encuesta vía web, que podía ser resuelta por cualquier docente, de cualquier género y nivel educativo, de escuelas oficiales o privadas de Colombia.

Entre los hallazgos encontrados está que el modelo con predominancia parcial en Colombia es la pedagogía dialogante, se dice que parcial porque allí también confluyen prácticas de otros modelos. De igual forma le sigue los modelos autoestructurantes y en último lugar, o de menor prevalencia los heteroestructurantes.

En los hallazgos no se encontró predominancia por género o por nivel, pero si se concluye que en la escuela pública predomina el modelo autoestructurante.

La gran conclusión del estudio se puede centrar en que existe una gran tendencia en Colombia de la exploración de nuevos modelos, como un rechazo a la escuela tradicional, o sea, concluyen los autores, se esta presentando ante un cambio de paradigma.

El estudio en su parte final hace la recomendación de realizar estudios que amplíen las percepciones de otros actores, como padres, estudiantes, directivos, etc., lo cual puede dar más validez a las conclusiones antes mencionadas. De igual forma se recomienda incluir la exploración de otras variables como recursos y espacios culturales, aspectos que tienen un alto impacto en la forma de enseñar.

Este estudio presenta importancia, en cuanto indaga sobre los soportes didácticos sobre los cuales los docentes actualmente fundamentan sus prácticas en el país, si bien se tratade establecer relación entre los fundamentos pedagógicos estipulados en el PEI y las estrategias usadas en prácticas de aula desarrolladas por los docentes, éstas tienen su asiento en determinados modelos didácticos, lineamientos que guían las estrategias más usadas por los docentes tanto en la fase previa como en la de ejecución.

Cabe resaltar el vacío que deja el estudio mencionado en cuanto a que sólo indaga por algunos modelos dejando de lado algunas prácticas significativas que desarrollan los docentes en las diferentes instituciones con referente a otros modelos didácticos que igualmente apuntan al cambio de paradigma en cuanto a los modelos que guían su hacer en el aula.

Desde el derrotero de trabajo establecido a partir del modelo didáctico, y donde se insertan las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje se inscribe la investigación de Núñez del Río et al.(2014) en su estudio de carácter exploratorio denominado “Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria”, que indaga sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los patrones de motivación encontrados en una comunidad educativa de Madrid España con los estudiantes de secundaria, en función de la atención a la diversidad. Durante el estudio se indagó sobre la calidad de las estrategias utilizadas desde dos perspectivas: 1. la integración de la

población con necesidades educativas especiales, (En adelante N.E.E) 2. la educación inclusiva que se enfoca en la atención a la población diversa, teniendo aquí como referente el total de la población ya que cada estudiante presenta distintos niveles de atención, concentración, intereses y necesidades; sin dejar de mencionar otros aspectos que inciden en la calidad de los aprendizajes tales como: diferencias raciales, de género y procedencia entre otras.

Los hallazgos que arrojó el estudio muestran la importancia y tendencia actual de centros educativos inclusivos, que se organizan administrativa y pedagógicamente para atender la población diversa en función de la flexibilidad de sus programas y estrategias didáctica pedagógica y el manejo de recursos acordes a estos requerimientos. El estudio también aporta elementos importantes al proceso de aprendizaje y su influencia en los factores motivacionales de los estudiantes, aspectos que no se observaron en los centros que se destinaron exclusivamente a la atención de un tipo de necesidades específicas en calidad de integración escolar.

Este estudio reviste especial interés porque desde los lineamientos establecidos en el PEI de cada institución educativa se deben establecer los retos y alcances de los programas curriculares; en ellos se deben incluir las adaptaciones curriculares de atención a la población diversa, para posteriormente ser adaptados por cada maestro al interior de los planes de área y de aula. Revisar la articulación de estos planes a luz de las prácticas de los maestros determina entonces el nivel de coherencia de estas con los lineamientos establecidos para la I.E en respuesta a las demandas del total de la población que se atiende.

Desde la perspectiva de las estrategias didácticas analizamos el trabajo desarrollado por Larriba (2001), denominada “la investigación de los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza” la cual examina la descripción de las experiencias relevantes de los docentes y los modelos didácticos que la soportan, utilizando técnicas de reflexión autobiográfica, estudios de caso a profundidad y cuestionarios.

La investigación hace énfasis inicialmente en definir el modelo y en particular el modelo didáctico. En forma general un modelo es una forma simplificada de una realidad o fenómeno, con el fin de delimitar alguna de sus dimensiones; más concretamente el modelo

didáctico hace énfasis en los siguientes aspectos: Son adoptables, organizadores de una actividad en el aula, se convierten en el soporte para la reflexión de la práctica pedagógica y dinamizan los diferentes conocimientos prácticos y teóricos, en aras a contribuir el análisis y la evaluación del sistema en su totalidad. En suma el “modelo didáctico son ideas y percepciones sobre los cuales el profesorado fundamenta su práctica docente” (Larriba, 2001, p. 18).

A partir del trabajo realizado durante su investigación, el autor profundiza en la forma como los maestros desarrollan sus prácticas de aula y desde qué modelos soportan sus prácticas, aspectos que se convierten en una herramienta importante de reflexión para la institución, pues desde aquí se puede establecer un marco general del trabajo y la organización curricular en general. Además enfatiza el autor que se puede hacer un acercamiento a las concepciones desde donde se abordan las diferentes disciplinas. Es de resaltar que cuando la reflexión la realiza el propio maestro, este se convierte en investigador, cuyo objeto de estudio es su propia práctica docente; esto es importante porque se fortalecen las redes de maestros, se comparten experiencias de trabajo en el aula con lo cual se mejora el trabajo y se enriquecen los procesos de descripción, análisis e interpretación.

Además de los aportes del estudio de Larriba (2001) en el campo de los modelos didácticos como referentes de las prácticas de aula, es importante resaltar el proceso seguido por la investigación, el cual se puede sintetizar en: 1. Recogida metódica de la investigación, 2. Metodología plural que convine lo cualitativo con lo cuantitativo, 3. Los datos obtenidos sean creíbles y fiables.

Para la realización del estudio se utilizaron las siguientes técnicas:

- Reflexión autobiográfica, la cual suministra información sobre el maestro y su historia de vida. Aquí confluyeron la descripción de experiencias relevantes, análisis y discursos sobre material didáctico, observación y análisis de grabaciones y videos de la práctica docentes, elaboración de diarios y formulación explícita de conclusiones.

- Estudio de casos a profundidad, los cuales fueron presentados, discutidos y analizados con los grupos de maestros
- Cuestionarios que incluyeron: 1. Características personales del docente: edad, título, condición social y económica, género, nivel de trabajo, formación inicial y continúa. 2. Contexto social e institucional, donde se incluyeron características del alumnado como ubicación, población de donde proviene, antigüedad en la institución, organización de las aulas, recursos didácticos. 3. Estrategias didácticas usadas por los docentes. Aquí se indagó por finalidades y objetivos, selección y secuenciación de contenidos, métodos y estrategias didácticas y procedimientos para realizar la evaluación a los estudiantes.

Para el objetivo de este estudio, se resaltan los aportes del trabajo presentado por Larriba, en dos aspectos fundamentales: 1. El análisis que realiza desde los aportes de la didáctica y el puente creado entre los modelos y las estrategias didácticas usadas por los maestros, además el énfasis en la reflexión sistemática del maestro sobre su propia práctica como punto de partida para la mejora de su quehacer, 2. La metodología usada para la recolección y análisis de la información puede orientar algunos procesos metodológicos que el presente estudio tiene por definir.

Desde la primera línea de los aportes mencionados en el párrafo anterior se aborda el estudio “Construcción de prácticas de aula, análisis e interpretación” Achával (2008), investigación realizada a partir de los relatos de maestros como instrumento para recolectar la información, indaga la forma como los maestros construyen sus prácticas y dan respuestas a los diferentes retos que se les presentan. La Autora plantea que en el desempeño del docente influyen básicamente 3 factores a saber: 1. Las características individuales del docente, en la que se incluye su biografía personal y lo que lo identifica como maestro. 2. La profundidad del conocimiento de la profesión que posea, lo cual se ve reflejado con mayor énfasis en un trabajo de carácter práctico. 3. El contexto donde se desenvuelve el docente, allí se deben tener presentes aspectos relacionales con la comunidad circundante y su influencia en los procesos institucionales en general y en los que desarrolla el maestro en particular.

Entre los hallazgos más importantes de la investigación se mencionan entre otros los siguientes por su relevancia para este estudio en particular: los docentes saben cuáles son los retos y desafíos a los que se enfrentan en un futuro próximo por el auge de los medios de comunicación y la tecnología. Además, son conscientes de la importancia de actualizarse en talleres y capacitaciones, lo cual combinan con la experiencia adquirida para la toma de decisiones en cuanto a la forma como ellos se enfrentan a sus prácticas de aula. Son marcados los modelos que ellos tuvieron en su proceso de formación tanto básica como universitaria, lo que determina las formas de realizar sus prácticas, por lo que estas resultan descontextualizadas por las altas demandas de los estudiantes, que cada vez son más cambiantes por las características e influencias del entorno social y cultural del que provienen. Igualmente es importante resaltar la relación que el docente establece con los padres y el resto de la comunidad de igual forma las relaciones con directivos y compañeros de trabajo y la retroalimentación entre pares de sus prácticas significativas incentivan a los maestros a mejorar sus desempeños.

Los maestros de igual forma se sienten con falta de tiempo para responder las demandas que exigen la implementación de los cambios y leyes que se imponen, además las demandas de los procesos de convivencia al interior de las instituciones les restan tiempo de las labores que ellos deben cumplir.

La profesión docente es exigente, requiere de personalidad, responsabilidad social y una adecuada y rigurosa formación tanto disciplinar como pedagógica. Por la importancia que revisten las prácticas de aula para el desempeño de la profesión es importante resaltar la constante actualización, así como el acompañamiento de las directivas y autoridades educativas, aspectos que se estudian y analizan desde la presente investigación.

El estado del arte “Investigaciones realizadas en Latinoamérica en la década de los noventa”, realizada por Messina (1999) en algunos países de cono sur, en el que se analizan las necesidades de formación docente en América Latina, la autora enfatiza que “El punto de partida y el punto de llegada de este estado del arte está constituido por una idea que se desenvuelve en tres dimensiones: a) el reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente; b) sus significativos aportes a la construcción de teoría y

práctica pedagógicas; c) la «restricción» en la cual se mueve, en cuanto «lagunas» diseminadas en América Latina.”(Messina, 1999, p.3).

El proceso desarrollado por la investigación antes citada fue: 1. Consultas en las bases de datos por autor y tema de las investigaciones de las que se tenía conocimiento. 2. Al consultar las bases de datos por formación docente + investigación arrojaba documentos teóricos que no pertenecían a la categoría de investigaciones. 3. Predominaban documentos teóricos de dos clases, el primero sobre ensayos y ponencias acerca de formación docente, y el segundo documentos que describen los procesos de formación docente. 4. Se hallaron varias investigaciones de la década del 80 que por su relevancia fueron incluidas en el estado del arte. 5. Gran parte de las investigaciones no se habían publicado como libros, sino como informes de investigación o documento mimeo en versiones sintetizadas. 6. Buena parte de la teoría encontrada ofrecía variado tipo de aportes significativos para la construcción de la teoría.

El proceso de indagación permitió 3 tipos de potenciales investigaciones: en el primer grupo se sistematizaron todas las experiencias tipo taller de formación de docentes; en el segundo, las investigaciones que tienen que ver con la formación docente y las características relativas a las condiciones en las que desempeñan sus trabajo, la formación que poseen, su experiencia y la identidad de docente. Y finalmente en el tercero, algunas investigaciones de tipo didáctico, orientadas al saber pedagógico de los docentes y desde este saber se establecen las relaciones con la formación docente.

Para el análisis de las relaciones que se dan entre las prácticas de aula de los docentes y los lineamientos establecidos en el PEI de la Institución, la investigación realizada por (Messina, 1999) presenta dos aspectos de relevancia: el primero se refiere a la metodología abordada para indagación de las diferentes investigaciones alrededor de la formación docente, porque desde este proceso permite hacer indagaciones y clasificaciones que pueden enriquecer tanto el estado del arte como los lineamientos teóricos del presente estudio. 2. El análisis de los tres tipos de investigaciones abordadas puede generar tanto un soporte teórico como reflexivo sobre el que hacer del docente y su relación con las necesidades de formación para la transformación y mejora de sus prácticas pedagógicas y

didácticas; así lo enfatiza la autora cuando afirma: “Acordamos con el principio, suscrito en varias de las investigaciones sobre la formación docente, de la potencialidad contenida en la reflexión acerca de la práctica: ésta es tanto una manera de investigar como una modalidad de enseñanza y aprendizaje y un camino para la revalorización social del trabajo docente. Si hacemos ese tipo de investigación, estamos abriendo un camino para muchos y para la educación en su conjunto” (Messina, 1999, p.19).

El amplio recorrido realizado por la investigación de Messina marca líneas de trabajo y derroteros que se deben trazar en el proceso de la formación inicial y continua de los maestros en aras a lograr un camino en la formación inicial, continua y actualización de maestros que contribuyan significativamente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos procesos deben ser planeados y evidenciados desde los lineamientos institucionales; para el caso de esta investigación es el PEI la carta de navegación que guía del trabajo institucional, producto de un análisis contextual y participativo el que marca la ruta a seguir en los diferentes procesos institucionales.

Desde lo anterior, se revisan los aportes de la investigación efectuada por María Isabel Juri (2009) “El PEI como dispositivo para la formación de los docentes en escenarios de trabajo” es una investigación longitudinal de 5 años, iniciada en 2004 y finalizada en 2009, que indaga acerca de la visión de los docentes que iniciaron un proyecto considerado de vanguardia e innovador en la década de los 80 en una institución de educación media en Córdoba, Argentina, y concluye que no es igual a la visión que tiene los docentes en ejercicio hoy.

La investigación reúne relatos de los maestros que llegan en la década de los 80 a la escuela Vs maestros que llegan en el año 2004 y 2005. El estudio rastrea sobre cómo eran los escenarios de intervención, logros, dificultades, qué han hecho en las vidas que llegan a la escuela y qué ha hecho la escuela en ellos.

En la indagación a los docentes que iniciaron con el proyecto se encontró una percepción de la escuela como un espacio para la formación del profesorado, algunos

relatos daban cuenta de la utilización del escuela como lugar de encuentro después de las jornadas de trabajo, para el análisis y la discusión, además se retroalimentaba el proceso y el intercambio de experiencias enriquecía el trabajo de la escuela en su conjunto. Existía una Institución pensada desde la pedagogía, como proyecto articulador de promesas y utopías, que proponían rutas para mejorar la calidad de vida, explicitando concepciones sociales, históricas, filosóficas a través de los enfoques pedagógicos de la institución; así era asumido el trabajo por los docentes pioneros.

Desde esta perspectiva la pedagogía era considerada como el eje nuclear y articulador de la escuela, y el Proyecto educativo Institucional permitía reconstruir la especificidad de lo pedagógico, articulando saberes, aportes disciplinarios prácticos y otras tantas fragmentaciones que se suscitan el diario acontecer de la escuela.

En contraste con lo vivido en los inicios de la escuela escenario del estudio, los docentes que ingresan nuevos tienen una tendencia a la disciplinarización y al abandono de la pedagogía como campo de reflexión del acto educativo, sintiéndose un fuerte arraigo a privilegiar lo disciplinar sin fundamento en lo pedagógico. Además, las reformas e innovaciones tienden a incluir múltiples aspectos desarticulados que sólo traen una sobrecarga al trabajo para el maestro, lo cual implica cambios fragmentarios y a veces efímeros.

El informe concluye con una invitación a que la escuela básica y media genere propuesta que le permita construirse y vivirse en forma articulada para superar la fragmentación a la que ha sido sometida. La autora propone entonces <Poner la escuela en Proyecto> favoreciendo el desarrollo de los maestros, recuperar su especificidad pedagógica, que incluyan propuestas colectivas emancipadoras, que tengan como horizonte la autonomía de los sujetos.

Recuperar el encuentro con la pedagogía en los escenarios de la escuela actual, es pensar en un proceso educativo integral que aporte realmente al proyecto de vida de estudiantes y recupere el espacio de la escuela para pensar y reflexionar sobre la función de

la escuela en el acto de educar. Este es el gran aporte del estudio de Juri, que además abre el camino para mostrar el análisis realizado desde la revisión del trabajo que se presenta a continuación, el cual aborda como se plasman en los documentos guías institucionales los referentes de fundamentación filosófica y su impacto en los procesos de formación.

Según lo dicho anteriormente se aborda el trabajo investigativo realizado por Laura Azcona (2006) en el trabajo “El proyecto educativo institucional en la enseñanza básica, las ideas filosóficas que lo sustentan”, el cual busca describir y analizar las bases filosóficas e interpretar la idea del hombre que sustenta el PEI, con el propósito de generar un espacio de reflexión en los diferentes ámbitos institucionales y potenciar las nuevas propuestas que enriquezcan los proyectos y las prácticas. El estudio fue realizado en la ciudad de Pico, Argentina.

Se parte de la afirmación de que en América Latina las reformas educativas se introdujeron de manera paralela a partir de la década del noventa y todas obedecen a los lineamientos establecidos desde los organismos internacionales: Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional entre otros; reformas que traen como consecuencia las políticas internacionales de regularización y privatización en educación y salud, la descentralización en servicios sociales y una transformación marcada en la oferta de los servicios educativos.

Desde el planteamiento anterior, se realiza un análisis de los alcances de la reforma introducida por la ley Federal de educación en Argentina (1993), y el análisis desde los fines y objetivos propuestos en ella, los que se trasladan posteriormente a los planteamientos en los Proyectos Educativos Institucionales, lo cual es enunciado así: “las Instituciones educativas y los PEI son productos de una visión del mundo y de la vida” (Azcona, 2006, p. 2).

El informe del estudio hace énfasis en la importancia de que la educación actual tenga presente la concepción de hombre que se quiere formar, los fines de la educación

planteados desde las reformas educativas actuales, y los contenidos que han de ser desarrollados.

Desde el perfil del estudiante, el PEI analizado plantea la formación del alumno crítico, solidario responsable con el cumplimiento de la norma y participativo. “Los fines educativos se evidencian en los objetivos específicos desde donde se propende por una formación integral del individuo, donde se fomente la participación solidaria; tener presente que todos los estudiantes tienen diferentes capacidades intelectuales, sociales y conductuales; además, se resalta la importancia de desarrollar autoconfianza en el rendimiento individual funcional y en la capacidad de comunicación y expresión” (PEI 1999, p. 15). Con respecto al componente pedagógico está orientado a la adquisición de conocimientos básicos de las áreas curriculares, formación de hábitos de estudio e investigación; desde donde se colige que pretende una educación reproductora fundamentada en los principios del neoliberalismo.

Desde los planteamientos expuestos y que subyacen en el PEI analizado se pueden extraer las siguientes conclusiones: desde el perfil del estudiante y los fines de la educación se encuentra una tendencia hacia el personalismo, dada la importancia que se da a la formación de la persona, pero también se encuentran ideas del existencialismo cuando hace referencia a la formación de la persona a lo largo de la vida a partir de experiencias de aprendizaje y vivencias; adicionalmente se encuentra orientación al pragmatismo cuando plantea que el desarrollo del joven y el niño se hace a partir de dispositivos, experiencias y actitudes que se requieren para la formación durante toda la vida.

Con respecto al planteamiento del trabajo desde los contenidos escolares encuentran que allí subyacen dos ideas filosóficas el personalismo, y la escuela nueva, este último cuando hace referencia a las relaciones comunidad- escuela.

Para finalizar, las ideas filosóficas encontradas en el PEI acerca del perfil del estudiante, el tipo de persona que se desea formar y los fines de la educación, confluyen en un eclecticismo; donde convergen ideas del personalismo, el pragmatismo, el utilitarismo el

empirismo, el liberalismo y el existencialismo, evidenciando un discurso poco coherente y además una marcada tendencia hacia el modelo económico vigente.

Este estudio reviste especial interés porque desde los planteamientos del PEI tanto en el horizonte institucional como en el planteamiento del componente pedagógico, debe existir una coherencia que resalte un modo de acción pedagógica y didáctica que oriente el quehacer de la escuela hacia el tipo de persona que se desea formar, concreta los fines de la educación en tareas específicas y articuladas a la forma como la Institución concibe la educación y la direcciona como un espacio para la crítica, la participación y la investigación.

Enmarcados en los trabajos alrededor de los documentos guías, el análisis de PEI de las 761 instituciones educativas de Chile es objeto del trabajo elaborado por la unidad de transversalidad educativa en el año 2013. En el informe se muestran y describen las características formales y los contenidos de los PEI, con el objetivo de proponer nuevas dimensiones de revisión y tener un punto de partida para la reestructuración y mejoramiento de los mismos.

La metodología utilizada para la revisión propuesta toma como muestra las 761 instituciones educativas de Chile, después de obtener los PEI de cada una de las I.E. se diseña un instrumento a fin de tener disponible la información y los contenidos, se establecen para el análisis las siguientes dimensiones (subdimensiones): gestión estratégica(principios y valores), pedagógica(inclusión educativa), organizativa, entorno social e institucional y de recursos (alianzas estratégicas), convivencia escolar(normas, comunicación procesos etc.), comunidad educativa(Responsabilidades, derechos, participación etc.) y de género(uso de lenguaje inclusivo y diversidad de género etc.); para cada una de ellas se establece qué implica la existencia de estas dimensiones en el devenir institucional y qué tienen las escuelas de cada una de ellas.

Después de construido y desarrollado el instrumento, de su análisis extraen las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. La mitad de los PEI analizados fueron elaborados sin tener en cuenta un conocimiento detallado del contexto institucional, en general se limitan a cumplir con requerimientos de tipo legal que no responden en nada a las necesidades e intereses del entorno de cada institución educativa. Se resalta igualmente la importancia del diagnóstico para el conocimiento, participación del entorno de cada comunidad educativa.

2. Gestión estratégica: se resalta la importancia que los principios y valores que se reflejen en el PEI, tanto en lo pedagógico como en la interacción con la comunidad; estos deben ser principios declarativos que se vivencian en el devenir institucional y que además estén en concordancia las normatividad vigente y, lo más importante, que protejan y promuevan el respeto por los derechos humanos. Desde aquí también se recomienda que el PEI explicita el trabajo con la población diversa y las formas de enseñar y aprender; que muestre coherencia entre la práctica pedagógica y los objetivos institucionales, que los objetivos diseñados desde cada área evidencien el trabajo transversal, las actitudes y la formación ciudadana y los comportamientos; así los valores institucionales son abordados curricularmente y de manera intencionada y planificada.

3. Gestión pedagógica: la inclusión educativa no sólo aborda el campo de las necesidades educativas especiales, sino que debe abarcar toda la diversidad presente en las aulas; buscando así coherencia entre los planteamientos del PEI con los mecanismos de atención e inclusión, velando para que estos sean efectivos y abordados pedagógicamente.

4. Se debe caracterizar y tener en cuenta el entorno, es de vital importancia para delimitar un trabajo acorde a sus necesidades, intereses y expectativas.

5. Con respecto a la comunidad educativa se deben generar y fomentar instancias y mecanismos de participación.

6. En la dimensión de convivencia escolar se recomienda incluir en el trabajo curricular la formación ciudadana y el fortalecimiento de la democracia, así se propende por el aprender a convivir.

7. Con respecto al trabajo con el género se recomienda generar procesos inclusivos de atención a la diversidad, por ser una de las dimensiones poco desarrolladas.

Desde los análisis y sugerencias presentadas en esta investigación, es importante el aporte de sus planteamientos para el presente estudio, porque marca un derrotero metodológico para abordar la revisión de los componentes de un PEI. Sin embargo el análisis del componente pedagógico es muy limitado y no aborda aspectos de vital importancia en el desarrollo curricular y pedagógico de las instituciones educativas.

Desde esta mirada el estudio no aborda ni analiza el referente de las estrategias didácticas usadas por los maestros en sus prácticas de aula cotidianas, igualmente no presenta planteamientos sobre la tendencia de los modelos didácticos usados en las prácticas; abordaje que se desarrollará en el avance metodológico propuesto por el presente trabajo exploratorio. .

6. Marco metodológico

6. 1. Presentación

El presente estudio pretende analizar la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las estrategias didácticas usadas por un grupo de maestros en las prácticas de aula de una Institución Educativa Oficial en la ciudad de Cali. Para lograr este objetivo, se parte de la observación e indagación de cómo son y cuáles son los referentes de modelos y estrategias didácticos que más utilizan los maestros en sus las prácticas de aula, además hacer una revisión documental sobre el direccionamiento dado al enfoque pedagógico del PEI.

La indagación propuesta se ubica en la línea de investigación cualitativa, tipo de estudio descriptivo que pretende conocer diferentes situaciones y acciones que se presentan en el diario acontecer de los grupos sociales y culturales, en aras a describir sus actividades y preferencias. Su carácter descriptivo no se agota en la acumulación de información, pretende explicar y predecir situaciones que se generan de las relaciones entre dos o más variables. De acuerdo a Deobold, Van Dalen y Meyer (2006) en la investigación cualitativa de tipo descriptivo los investigadores juegan un papel preponderante en cuanto a que se limitan a hacer tabuladores, ellos a su vez, realizan un proceso de recopilación de los datos teniendo como soporte los supuestos y el marco conceptual que guía el estudio, para luego exponer y resumir la información de manera cuidadosa finalizando con el análisis, conclusiones y generalización que se puedan derivar del estudio.

El marco conceptual elegido por el estudio se orienta hacia la didáctica que abarca modelos didácticos y las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, formación de maestros y fundamentación legal y epistemológica del PEI; desde ellos se crean las líneas que direccionan el abordaje metodológico y las categorías para la recolección de la información.

6.2. Investigación cualitativa

Para realizar el abordaje propuesto, es necesario adentrarse en los procesos y acciones que forman parte del acontecer diario de la escuela, ubicandose entonces en la

línea de la investigación en educación, más concretamente en la investigación educativa; para Restrepo (1996), ésta remite a todos los procesos que subyacen en la escuela desde su ámbito interno, tiene que ver con la descripción, análisis y posibles rutas de mejoramiento en los procesos inherentes al que hacer pedagógico de la escuela.

La investigación cualitativa permite conocer desde el contexto interno de la escuela, cuáles son y cómo realizan las prácticas de aula los maestros, qué estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizan; también, se elaborarán inferencias sobre el o los enfoques teóricos y concepciones sobre pedagogía, didáctica y currículo que sustentan esas prácticas. De igual forma, desde el proceso de revisión documental, se revisará el direccionamiento pedagógico diseñado y determinado en el Proyecto Educativo Institucional, el cual marca el camino, la guía que debe orientar el que hacer de la institución y de los maestros en los procesos tanto pedagógicos como didácticos. La investigación cualitativa facilita el abordaje de los problemas, situaciones y acontecimientos sociales complejos que requieren de un análisis y tratamiento preferencial, en cuanto son el reporte de las creencias, sentimientos y costumbres, en fin, formas de ser y actuar de las sociedades.

Entre las características fundamentales de la investigación cualitativa Campoy Aranda & Gomes (2009) mencionan las siguientes:

- Permiten la participación de los investigadores en las experiencias del proceso, así ellos pueden tener una visión lo más amplia y cercana posible a la realidad estudiada.
- Posibilita la generación de una cantidad de ideas, con lo cual se optimiza el proceso de toma de decisiones.
- El proceso de la realización del estudio es sencillo y se puede variar y hacer ajustes a lo largo del proceso.

Por su parte, Guba y Lincoln (2002), mencionan entre otras las siguientes ventajas para los estudios cualitativos: a. tiene en cuenta las características del contexto donde se desarrolla el estudio. b. tiene en cuenta el significado y el propósito de las actividades que desarrollan los actores sociales en su cotidianidad. C. Los datos que se extraen de los

estudios cualitativos ayudan y dan cierta claridad en el entendimiento y la comprensión del punto de vista de los individuos, grupos y culturas. d. Permite establecer una relación entre los elementos teóricos y metodológicos adoptados en aras a generar mayor grado de objetividad a los problemas planteados

Este estudio se aborda desde dos perspectivas:

Hermenéutica: Propende por una comprensión significativa de la realidad, la historia y la cultura. Restrepo (1996) plantea que la interpretación consiste en ir de formas externas de la realidad a otras más profundas reconstruyendo imaginativamente la experiencia de otros.

Desde esta perspectiva el investigador no puede estar alejado de los problemas o situaciones investigadas, debe estar inmerso en la realidad estudiada para comprenderla. La hermenéutica entonces, hace uso del lenguaje para lograr el entendimiento entre los actores sociales, además organiza las acciones de los grupos para lograr satisfacer las necesidades y problemas que los aquejan.

Para Restrepo (1996) la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y de la acción humana es la base de la hermenéutica.

Es así que para este estudio los aportes de la perspectiva hermenéutica se ubican en el marco de la comprensión de los fenómenos y hechos que se gestan en las aulas de escuela, desde donde se interpretan para lograr una transformación tanto de la realidad escolar y las acciones de los docentes en aras a favorecer los procesos de mejora en los aprendizajes más contextualizados, significativos y duraderos para los estudiantes.

Crítico social: Propio de las ciencias sociales, parte de los elementos contextuales en los grupos y situaciones sociales, para mantener la vida social. Para Valles (2007), la perspectiva crítico social propende por la auto reflexión crítica de los hechos sociales, cuestiona la distribución del poder y las desigualdades sociales para desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, para así lograr una consciencia emancipadora.

Para el desarrollo del estudio se presentan las siguientes actividades:

a. Observación inicial: Observaciones *in situ* de las prácticas de aula de un grupo de maestros de la institución educativa oficial, estas se realizan al interior de cada una de las clases que el docente orienta.

b. Entrevistas a profundidad con cada uno de los maestros que forma parte del estudio, aquí se entrevistarán maestros tanto de primaria como de secundaria y media vocacional; se tomarán datos de maestros de diferentes áreas, y además de maestros que tengan formación pedagógica y profesionales de otras disciplinas del conocimiento.

c. Se realiza una revisión documental del PEI de la institución oficial, básicamente en su componente pedagógico desde donde se revisa con detalle el plan de estudio, el enfoque metodológico, planes de las diferentes áreas y de aula.

Utilidad de los hallazgos: Los datos obtenidos de las observaciones, entrevistas a profundidad, informaciones y revisión documental permiten realizar un análisis comparativo que busca establecer la coherencia entre lo prescrito desde el PEI en su componente pedagógico y las estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas de aula, teniendo como referente los diferentes modelos didácticos. De igual manera aporta elementos para la revisión, ajustes y establecimiento de mejoras tanto a los procesos realizados en las prácticas y gestión de aula como las concepciones que tienen los maestros sobre educación, pedagogía, didáctica, modelos y evaluación, como la ruta que orienta en trabajo institucional plasmada en el componente pedagógico del PEI.

6. 3. Sujetos de estudio

El estudio se realiza en una institución educativa oficial del Municipio de Santiago de Cali, ciudad ubicada en el suroccidente Colombiano donde confluye población proveniente de los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo, Caquetá, Amazonas, entre otros; muchos de los pobladores han sido víctimas del conflicto armado, otros emigran a la ciudad en busca de oportunidades de empleo y mejores oportunidades para ellos y sus familias.

Desde esta gran confluencia de población, la ciudad alberga una variedad de clases sociales, culturas y rangos sociales que la hacen de esta una ciudad multicultural, esa

diversidad cultural es la misma que habita las aulas de clase, especialmente en las instituciones educativas oficiales; y que demandan de los docentes la inclusión de múltiples factores en el momento de diseñar e implementar sus prácticas educativas.

Los sujetos del estudio son 10 docentes de la institución educativa seleccionada, responsables de cursos en diferentes niveles: en la muestra se incluyen docentes de preescolar, básica primaria y secundaria y media vocacional; de igual forma, los docentes de bachillerato y media serán docentes con formación y dedicación a diferentes áreas del conocimiento, se priorizaran las áreas de matemáticas, lenguaje, sociales, ética, inglés, tecnología e informática, ciencias naturales. Esto con el fin de tener datos provenientes de la variedad de prácticas donde se aplican las didácticas específicas desde todas las áreas.

6.4. Metodología

La investigación cualitativa facilita el abordaje de los problemas, situaciones y acontecimientos sociales complejos que requieren de un análisis y tratamiento preferencial, en cuanto son el reporte de las creencias, sentimientos y costumbres, en fin formas de ser y actuar de las sociedades.

Variabes: En la fase previa del estudio se determinan dos variables independientes o categorías y cada una de ellas acoge algunas variables dependientes, las cuales se convierten en categorías de análisis y las posibles relaciones que se prevén. Es importante resaltar que se espera que surjan algunas categorías emergentes al momento de analizar detalladamente las prácticas de los docentes.

Variabes previstas

- Modelos o enfoques didácticos que privilegian los docentes en sus prácticas de aula, de la cual dependen intencionalidad, recursos, contexto, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, rol de maestro y del estudiante.
- Direccinamiento pedagógico del PEI, el cual incluye las concepciones institucionales sobre educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, plan curricular, enfoque pedagógico.

6.5. Técnicas para recolectar la información.

El presente estudio preferencia básicamente tres técnicas para recoger la información, las cuales se detallan a continuación:

La observación: es una técnica que se realiza en el ambiente y con un objetivo determinado, tiene la característica fundamental que el investigador se involucra en la vida del grupo para tratar de interpretar y comprender la realidad y las acciones de los individuos y los grupos.

El dato proveniente de la observación natural es del interés para este estudio porque detalla la interacción de los actores de la escuela (Maestros y estudiantes).

Para Campoy Aranda & Gomes (2009) los principios básicos de la observación son: tienen un propósito específico, debe plantearse cuidadosamente, se debe llevar un estricto registro escrito y fílmico; además debe planearse con un tiempo límite.

La observación es propia de estudios descriptivos y exploratorios que tienen el objetivo de hacer interpretaciones, aporta elementos sobre la organización e interrelaciones de los grupos y los actores. Para garantizar la estabilidad de las observaciones, se diseñará una rejilla de registro de observación y, si es consentido por los participantes, se harán videograbaciones en los salones de clase.

La entrevista a profundidad: Se da en encuentros reiterados y programados con antelación, tienen la finalidad de conocer las opiniones, sentimientos, perspectivas, expectativas experiencias etc. de los entrevistados, esta técnica se da en situaciones de comunicación verbal.

Campoy Aranda & Gomes (2009), definen las siguientes como las características de la entrevista a profundidad: Pretenden comprender de una realidad o suceso; las respuestas son subjetivamente sinceras; explora uno o dos temas en detalle; se pueden abordar otros temas en el desarrollo, por lo tanto es flexible; la información obtenida es contextualizada, las preguntas son abiertas, sin categorías; se da en términos de confianza y entendimiento.

La entrevista tiene tres fases:

Introdutoria: Se comunica el objetivo de la entrevista; dura 20 o 30 minutos y las preguntas deben ser directos.

Desarrollo: Se hacen las preguntas según el objetivo que se tenga

Cierre: Se recolecta la información

La entrevista a profundidad suministra información variada y compleja, además es confidencial. La información proveniente de esta se complementa con la obtenida en la observación.

Revisión documental: La revisión documental remite al proceso de organización y categorización la información proveniente de textos, informes, proyectos, programas, documentos legales etc. para facilitar su organización, análisis e interpretación.

6.6. Instrumentos para recoger la información

Se refieren al proceso de uso de las técnicas; la información que se procesa para el análisis proviene básicamente de los instrumentos pauta de observación de clase, guía de entrevistas a profundidad y guía para la revisión documental.

Para los instrumentos observación de clase y entrevistas a profundidad se determinaron las categorías de análisis a partir de la tabla de reducción metodológica incluida en el anexo.1 A continuación se describen las categorías seleccionadas:

- ✓ Contexto: se describe el espacio físico de la clase, distribución del mobiliario en el aula de clase, relación dialógica docente estudiante
- ✓ Modelos o enfoques didácticos: se determinan los enfoques predominantes que guían las prácticas de aula, actividades que desarrolla el docente y el estudiante, concepción sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, los procesos se toman aisladamente y se manejan como un proceso
- ✓ Estrategias didácticas: Propósito de la clase, estrategias usadas, actividades que se derivan de cada estrategia, fases o etapas de la clase.
- ✓ Estrategias evaluativas: Se puede observar cuáles son las estrategias evaluativas que preferencia el docente, si forman parte del proceso o son hechos aislados.

- ✓ Recursos
- ✓ Interacciones
- ✓ Componente pedagógico PEI

Pauta de observación: permite recoger la información que proviene del escenario mismo de la clase, con previa autorización de los docentes se recoge información desde las categorías establecidas. Se busca hacer un acercamiento en un espacio natural de interacción y mutuo acuerdo.

Guía para entrevista a profundidad (Relato autobiográfico) se realizan entrevistas a 10 docentes, las cuales fueron grabadas, y además de cada entrevista se realiza una relatoría en detalle a partir de una guía elaborada por categorías, donde se tienen en cuenta datos provenientes de variable socio demográficas (edad, género, lugar de procedencia, años de experiencia, entre otros); trayectoria (formación profesional y pedagógica); modelos y estrategias didácticas (modelos que preferencia, concepción sobre educación, preferencias en la organización de la clase, roles del estudiante); evaluación (concepción de la evaluación, qué estrategias privilegia, diferencia entre evaluar y calificar). Contenidos del PEI (ha revisado detalladamente el PEI, conocimiento de los datos relativos al componente pedagógico, enfoque que se preferencia, guías para direccionar la enseñanza y el aprendizaje, como está estructurado el plan curricular de la institución según el enfoque propuesto, ha participado en las discusiones y análisis para la actualización del PEI).

Guía para revisión documental: A partir de la matriz para la revisión documental se extrae y organizan los datos provenientes del PEI, básicamente relativa al componente pedagógico, como está concebido la educación, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, estructura de los planes curriculares, hay coherencia entre los lineamientos pedagógicos y el tipo de estudiante que se desea formar y la filosofía institucional.

Se considera que con la información recogida a partir de los instrumentos descritos, reúne la información suficiente para realizar el análisis previsto en el objetivo general.

6.7. Fiabilidad

El presente estudio tiene en cuenta las siguientes técnicas para garantizar la fiabilidad de los datos.

Triangulación: Las fuentes de donde se recoge la información: Encuestas, observación participante, revisión documental aportan los datos que se consideransuficientes en cuanto son recogidos en el contexto propio de la escuela, con un número considerable de docentes y que además se recoge una muestra representativa de docentes de los diferentes niveles y áreas.

Saturación: Con las técnicas utilizadas para recolectar la información se cuenta consuficientes datos que permiten abordar las diferentes categorías de análisis

Validez preponderante: Los resultados se contrastan según lo expresan los objetivos del estudio, teniendo como base las categorías determinadas y emergentes del estudio.

Descubrimiento del progreso: Identificación de temas, adopción de teorías que guían el análisis; también hace referencia a temas y categorías nuevas que pueden surgir durante el desarrollo de la investigación, debido a que el contexto de la escuela es rico en situaciones y acciones que no están previstos en la planeaciones curriculares, de programas y proyectos.

Relativización de los descubrimientos: Los datos y resultados obtenidos del presente estudio no tienen validez universal, no son generalizables para todos los contextos escolares, sin embargo pueden aportar elementos de análisis y discusión en situaciones similares de otros contextos.

Evaluación de hallazgos por parte de la población observada: Se escriben y presentaran informes parciales y finales a la población estudiada.

Para el presente estudio esta técnica de validación es de mucha importancia, ya que es aplicable a los estudios de tipo hermenéutico; donde se establece una comunicación constante con el grupo de docentes, además elimina los sesgos que se pueda tener en la recolección e interpretación de los datos.

6.8. Técnicas de análisis de la información

6.8.1 Análisis documental y de contenido

Para el análisis de los datos se utiliza la técnica de análisis documental y de contenido.

El análisis documental permite desde el establecimiento de ciertas categorías, organizar la información proveniente de textos, documentos, etc. en matrices para luego hacer el proceso de análisis e interpretación.

El análisis de contenido a su vez, busca a partir de la formulación de inferencias, identificar de manera sistemática y objetiva ciertas características dentro de un contenido.

Se basa en la significación, hace un análisis para comprender el todo a partir de las partes, acude a hechos y sucesos de contexto para indagar que hay detrás de las palabras, por lo tanto su base está en los mensajes comunitarios.

Para Andréu (2002), el análisis de contenido se basa en la formulación de inferencias, a medida que se aborda la información se van identificando objetiva y sistemáticamente las características o categorías sobre las cuales se trabaja, para develar el contenido latente del texto (lingüística, documental, textual, semiótico, etc.).

De acuerdo a Andréu (2002) para realizar el análisis de contenido se requiere de: 1. Un objeto o tema de análisis, aquí se debe tener claridad sobre lo que se desea investigar, la unidad de análisis y la teoría que orienta la interpretación de los hechos sociales. 2. Unidad de análisis, referida al universo y la muestra del estudio. 3. Unidad de registro, temas, frases, palabras o textos que van a ser analizadas. Unidad de contexto, referida a la unidad de muestreo que debe ser examinada y caracterizada en la unidad de registro.

7. Resultados y análisis

Este trabajo exploratorio tiene como objetivo analizar la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las prácticas de aula usadas por los maestros en una Institución Educativa Oficial de la Ciudad de Santiago de Cali. El correspondiente trabajo de campo se realizó aplicando tres instrumentos:

- La observación de clases
- La entrevista a profundidad
- La revisión documental

Los dos primeros instrumentos se aplicaron a 10 docentes de la institución educativa, mientras que el tercero se elaboró con base en la información contenida en el PEI

Este apartado se desarrolla de la siguiente manera: En primer lugar, en el numeral 7.1 se presenta una descripción general de cómo fue aplicado el instrumento de observaciones de clase y se presentan los resultados en la tabla 2. Igual procedimiento se aplica en el numeral 7.2 para el instrumento “entrevista a profundidad”, cuyos resultados se muestran en la tabla 3. A continuación, para el instrumento de revisión documental se presenta la tabla 4 en el numeral 7.3, que contiene la información básica sobre el componente pedagógico del PEI. Por último, en el numeral 7.4 se realiza el análisis de los resultados por categorías presentadas en los numerales 7.1, 7.2 y 7.3, teniendo en cuenta los datos suministrados en las respectivas tablas.

7.1 Presentación y descripción de resultados procedentes del instrumento Observación de clase.

La observación en el aula de clase tuvo una duración entre 50 y 55 minutos; con previa autorización se observaron clases correspondientes a las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, artística, educación física, tecnología – informática, ciencias sociales y religión.

Para su realización se informa previamente a los estudiantes el motivo y objetivo de la presencia del observador durante el desarrollo de la clase y se observan sólo aspectos y actividades relacionadas con la práctica de la clase, con la ayuda de una guía elaborada con anterioridad.

Al inicio de las observaciones se hace una descripción del salón y de la infraestructura física, aquí se recogen algunos datos relativos a tamaño, distribución del mobiliario, ventilación, luz, temperatura, información visual y auditiva presente en el lugar.

Aula observada	Distribución de pupitres			Lugar de clase			Buena iluminación	Buenas condiciones de temperatura	Relación adecuada entre espacio y número de estudiantes
	Filas y columnas	Semi-círculo	Sin orden establecido	Salón	Patio o coliseo	Sala sistemas			
Aula 1	si			si			si	si	Buena
Aula2	si			si			si	si	Buena
Aula3	si			si			si	si	Buena
Aula4	si				Si		si	no	Buena
Aula5	si			si			si	no	Buena
Aula6	si			si			si	no	Buena
Aula7		si		si			si	si	Buena
Aula8		si		si			si	si	Buena
Aula9			si	si			si	si	Buena
Aula10	si					si	si	no	Buena

Como se puede observar en la tabla anterior, en la distribución de los salones prima la organización en filas y columnas, así mismo que la mayoría de las clases se desarrolla al interior del aula de clase. Nótese que en ocasiones la temperatura de salones es alta.

La tabla N. 3 presenta los resultados de las observaciones realizadas por categoría de análisis, aquí no se incluyen las categorías de modelo pedagógico y concepciones de los docentes y componente pedagógico del PEI, debido a que estas no eran criterios que permitieran observarse con claridad durante el desarrollo de las clases.

Tabla 3. TABLA DE FRECUENCIAS POR CATEGORIA DE ANALISIS EN LAS OBSERVACIONES DE CLASE												
Categoría - Familia	Sub- Categoría	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Total
Estrategias	Plan de clase	1	2	2	2	2	3	1	3	2	3	21
	Inicio	1										1
	Durante clase - Desarrollo	3	2	1	2	4	1	6	2	3	1	25
	Finalización				1							1
	Estrategias de inclusión		1									1
Total categoría		5	4	3	5	6	4	7	5	5	4	48
Interacciones	Estudiante-estudiante	2		2	3	2	2	1	5	4	5	26
	Estudiante-docente	4	2	5	6	6	5	6	3	6	6	49
Total categoría		7	2	7	9	8	7	7	8	10	11	76
Recursos	Recursos institucionales	4	1	2	3	3	2	5	1	1	3	25
	Recursos previstos	1										1
	Recursos propios		1	1								1
Total categoría		4	1	2	3	3	2	5	1	1	3	25
Contexto	Familias	1										1
	Contexto				1	1	4	1	2			9
Total categoría		0	0	0	1	1	4	1	2	0	0	9
Evaluación	Al finalizar el periodo											0
	Estrategias de evaluación	4	2	3	4				5	3	2	23
	Clases Ev. Sumativa -											0
	Seguimiento del proceso	1	1						1			3
Total categoría		4	2	3	4	0	0	0	5	3	2	23
PEI - Componente pedagógico	Horizonte- Misión Visión											0
	Sistema de evaluación						2		1		1	4
	Componente pedagógico PEI											0
	Cómo aprenden los estudiantes											0
	Estudiante que se desea formar											0
	Rol estudiante											0
	Rol docente											0
	Contenido PEI											0
Total categoría		0	0	1	1	0	2	0	1	0	1	5
Total por OBSERVACION		20	9	16	23	20	20	21	22	20	23	194

De la tabla 2. llama la atención las bajas frecuencias presentadas en la categoría de estrategias los momentos de inicio y finalización con respecto al momento de desarrollo de la clase. En la categoría de interacciones se presenta una marcada tendencia en las interacciones D-E, con relación a la frecuencia de las interacciones E-E. En la categoría recursos priman los recursos institucionales sobre los recursos propios y previstos por el docente. En la categoría contexto sólo en una observación se presentan evocaciones de la familia. La evaluación se observa con más frecuencia en los momentos finales de la clase, y como seguimiento de un proceso fue de menor ocurrencia.

7.2 Presentación y descripción de resultados procedentes del instrumento Entrevistas a profundidad.

Las entrevistas a profundidad tienen una duración entre 40 y 45 minutos, se realiza en las instalaciones de la institución educativa y durante la jornada escolar; además los docentes se muestran muy dispuestos a responder a las preguntas abiertas incluidas en la guía diseñada para tal efecto.

Durante las entrevistas se aborda inicialmente el objetivo, se suministra información al entrevistado sobre que uso se va a hacer de la información proveniente de la misma, luego se pasa a la entrevista abordando las preguntas previamente diseñadas, para finalizar se dan las gracias por la colaboración y buena disposición mostrada a lo largo de la misma. Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de los entrevistados.

Las entrevistas se realizan en un dialogo abierto y cordial sobre las categorías estrategias, interacciones, evaluación y direccionamiento de un modelo o enfoque, evaluación, conocimiento del componente pedagógico del PEI y concepciones del docente; también se abordan algunos aspectos de contexto y recursos. Desde estos conceptos se sacan las categorías las cuales se le cuenta el número de evocaciones que los docentes hacen durante las entrevistas, al final se presenta un total de evocaciones realizadas por maestros entrevistados, hallazgos que sirven de soporte para realizar los análisis.

A continuación se presentan la tabla 4. con los datos relativos a las frecuencias en las evocaciones de las categorías que se determinan para el análisis de la información procedente de la entrevistas, se puede notar en el recuento de las evocaciones que en la categoría estrategias, el momento de desarrollo de la clase fue el mas evocado; en la de interacciones, las interacciones docente estudiante fue la mas mencionada por los docente; en cuanto a los recursos el mas evocado fueron los recursos institucionales. Las categoria menos evocada fueron contexto y evaluación y las más evocada fue el conocimiento del PEI. Una de las categorías emergentes fue la de concepciones del docente, aquí lo más evocado fue la formación docente seguida de la experiencia docente.

Tabla 4. TABLA DE FRECUENCIAS POR CATEGORIA DE ANALISIS EN ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

		Entrevistas										
Categoría - Familia	Sub- Categoría	E 1	E2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E9	E10	Total
Estrategias	Plan de clase	5	3	2	1	2	1	1		1	2	18
	Inicio		1				1			1		3
	Durante clase - Desarrollo	5		2	1	3	2	3	3	2	1	22
	Finalización											0
	Estrategias de inclusión		1									1
Total categoría		10	4	4	2	5	4	4	4	4	3	44
Interacciones	Estudiante-estudiante	3		2	2		1	1				9
	Estudiante-docente	3	3	1	3	1	2	2	1	1	1	18
Total categoría		6	3	3	5	1	3	3	1	1	1	27
Recursos	Recursos institucionales existentes	4	3	1	2	2	2	1	1	1	3	20
	Recursos previstos		1	1	1				1			4
	Recursos propios	1										1
Total categoría		5	4	2	3	2	2	1	2	1	3	25
Contexto	Familias	1		1								2
	Contexto	1	2								1	4
Total categoría		2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	6
Evaluación	Al finalizar el periodo	1								1		2
	Estrategias de evaluación		1		1	1	2		3		2	10
	Clases Ev. Sumativa -Formativa	1									1	2
	Seguimiento del proceso											0
Total categoría		2	1	0	1	1	2	0	3	1	3	14
Conocimiento componente pedagógico PEI	Horizonte- Misión Visión	3	3					1	1		1	9
	Sistema de evaluación		1		1	1	1	1		1	2	8
	Componente pedagógico PEI	3	1	1		1		2		1	2	11
	Estudiante que se desea formar	2								2		4
	Rol estudiante	1						1	1	1	1	5
	Rol docente	1	2	1	1	1	1	1	1	2		11
	Contenido PEI			2				1		2	2	7
Total categoría		10	6	4	2	3	2	7	3	9	8	54
Modelo	Modelo Tradicional				1				1	1		3
	Modelo humanista											
	Modelo constructivista	1						1	1	1	1	5
	Modelo pedagógico	2	2	2	1	2	1	2		2	1	15
Total categoría		3	2	2	2	2	1	3	2	4	2	23
PEI - Prácticas	Aplicación lineamientos de sistema de evaluación		1	1				2				4
	Aplica lineamientos de modelo en las prácticas	2	2		1				1	3		9
	Conocimiento PEI		3	2	2	3	2	2	2	2	1	19
	Articulación PEI - Prácticas	3	1	2	1					2	2	11
Total categoría		5	7	5	4	3	2	4	3	7	3	43
Concepciones de los docentes	Experiencia profesional	1	1	1	3	1	1	1	1	1		11
	Formación profesional	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	14
	Oportunidad profesional		1			1		1	1	1		5
	Vocación docente	1		1	1						1	4
Total categoría		3	3	3	6	3	2	5	3	4	2	34
Total por entrevista		49	37	25	27	22	19	28	20	29	26	282

7.3. Presentación y descripción de resultados procedentes del Instrumento guía de revisión documental procedente del PEI.

La tabla de revisión documental se elaboró con base en la información procedente del PEI de la institución y se organizó teniendo como referente tres categorías:

a. Componente de horizonte institucional, en el que se incluyen aspectos estratégicos de la organización que establecen el camino a seguir para alcanzar metas; entre estos se encuentran aspectos como la misión, la visión, y los objetivos institucionales.

b. Componente pedagógico y curricular, se revisan aspectos pedagógicos que deben estar articulados con los lineamientos establecidos por la normatividad vigente y sirven para establecer cómo se deben orientar las prácticas de aula para lograr las metas propuestas desde el horizonte y los objetivos institucionales.

c. Componente de evaluación, donde se determinan los elementos esenciales de la organización del sistema de evaluación institucional, se incluyen concepción de la evaluación, criterios, estrategias.

A continuación se presenta la Tabla 5. Componente pedagógico del PEI.

Tabla 5. Componente pedagógico del PEI

a. Componente de horizonte institucional.

Misión: “Formar estudiantes responsables, capaces de desarrollar competencias ciudadanas, académicas, laborales y tecnológicas, mediante una gestión educativa de calidad, que les posibiliten un excelente desempeño en el campo laboral y/o en la educación superior”

Visión: “Al 2016 consolidarse como una Institución Educativa de calidad, caracterizada por la formación integral de sus estudiantes, con una fundamentación técnica comercial para desempeñarse en el campo laboral y/o en la educación superior”.

Perfil: **La institución busca formar un sus educandos un ser humano que:**

- Capacidad de aceptarse a si mismo.
- Que asuma sus compromisos en busca de su crecimiento personal.
- Iniciativa para desempeñarse creativamente en el sector comercial.
- Participar creativamente en las alternativas de solución a los problemas de su entorno.
- Aceptar al otro como ser diferente a si mismo y establecer con él una relación.
- Capacidad para hacer pleno ejercicio del respeto, la honestidad, la solidaridad y la excelencia personal.

Valorar su comunidad familiar y escolar y comprometerse responsablemente en la construcción de su proyecto de vida.

Estudiante es : ser integral, desde donde las acciones educativas estarán encaminadas a promover su participación responsable de proyectar su comprensión del mundo en procesos activos y dinámicos que le den soluciones a sus problemas y a su propia Comunidad.

La institución Propende por: Contribuir a la construcción de un individuo abierto al cambio en su permanente transformación, autónomo, responsable y auto gestor. Socialmente se persigue, que los educandos asuman su rol vital en la Comunidad a través de los procesos de participación, permitiendo su crecimiento y construyendo su propia identidad.

b. Componente pedagógico y curricular.

Modelo pedagógico: Constructivista desde donde se trabaje por participar creativamente en las alternativas de solución a los problemas de su entorno.

Modelo tradicional: No se describe

Estrategias que se direccionan desde el modelo pedagógico: la Institución direcciona su propuesta educativa en la psicología del niño y del adolescente, desde donde se abordará la investigación personal e individual de cada uno de sus educandos lo que facilita acercarse al conocimiento por sus propias necesidades, dificultades en los ritmos de aprendizajes, tratando de aprender a conocer, a diseñar sus estrategias para acercarse a lo desconocido.

El plan de asignatura formula que las prácticas de aula deben trabajarse desde el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje.

Además propone transversalizar los proyectos PESCC, PRAES, y las competencias ciudadanas desde todas las áreas.

El aprendizaje: Encarna un bagaje de experiencias, contactos con la realidad, informaciones de los medios de comunicación y diversidad de relaciones con su medio social y natural.

La base filosófica del currículo: Está fundamentada en el principio de la igualdad y la diversidad.

No direcciona estrategias, no se proponen procesos de adaptaciones curriculares.

Inclusión y atención a la diversidad: El plan de estudios, la programación de áreas y las actividades de aprendizaje tienen en cuenta a los niños y niñas en sus procesos de desarrollo y centro de Educación con sus carencias y capacidades.

No se determinan estrategias en particular.

Que enseñar y cómo enseñar: Los aspectos sobre el qué enseñar y cómo enseñar están determinados en los lineamientos de los planes de área y asignatura, cada área se debe alinear según los lineamientos y requerimientos establecidos, presentar la planeación al inicio de cada año escolar.

c. Componente de evaluación

Evaluación: Es un proceso integral, continuo, sistemático, flexible y participativa.

Tipos de evaluación: Se propone la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Estrategias de evaluación: Es un conjunto articulado y lógico de acciones desarrolladas por el docente que le permiten tener una información y una visión clara de los desempeños de los estudiantes. Se mencionan las siguientes estrategias: Tener en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, el desarrollo de habilidades del pensamiento de los estudiantes, trabajos en equipo, desarrollo de proyectos integrales, portafolios (evidencias, fotografías, entrevistas, caricaturas, trabajos de iniciativa propia, diseñar experimentos, mapas conceptuales, mentefactos, elaboración de diarios

Actividades de apoyo: Se direccionan desde cada área y debe estar inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actividades para superar las dificultades presentadas en el proceso: Se debe tener en cuenta la diversidad de la población y de acuerdo con esto direccionar los procesos y ajustar los planes.

7.4. Análisis de resultados

El análisis que se presenta a continuación parte de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos observaciones de clase (Tabla 3), entrevistas a profundidad (Tabla 4) y la tabla 5 donde se incluye la información sobre el contenido pedagógico del PEI. La información cualitativa procedente de las observaciones de clase, entrevistas a profundidad y quía de revisión documental, que se utiliza para respaldar el análisis, fue procesada en el programa Atlas.Ti 6.1.2 acorde con las categorías previamente definidas.

El proceso consistió en pasar a formato RTF los archivos que se encontraban en Word y Excel, esto, para facilitar el trabajo que hace el programa Atlas Ti con cada uno de los archivos. Más tarde se realizó la categorización de los archivos de acuerdo a unas dimensiones prediseñadas a partir de la tabla de reducción teórico metodológica, siendo flexibles a la aparición de categorías emergentes.

A continuación se realizó un proceso de conteo de categorías por cada archivo y de acuerdo a unos tipos de informantes definidos y al interés del proyecto. Paralelamente se hizo un procesamiento que permitió identificar los fragmentos de cada entrevista y observación de acuerdo a las categorías prediseñadas y emergentes.

Finalmente, se organizaron en una matriz los fragmentos de acuerdo al tipo de técnica empleada para recoger la información y al tipo de informante: de acuerdo los años de experiencia profesional, formación profesional y a la motivación para ser docente.

A partir de los datos contenidos en las tablas mencionadas se determinan las categorías que guían el análisis, categorías que se extractaron desde el cuadro de reducción teórico metodológico (ver numeral 6.6). Todos los datos cuantitativos que se utilizan como base para el análisis cualitativo se extraen de las tabla 3, que contiene las frecuencias en las evocaciones para cada una de las categorías, y de la tabla 4, que presenta la frecuencia de aparición de las categorías en las observaciones; además se retoma la información de la tabla 5 para completar el análisis.

El análisis se realiza con base en las siguientes categorías o familias: Estrategias, interacciones, recursos, contexto, evaluación, componente pedagógico del PEI, modelo

pedagógico y relación entre el PEI y las prácticas; finalmente se analizan algunos aspectos de la categoría concepciones de los docentes, donde se abordan tres subcategorías que tienen incidencias marcadas en las prácticas de aula de los docentes: Experiencia docente, formación profesional y vocación.

Estrategias Didácticas

A partir de los datos procedentes de la tabla 3 y la tabla 4 se encuentra que las estrategias didácticas que utilizan los docentes en sus prácticas de aula parten de un proceso de planeación, así se evidencia en (18) evocaciones en las entrevistas y (21) en las observaciones; en ella se incluyen tres momentos básicos: Inicio, (3) evocaciones en las entrevistas y (1) en las observaciones. Desarrollo de la clase, (22) evocaciones en las entrevistas y (25) en las observaciones. Finalización solo se presenta 1 evocación en las observaciones de clase.

Los datos mostrados evidencian que los docentes en sus planeaciones de clase incluyen diferentes estrategias para orientar el proceso del aula; las entrevistas y observaciones realizadas muestran que durante el inicio de clase se acude a variadas actividades como establecimiento de acuerdos y normas; planteamiento del objetivo de clase, el cual generalmente se observó en el tablero del salón de clase; indagación de conocimientos previos y recuentos de las clases o temas vistos anteriormente; así se evidencia en las entrevistas 10 y 2:

“.....Yo trabajo con secuencias didácticas y desde la secuencia didáctica siempre se propone una meta, hay una meta a lograr y esa meta se logra a través del aprendizaje significativo en cada una de las sesiones, de las fases, entonces al iniciar cada clase debe quedar bien claro qué es lo que nos proponemos con el trabajo que vamos a realizar en esa fase y si realmente al final lo conseguimos porque al finalizar cada fase también hay una consigna y esa consigna es un trabajo concertado entre el maestro y el estudiante, ambos deben realizarlo para lograr determinar hasta donde avanzamos...”

“Empezando periodo siempre les digo que es lo que se va a ver, que es lo que va a evaluar y que es lo que se quiere, pero empezando periodo y empezando clase siempre les enmarco, hoy vamos a hacer esto y vamos a evaluar de esta forma”.....

Sin embargo la implementación del momento de inicio fue menos frecuente durante las observaciones de clase, mostrando que los planes de clase no se desarrollan a cabalidad en las aulas y a veces se omiten procesos importantes; así se describió este momento en la observación 1:

“Para empezar se plantea como objetivo de la clase: Reconocer la estructura del texto poético, primero indaga sobre el texto narrativo y cuáles pueden ser las diferencias con el poético, han leído poesía, cuáles? A continuación utiliza el recurso textos poéticos de diversos autores, que son leídos a los estudiantes”, en contraste con la observación 3 donde:

“La docente presenta el tema y enuncia el objetivo de manera rápida, no se acerca mucho a indagar por los conocimientos previos y pasa de inmediato a asignar el trabajo en clase y determinar que se debe entregar como producto terminado de la actividad que van a realizar”.

El momento de desarrollo de la clase fue el más recurrente en las tablas de frecuencias: (22) evocaciones en las entrevistas y (25) en las observaciones, datos que muestran que clase está centrada en su mayor parte en este momento, desestimando la importancia de los otros momentos que si se incluyen en los planes.

Entre las actividades más frecuentes del momento de desarrollo están: composición de versos, desarrollo de taller, escuchar la clase dictada por el maestro, exposiciones, trabajo en guías, realización de ejercicios físicos o con balones y trabajo en planchas de dibujo, tomar notas en los cuadernos y retroalimentación a las actividades desarrolladas por los estudiantes o expuestas por el docente; las observaciones 1, 2 y 4 dan cuenta de este aspecto:

“..Se utiliza la realización de ejercicios, después del instructivo dado por la docente, también se hacen algunas correcciones a algunos estudiantes cuando ellos trabajan en las diferentes repeticiones de los ejercicios con el balón de voleibol”

“seplantean una serie de ejercicios todos en trabajo individual donde se busca la apropiación de los conocimientos a partir de la pregunta y la participación”

“El docente retroalimenta el tema tratando de buscar la participación de los estudiantes. Utiliza la modalidad de monitor para que los estudiantes que no han entendido le expliquen a los que no han entendido”.

Lo anterior muestra que en estas actividades de desarrollo en las diferentes clases, los estudiantes se ponen en actividad a partir de una instrucción o direccionamiento del docente; aspecto que no evidencia claras acciones encaminadas hacia la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Con relación al momento de finalización fue el es menos frecuente en las tablas 2 y 3 presentando solo (1) evocación en las observaciones de clases, Observación 1.

"Para finalizar la clase el docente busca la apropiación de los conocimientos a partir de la pregunta y la participación, además concluye la actividad y retroalimenta todo el proceso, solicita opiniones y apreciación personal sobre el trabajo realizado y asignación de tarea para la clase siguiente que tiene que ver con el tema tratado”.

Desde la revisión que se realizó al PEI de la institución en el componente pedagógico no se encontró ningún direccionamiento sobre las estrategias que se derivan desde la organización curricular para el trabajo con la inclusión educativa, por lo tanto los docentes no sienten que tienen una responsabilidad, ni hay una orientación institucional de hacer las adaptaciones necesarias, esto se hace por voluntad y direccionamiento propio y se deja a la libre elección del docente el cómo hacer uso de las estrategias o adaptaciones curriculares para la atención a la población diversa, así se evidencia en la entrevista 8:

“...me parece que lo que hay que hacer es dosificar, o sea si este chico llegó hasta aquí, le faltó esta parte. Eso es como una evaluación mucho más real que decir que yo voy a hacer este trabajo específico para este estudiante, a qué horas.” De igual forma ninguna de las observaciones realizadas en las clases dan cuenta de ello.

Los docentes adaptan y adoptan diferentes formas de abordar tanto las situaciones particulares de los estudiantes que presentan dificultades o pertenecen a grupos en proceso de inclusión educativa como la evaluación; donde la estrategia más recurrente es determinar un nivel más bajo de indicador de logro tratando de graduar el nivel de desempeño esperado en el estudiante, la entrevista 2 evidencia parte de este proceso:

“.....empezamos con quienes tenían problemas cognitivos, cuales tenían unos casos particulares en la familia, problemas de salud, entonces si los conocemos, pero que saquemos para este niño, este trabajo y para este, éste otro y así, no, se hace en el currículo oculto, uno los maneja pero no es que uno les saque trabajo aparte, pero si lo tenemos en cuenta, por ejemplo hay niños que cuando usted les va a calificar el cuaderno o las tareas, usted sabe que no le va a dar lo mismo que otro niño entonces uno les tiene en cuenta en el momento de calificarlos”.

Durante las observaciones realizadas sólo una docente realizó una retroalimentación constante a un estudiante, que presentaba algunas dificultades de concentración en el trabajo propuesto, el estudiante pierde fácilmente la atención y el interés tal vez debido al nivel de dificultad de la tarea; aspecto que la misma docente relata en la entrevista 2:

“...para la planeación de las clases como tal, la verdad yo no lo tengo, es una falla mía porque eso dentro de la ley esta, hay que tener en cuenta todos los casos especiales, pero en la ejecución yo no soy tan tensa, tan férrea sino que ya en la ejecución de la clase, yo voy viendo las falencias de los estudiantes y les voy dando como la posibilidad de que sea un caso especial...”

Interacciones

Los tres momentos presentes en las prácticas se fundamentan en las interacciones presentadas en el aula de clase, ellas se categorizaron en interacciones docente – estudiante

(en adelante interacciones D-E) mostrando frecuencias de (49) en las observaciones y (18) en las entrevistas; e interacciones estudiante - estudiante (en adelante interacciones E-E), con frecuencias de (26) en las observaciones y (9) en las entrevistas, cifras mostradas por las tablas 3 y 4.

Desde lo anterior se deduce que los estudiantes mantienen una actitud más pasiva que activa en los diferentes momentos de la clase, limitándose a escuchar al docente, seguir instrucciones, tomar nota, escuchar exposición del maestro; mientras que en otras ellos realizan algunas actividades como componer versos, hacer algún ejercicio propuesto por la docente o responder una preguntas o realizar talleres; así se evidencia en las entrevista 8:

“...por ejemplo hoy trabajamos con Jorge Luis Borges, que para ellos es muy difícil, pero si yo leo con ellos y vamos revisando párrafo por párrafo lo que va pasando, cuando hacen la evaluación ya no es tan complejo. Y abordar siempre el aporte de la escritura, así tenga sus deficiencias, no importa, pero si el muchacho escribe ya hay un aporte de él que se puede mirar y ver qué pasa...”

La participación de los estudiantes en clase también se evidencia haciendo uso de los turnos que los docentes estipulan para el uso de la palabra y para las salidas al tablero, direccionamiento de talleres, explicaciones tanto en el tablero con presentaciones en medios audiovisuales guiadas por el docente; actividades que hacen notoria la importancia dada a las interacciones D-E, en la observación 2 donde se realizó el relato lo observado en clase así:

“La docente da un instructivo sobre actividades a realizar, invita a los estudiantes a comportarse bien, continúa dando las órdenes e instrucciones para el desarrollo de las actividades y los estudiantes y recibirlas; se llama continuamente a comportarse bien, asunto que los estudiantes atienden temporalmente”.

Con relación a las interacciones E-E presentaron menos frecuencias, así lo muestran los registros en las observaciones 1, 3, 4, 6 y 7:

“No se dan interacciones entre los estudiantes, sólo se presenta un momento de coevaluación entre tres estudiantes para verificar si el verso construido era correcto”

“Los estudiantes trabajan en sus dibujos, también dialogan entre ellos y algunos escuchan música en sus audífonos”; “...no se observan actividades que promuevan la interacción entre los estudiantes en las modalidades de parejas, o subgrupos”

“No se observaron interacciones entre los estudiantes ni una actividad específica a desarrollar, la maestra interviene constantemente y los niños responden cuando son interpelados”

“No se presentan actividades que promuevan la interacción, el diálogo, la discusión entre los niños”.

Sin embargo, algunos docentes si fomentan el trabajo donde promueve la colaboración y el trabajo en grupo: observación 8:

“se realiza un ejercicio grupal, donde cada uno de los grupos seleccionados con anterioridad sale a dramatizar una de las funciones de los textos, se explican el proceso que se va a observar y como se hará seguimiento al proceso: Objetivo, comportamiento del público, escenificación, tono de la voz, que función representó, logro del objetivo, que aprendieron los demás estudiantes, da confianza al primer grupo que sale, los demás estudiantes lo ratifican con su atención”.

Y la observación 9 trabajo en subgrupos:

“Se proponen unos ejercicios, los estudiantes empiezan a trabajar en subgrupos, hacen algunas operaciones que la docente propone y que luego se coteja con las respuestas de los otros estudiantes, se verifica las operaciones en la calculadora” y la observación 10 que evidencia la propuesta de trabajo por mediación de los estudiantes más adelantados: *“El trabajo se propone en grupo entre los estudiantes o sea los que vayan terminando el*

trabajo ayudan a los compañeros que no hayan terminado o tengan dificultad para finalizar”.

De otro lado, los docentes reconocen la importancia de propiciar el trabajo en equipo y colaborativo, aunque en algunos casos el docente no renuncia a seguir teniendo en control de la clase, así lo evidencia las entrevistas 1:

“Si uno los organiza en grupo no son solamente con los que ellos quieran como, hay yo me quiero hacer con mi mejor amigo” no, sino que uno trata de organizarlos, se enumeran o los primeros de cada lista, entonces ellos van interactuando con los otros y van conociendo de sus otros compañeros...” y en la entrevista 4, que aunque se reconoce la importancia de fomentar el trabajo en grupo la docente reconoce que no tiene las herramientas para iniciarlo:

“Hace unos días estuvimos con Lorena la de PTA, se quiere que sean muy participes y que realicen trabajo en equipo, pero en mi grupo es difícil; muchas veces se deben organizar en filas, para que tengan unos mínimos requerimientos de comportamiento y seguimiento de la norma para poder trabajar en equipo”, pero en relato de la Entrevista 7, se nota un propósito claro para incentivarlo:

“...en grado 8° estoy comenzando a buscar monitores, o sea, estudiantes que tengan mucha habilidad matemática y me permitan colaborarle al grupo, trabajo en grupo, trabajo individual que yo mire que ellos estén haciendo la actividad en clase, que ellos si no entienden me pregunten y entonces es más trabajo en clase”.

Recursos

La categoría recursos presenta un bajo número de frecuencias tanto en las observaciones como en las entrevistas según los datos consignados en las tablas 2 y 3.

Los recursos más mencionados son los institucionales (20) evocaciones en las entrevistas y (25) en las observaciones, entre ellos están los medios audiovisuales que provee la institución: Televisores, video beam, computadores y tablet, con relación a los recursos previstos y propios para el desarrollo de la clase, solo se presentaron (4) evocaciones en las entrevistas y (3) durante las observaciones de clases.

Lo anterior da a entender que los docentes no le dan mucha importancia a este los recursos para el desarrollo de las actividades propuestas, en las clases observadas 4 docentes sólo dan cuenta que prevén recurso: Observación 1 y 4:

“se plantea como objetivo de la clase reconocer la estructura del texto poético, para ello utiliza como recurso textos de diversos autores, que son leídos a los estudiantes”

“.....el docente aborda el tema de la teoría de la distribución electrónica por niveles, subniveles, recuerda el uso de la tabla periódica número y peso atómico, pide que se ubique en la tabla, "saquen la tabla, vamos a trabajar con ella", pero el docente en la entrevista 2 da más peso al uso de los medios audiovisuales:

“Utilizo mucho el videobeam, porque trabajo mucho la parte de la imagen, porque el muchacho recuerda más la imagen que vio, uno de pronto para evocar momentos con ellos”, uso que fue observado en la clase de religión orientada por la misma docente y no fue aprovechado bien el recurso, porque la clase termino siendo magistral, el relato tomado fue:

“Presenta un video muy apropiado para el tema que se va a tratar, hace la presentación a los estudiantes, recoge algunas impresiones dando el turno para intervenir, y prosigue hablando del valor de la amistad y la importancia de este en la vida diaria”.

Contexto

Junto con la categoría de recursos, la de contexto fueron las que menos frecuencia presentaron; el contexto fue evocado (4) veces en las entrevistas y (9) en las observaciones.

Lo que da cuenta de que los docentes no le dan mucha importancia a la contextualización de los saberes, y pocas veces tienen en cuenta las condiciones familiares, categoría que fue evocada (2) veces en las entrevistas y del entorno de los estudiantes; aspectos que hoy marcan los comportamientos y determinan las problemáticas que se viven en la escuela, los cuales son producto de la influencia del entorno en el trabajo que se pretende desarrollar.

La observación 5 llama la atención sobre la forma como algunos docentes dicen tener en cuenta las características contextuales en las prácticas de aula:

“Luego hace una indagación de conocimientos previos para lo cual acude a acciones que son propias del contexto”

Y en las entrevistas 2 y 6 se tienen en cuenta en los procesos de planeación, algunos aspectos relacionados con la situación personal y familiar de los estudiantes cuando se afirma:

“..... empezando año nos reunimos las profesoras de 4 y 5 y si hicimos lo que se llama entrega pedagógica, entonces empezamos con quienes tenían problemas cognitivos, cuales tenían unos casos particulares en la familia, problemas de salud, entonces si los conocemos”

“.....yo tengo niños que han sido vulnerados sus derechos y eso hace que el proceso de aprendizaje sea más lento, mientras que tengo niños que cuentan con una excelente formación de valores y todo desde la familia, entonces esos niños van muy adelantados, fuera de eso tienen un apoyo en la casa, hay otros que carecen totalmente de eso, entonces entra uno como a planear, como a crear un nivel medio por así decirlo”.

La anterior información llama la atención sobre la caracterización de los estudiantes al inicio de cada año escolar, pues desde aquí se marca la ruta de la planeación que se realiza previamente, además aporta elementos importantes para la contextualización de los saberes en el transcurso de la clase.

Evaluación

La categoría evaluación presentó (23) evocaciones durante las observaciones de clase, de las cuales (4) están referidas a procesos de coevaluación y (14) durante las entrevistas, discriminadas así: (2) evocaciones a procesos de evaluación formativa y sumativa, (2) se refieren a estrategias de evaluación que se presentan al final del periodo y (10) que remiten a mencionar las estrategias de evaluación.

Las observaciones dan cuenta de 4 docentes que fomentan la coevaluación entre los compañeros de grupo, donde ellos identifiquen si se logró o no el objetivo propuesto, los demás atribuyen más importancia a la heteroevaluación; en contraste con lo expuesto por algunos docentes durante las entrevistas, que conceden a la evaluación el valor que realmente debe tener, un proceso integral que revisa y retroalimenta el proceso de enseñanza y aprendizaje; retomando aquí aspectos importantes que han sido planteado en el PEI. Así lo muestra la entrevista 3, en la que se afirma:

“...La evaluación es la actividad más importante, es importante para mirar si está haciendo bien o mal las cosas y hacer los reajustes.yo aplico las tres evaluaciones, me parecen fundamentales, la diagnóstica, la formativa que es todos los días y la sumativa que es asignando procesos y si se cumplió o no se cumplió. Entonces la evaluación es el instrumento que me permite mirar los logros o mis dificultades para superarlas”.

y lo expresado en la entrevista 1:

“Para mí la evaluación es algo integral, no solamente se mira la parte cognitiva sino también la parte social, como la actitud que tenga el estudiante frente a la clase, entonces es algo que va amarrado no solo a lo académico sino también a otros aspectos que tiene el estudiante y que uno puede desde allí tener herramienta uno decir, el estudiante va en esta etapa o va en este proceso, entonces así mismo uno lo evalúa integralmente, desde los valores, porque ellos en las clases afloran mucho todas esas clases de valores que uno les ha trabajado a ellos desde la casa y acá en la escuela que se les refuerza”.

Las anteriores afirmaciones si bien no está en total consonancia con todas las observaciones realizadas, si retoma los principios evaluativos planteados en el Sistema de Evaluación Institucional: la evaluación debe ser participativa, por procesos, flexible, continúa y sistemática.

Este Sistema asume la evaluación como criterios generales de seguimiento a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje: apreciar, estimar y juzgar con el fin de detectar el estado del proceso educativo de acuerdo con las metas institucionales. Desde lo anterior se establecen entonces cuatro criterios para el proceso de evaluación: Procedimental, actitudinal, conceptual y personal social; aspectos que propenden por la formación de un sujeto que desarrollo de habilidades para hacerle frente a diferentes problemas, situaciones e interacciones; donde se requiere desplegar la capacidad de trabajo en equipo y aprender a vivir juntos cooperando con los demás en todas las actividades humanas, a partir de un adecuado manejo de conocimientos y destrezas. Todos estos aspectos dan cuenta del desarrollo integral de los estudiantes, lo que implica aprender a ser.

En consonancia con lo anterior en la entrevista 7, se afirma:

“...evaluó con trabajo en clase, la actitud en clase, siempre trato en cada periodo de involucrarme un valor institucional, que la responsabilidad, el manejo del tiempo, que si yo les digo listo, vamos a ver si entendieron, entonces 5 ejercicios, paso y los 5 vuelvo a ver cómo han trabajado.....”, y la entrevista 8 donde el docente se refiere a la evaluación así:

“...hay varias formas de evaluar, por ejemplo el trabajo en grupo de una actividad lúdica, lo evaluó, es una evaluación grupal, Si hay una evaluación, es individual. Si hay talleres, generalmente es en parejas, entonces evaluó entre pares. La evaluación de los textos escritos no he podido hacerla como debe ser, que es con rúbricas, porque el tiempo no le alcanza a uno, entonces me parece que el tiempo es muy breve y que falta mucho manejar la parte de la evaluación desde la escritura: desde la estructuración del texto, desde la ortografía. Allí me falta profundizar en esa parte, porque no alcanza el tiempo...”

Desde lo anterior, los datos sugieren que no hay unificación institucional en la forma de evaluar, si bien los docentes tratan de seguir los lineamientos institucionales, cada uno desde el uso de su autonomía y su experiencia personal para plantear su proceso evaluativo, el que a veces está desvinculado del proceso de enseñanza y de las formas de aprender que no están bien definidas desde el enfoque pedagógico institucional.

Entrevista 6: *“El trabajo en equipo se realiza en los últimos 20 minutos se organizan en equipos, luego trabajan y eso se les tienen en cuenta y también todos los aspectos que se incluyen en el desarrollo de la clase”*

Se resalta en la afirmación anterior los aspectos relativos a la evaluación y al trabajo en equipo, ambos se proponen en los momentos de conclusión de la clase, desvirtuando la importancia del trabajo en equipo como dinamizador en la construcción de los saberes por parte de los estudiantes; y la evaluación asumida como seguimiento y retroalimentación en el camino trazado para obtener las metas de aprendizaje propuestas.

Modelo pedagógico

La categoría Modelo pedagógico presenta (15) evocaciones durante las entrevistas, de las cuales (5) evocan prácticas en sus clases que se derivan del modelo constructivista, (3) aceptan que utilizan en algunas ocasiones el modelo conductista para orientar los procesos de enseñanza y (1) evocación por el modelo humanista, las otras no hacen referencia a un modelo en particular.

Si se parte de la concepción de que el modelo es una forma establecida, un lineamiento o guía que articula los procesos de enseñanza y aprendizaje que implementan los docentes desde las estrategias que incluyen en sus planes de clases, éste debe orientar las prácticas de los docentes en toda la institución; el modelo debe ser seleccionado desde un estudio previo, serio y a conciencia de caracterización de la población estudiantil y del entorno y sus necesidades más inmediatas, para convertirse en la guía que determinará el qué, cómo y para qué enseñar.

El modelo entonces, debe articular objetivos, estrategias, actividades, recursos y evaluación con el direccionamiento estratégico y el contenido pedagógico del PEI y direccionar todos los procesos que se desarrollan al interior de la institución educativa.

El modelo pedagógico orienta el trabajo pedagógico y didáctico que ha desarrollarse al interior de la institución, supone un conocimiento del componente el PEI, y si bien el maestro desde su discurso tiene en cuenta esta relación, la práctica no da cuenta de ello, pues los maestros en su gran mayoría reconocen desconocer el lineamiento pedagógico del PEI, así se manifiesta en las entrevistas 1, 2, 5, 6 y 7:

“.....pero lo que en si conozco es el Horizonte Institucional, la misión, la visión, los valores institucionales, los factores de éxito pero en si el PEI de la institución no lo conozco.”

“No conozco mucho, pues lo que nos pasan a nosotros en la carpeta, que es el horizonte institucional y el plan de área que nosotros tenemos acceso a él.”

“De verdad si, como menos CISALVA y mas PEI.”

“Como lo correspondiente a mi área, básicamente la Misión, la Visión, pero ya el resto de situaciones no me involucro.”

Las prácticas del maestro sin embargo abordan diferentes enfoques, los cuales obedecen modelos pedagógicos con propuestas variadas y en ocasiones apuntan a diferentes aprendizajes como memorizar un concepto, o manejar información referente a un tema, argumentar, criticar o asumir una postura frente a un problema o asunto en cuestión; todas estas serían las formas de evidenciar procesos orientados desde propuestas conductistas, cognoscitivas o constructivistas; en consonancia con lo anterior la entrevista 8 afirma:

“Yo creo que tengo varios, porque hay ciertos temas que requieren que el profesor oriente la clase tradicional, porque hacerlo con juegos me parece que el muchacho no se pilla el detalle, entonces hay clases que tienen que ser muy direccionadas desde el maestro, pero

hay otras que si se pueden abordar desde la parte más social, con grupos de trabajo o con investigación. En clase ha sido muy difícil la investigación, entonces me ha tocado abordar la investigación más bien desde los proyectos. No sé porqué no he podido, me parece que son muchos estudiantes, que el espacio no se presta”

Por su parte, los docentes en las entrevistas 1, 7 y 2 afirman:

“Pues un modelo en si no, pero yo trato de que por lo menos en la planeación no solamente sea de que yo vaya darles el conocimiento a ellos no, sino que se construya ente todos entonces a raíz de esa construcción ya se hace la vivencia o algo que tenga que ver con lo social para que ellos interactúen y como que entre ellos mismos se amplíe el conocimiento.”; y

“Pues yo trato de seguir el modelo constructivista, en el sentido de que el estudiante practique...”

“...pues por ahí dicen que el modelo es el humanista y yo creo que si, a eso le apuntamos.....”.

El maestro afirma que direcciona su práctica para lograr las metas de aprendizaje previstas, en aras a lograr el perfil del estudiante que se plantea desde el PEI; se constata este planteamiento en la entrevista número 1:

“Yo pienso que se apunta, a pesar de que no hay un modelo pedagógico establecido único en la institución, yo pienso que desde la practicas diarias uno va a apuntando a lo que dice la misión, a lo que quiere y a lo que quiere en un futuro el colegio.”

Además, algunos docentes dicen orientar su trabajo según lo estipula el horizonte institucional, misión, visión, asuntos que pocas veces se relacionan con el direccionamiento pedagógico, aspecto al que se refieren las entrevistas 3, 1 y 8:

“Si, la misión del colegio es formar estudiantes, que adquieran unas capacidades idóneas para ser buenos ciudadanos, que manejen la tecnología, con el objetivo de ingresar a la universidad o laborar”

“Cuando yo le enseño a un estudiante a coadyuvar a otro, le estoy enseñando a ser persona y estoy contribuyendo de esa manera a cumplir con esa misión”

“Yo pienso que se apunta, a pesar de que no hay un modelo pedagógico establecido único en la institución, yo pienso que desde la practicas diarias uno va a apuntando a lo que dice la misión, a lo que quiere y a lo que quiere en un futuro el colegio”.

En el planteamiento del contenido pedagógico del PEI, se determinan los roles del maestro y del estudiante así: *“El estudiante desempeña un rol preponderante en los procesos, es activo y participativo”*, Y el del docente lo define como: *“Elemento interactuante con el estudiante., su rol es crítico y activo”*; en contraste con este fundamento en las entrevistas se afirma que desempeñan un rol de guía, orientador, y mediador, lo cual se evidencia en las entrevistas 1, 4 y 10:

“ El rol que yo desempeño en las clases es de orientación como de guía, acompañante, yo busco que el rol que desempeña el estudiante en la clase sea un rol activo que el estudiante no esté solamente ahí sentado escuchando los que yo digo sino que él sea participe de la clase, entonces lo que yo busco en ellos es que ellos participen, que ellos se comuniquen, se expresen, entonces ese rol mío es como de orientador, de guía”

“Poder acercarme a los niños, conocer sus particularidades, darme cuenta de cómo ellos pueden funcionar y cómo puedo yo ayudarles, y ellos también me enseñan a mi mucho” y

“El estudiante, debe apropiarse del tema, por eso se dice que son protagonistas, entonces debe apropiarse y traer unos conceptos que son con los que vamos a debatir. El maestro que debe hacer? Orientar y guiar ese debate, de todo ese material que traen los niños en su cabecita o escrito, de toda esa participación, entonces no es más que un guía, un

orientador, pero quien lidera realmente el proceso, esa clase, son ellos, con sus conceptos, con sus ejemplos”.

Sin embargo durante las observaciones realizadas se encuentra que priman en las prácticas de aula el manejo de la clase por parte del docente, lo cual también está en consonancia con la evaluación aplicada a los estudiantes; donde la forma de evaluar más utilizada es la heteroevaluación, siendo los exámenes escritos, talleres, trabajos y pruebas cortas las estrategias más usadas por los docentes.

Para finalizar, el PEI en su componente pedagógico enuncia el modelo constructivista como orientador de las prácticas, también da cabida a prácticas desde el modelo tradicional y de la escuela activa y propone elementos de formación para el trabajo a los estudiantes de la media, en consonancia con esto los docentes estarían trabajando en la línea que propone el PEI, sin embargo, los docentes manifiestan desconocer el componente pedagógico.

Conocimiento del componente pedagógico del PEI

Para esta categoría se tienen en cuenta datos provenientes de las entrevistas los cuales fueron consignados en la tabla N. 4y están relacionados con la categoría conocimiento del PEI, la cual presenta los siguientes resultados: (9) evocaciones, sistema de evaluación (8), no tienen conocimiento del componente pedagógico del PEI (9), estudiante que se desea formar (4), rol del estudiante (5) y rol de docente (11).

De igual forma se presentan los datos comparativos incluidos en la tabla 6, donde se concluye que los docentes tienen un conocimiento básico sobre el PEI como horizonte institucional, lineamientos del proceso de calidad, sistema de evaluación institucional, datos relativos al perfil del estudiante; no se da cuenta del conocimiento de los lineamientos pedagógicos, básicamente se limitan a manejar los formatos de plan de área y de asignatura, aspectos que se deben revisar y actualizar anualmente, también conocen algunos aspectos del sistema institucional de evaluación.

Tabla N. 6. Datos comparativos del componente pedagógico del PEI y el conocimiento que tienen los docentes del Componente pedagógico PEI

Componente pedagógico del PEI	Conocimiento del componente pedagógico PEI
<p>a. Componente de horizonte institucional. Misión: Formar estudiantes responsables, que desarrollen competencias ciudadanas, académicas, laborales y tecnológicas para un excelente desempeño laboral y/o en la educación superior. Visión: Institución Educativa de calidad, vela por la formación integral de sus estudiantes, desde fundamentación técnica comercial. Perfil: La institución busca formar un sus educandos un ser humano con autoestima, asuma compromisos con autonomía, proponga soluciones a problemas del entorno desde la formación recibida y propenda por la construcción de su proyecto de vida. Estudiante: Ser integral, las acciones educativas estarán encaminadas a promover su participación responsable, de proyectar su comprensión del mundo en procesos activos y dinámicos que le den soluciones a sus problemas y a su propia Comunidad. La institución Propende por: Contribuir a la construcción de un individuo abierto al cambio, autónomo, responsable y auto gestor. Los estudiantes han de asumir rol activo en la comunidad participando desde la construcción de su propia identidad.</p>	<p>Los docentes conocen la misión y la visión, la han leído y analizado varias durante el proceso previo a la de certificación de calidad que direcciona actividades de difusión y socialización del horizonte institucional. Misión: Se deben formar estudiantes que desarrollen de competencias científicas, laborales y técnicas, para acceder al campo laboral y a la universidad. Visión: La institución se proyecta como una Institución de calidad en todos los procesos. Perfil del estudiante: Ser integral, responsable consigo mismo y con el entorno, que se forje un proyecto de vida para proyectarse al campo laboral o el ingreso a la Universidad. Labor institucional: Es contribuir a formar estudiantes integrales y responsables, con una buena fundamentación en la formación académica y laboral, como persona y ciudadano. <i>“Es la carta de navegación, ejemplo organizar todo el trabajo de un grupo de docente, la participación de los padres etc., es un trabajo difícil, eso lo alimenta el PEI”.</i> <i>“Bueno pues del PEI lo que más conozco es la Misión, la Visión, la Filosofía”.</i></p>
<p>b. Componente pedagógico y curricular La base filosófica del currículo: Está fundamentada en el principio de la igualdad y la diversidad. Modelo: Constructivista: Desde donde se trabaje por participar creativamente en las alternativas de solución a los problemas de su entorno. Modelo tradicional: No se describe. Escuela activa: No se describe. Educación Media con profundización educando para el trabajo. Estrategias que se direccionan desde el modelo pedagógico: Se direcciona su propuesta educativa en la psicología del niño y del adolescente, aborda la investigación personal e individual, tiene en cuenta necesidades y dificultades. No direcciona estrategias de inclusión educativa ni adaptaciones curriculares. Los plan de estudio: Está organizado con base en los lineamientos legales, 80% aéreas obligatorias y resto las correspondientes al énfasis. El aprendizaje: Tienen en cuenta experiencias, contactos con la realidad, informaciones de diferentes medios y diversidad de relaciones con su medio social y natural. Inclusión y atención a la diversidad: El plan de estudios y la programación de áreas y las actividades de aprendizaje tienen en cuenta los procesos de desarrollo y sus carencias y capacidades. No se determinan estrategias en particular. Que enseñar y cómo enseñar: Se establecen lineamientos y formatos para la elaboración de los planes de área y asignatura. Estos deben planearse y trabajarse en articulación con los proyectos.</p>	<p>Modelo: No existe una unificación ni un direccionamiento claro del modelo pedagógico. Se mencionan los modelos constructivista, conductista, social, humanista y la escuela activa. Estrategias: No existe conocimiento de las estrategias didácticas ni de inclusión educativa. Plan de estudio: Se conoce la estructura organizativa del plan de estudio. Que enseñar y cómo enseñar: Los docentes conocen los lineamientos y formatos para elaborar los planes de área y de asignatura. Formación para el trabajo: Existe un claro conocimiento y direccionamiento hacia la formación técnica desde el énfasis, lo docentes lo conocen y lo aplican. <i>“...yo conozco los planes de área porque me gusta leer y saber para donde vamos, pero lo que más me inquieta y yo no veo realmente definido es el modelo pedagógico.”</i> <i>“...yo pienso que desde la practicas diarias uno va a apuntando a lo que dice la mision, a lo que quiere y a lo que quiere en un futuro el colegio[...] no solo competencias academicas sino ciudadanas, tecnologicas, entonces uno trata que en esas planeaciones diarias y en el desarrollo de las clases se apunte a cada cosa..”</i> <i>“...yo conozco los planes de área [...] pero lo que más me inquieta y yo no veo realmente definido es el modelo pedagógico”.</i></p>

<p>c. Componente del sistema de evaluación</p> <p>Evaluación: Es un proceso integral, continuo, sistemático, flexible y participativa.</p> <p>Formas de evaluación: Se propone la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>Estrategias de evaluación: Es un conjunto articulado y lógico de acciones desarrolladas por el docente para tener una visión clara de los desempeños de los estudiantes. Tiene en cuenta los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, el desarrollo de habilidades del pensamiento de los estudiantes.</p> <p>Incluye trabajos en equipo, desarrollo de proyectos integrales, portafolios (evidencias, fotografías, entrevistas, caricaturas, trabajos de iniciativa propia, diseñar experimentos, mapas conceptuales, mentefactos, elaboración de diarios.</p> <p>Criterios de promoción y evaluación: están detallados para cada nivel, se promueve con 1 área perdida, no se puede perder el área del énfasis, se debe cumplir con las horas de práctica y servicio social.</p> <p>Criterios valoración desempeños: Define cuatro escalas cuantitativas con su correspondiente definición cualitativa y su equivalencia con la escala nacional.</p> <p>Actividades de apoyo: Se direccionan desde cada área y debe estar inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Actividades para superar las dificultades presentadas en el proceso: Se debe tener en cuenta la diversidad de la población y de acuerdo con esto direccionar los procesos y ajuste a los planes.</p>	<p>Sistema de evaluación: se tiene un buen conocimiento del sistema de evaluación.</p> <p>Criterios de promoción y evaluación: Se conocen los criterios y se tienen en cuenta en los proceso de evaluación finales.</p> <p>Criterios valoración desempeños:Se conocen y se manejan cada periodo para valoración de los desempeños de los estudiantes.</p> <p>Actividades de apoyo:Los docentes conocen el direccionamiento institucional para brindar apoyo permanente a estudiantes que presentan dificultades.</p> <p>Actividades para superar las dificultades presentadas en el proceso: Se conoce el direccionamiento y se realizan actividades de repaso al finalizar cada periodo académico.</p> <p><i>“No se detallan actividades de valoración de los estudiantes, la evaluación es propuesta en la realización de la salida, no se observa por lo menos en esta sesión de clase”</i></p> <p><i>“Continúa, aunque a veces me retardo en poner las notas, porque me gusta aprovechar el tiempo hasta el final”.</i></p> <p><i>“Es un proceso continuo, donde uno mira si el estudiante a medida que va realizando ciertas actividades va adquiriendo los objetivos”.</i></p>
---	---

Concepciones de los docentes

Para esta categoría se recopiló información que proviene solo de las entrevistas, los datos obtenidos fueron los siguientes: evocaciones que tienen que ver con la experiencia docente y que guarda relación con aspectos de su práctica de aula (11) evocaciones, formación profesional de docente (14) evocaciones, su labor como maestro fue guiada por la búsqueda de una oportunidad laboral (5) y vocación docente (4).

De los 10 docentes 3 tienen menos de 10 años de experiencia y 7 tienen más de 10 años, en la información obtenida en las entrevistas no se observan diferencias sustanciales entre las concepciones de unos y otros sobre su desempeño profesional, así se evidencia en el relato de dos docentes que pertenecen a los clasificaciones realizadas, entrevista 1 y 8:

“Pues en si uno al leer el Horizonte Institucional uno se da cuenta de que el perfil de ese estudiante que la institución quiere, es un estudiante que no solamente sea formado

académicamente sino con otras herramientas que les permita a ellos no solo acceder a una educación superior sino también a un desempeño laboral, entonces no solo apunta a lo académico sino también a lo ciudadano que es lo que se está manejando ahora con el ministerio, a lo de las herramientas tecnológicas a trabaja toda la clase de valores que no solo apunte a la exigencia académica sino que también tenga que ver con el medio ambiente, con el ellos desenvolverse en la sociedad, con las demás personas, [...] desde que yo planeo llevo claro lo que voy a trabajar y cuando ya llego al aula hacemos como una pequeña introducción pero la idea es que ellos también participen de eso, entonces hay como una motivación y una introducción para llegar a ese tema que se va a trabajar”.

“Pues me gusta la participación de los muchachos cuando hacemos cine-foros y cuando tenemos que revisar la comprensión de texto, yo siempre les leo en clase, siempre ellos hacen los aportes y las preguntas y luego evaluó, porque me ha dado buen resultado. O sea que si al muchacho se le hace la evaluación sin hacer una revisión previa del texto, de la comprensión, el muchacho también pierde la evaluación, y a mi parece que el hecho no es que pierdan sino que entiendan”.

Con relación a la formación profesional se encontró que 6 docentes son licenciados, de ellos 3 son normalistas y 2 tienen otra formación profesional, pero ambos han realizado estudios posteriores de formación pedagógica como lo determina el Ministerio de Educación Nacional, cuando establece los requisitos para la vinculación a la carrera docente. De los 10 maestros entrevistados 3 han realizado estudios de posgrado, tal como lo ilustran las entrevistas 5 y 4:

“Mi trabajo como psicóloga siempre está reflejado en mi trabajo como docente, es un ir y venir de una profesión a otra, que se retroalimenta constantemente”.

“Como soy normalista siempre tuve experiencias en otros niveles del sector público, y en el privado tuve experiencia con niños de 2,3, y 5, igualmente con niños de 2 a 5 años en la Institución del ICBF llamada compartir; allí fui profesora y coordinadora a la vez; también trabaje en el Sena con el programa de jóvenes en acción”.

Con relación a las categorías oportunidad profesional y vocación docentes se encuentra que 4 docentes han ingresado al sistema buscando una oportunidad laboral,

mientras que los 6 restantes lo hicieron por vocación. Los relatos que se presentan en las entrevistas 9 y 10 dan cuenta de este aspecto:

“...he trabajado como Biólogo en el campo de la investigación, pero también como Docente, además que estaba como coordinador en una Institución antes de pasar a acá y pues mi experiencia como docente viene incluso desde antes de graduarme, fue el primer empleo que tuve y después de graduarme fue también el primer empleo que tuve, al principio nunca me vi como docente, me vi como Biólogo pero me fui hallando, estuve trabajando como Biólogo muchos años, luego volví acá y por esas cosas del destino me cole otra vez en la educación sin dejar la parte de práctica de Biólogo”.

“A mí lo que más me agradó de ser maestra y lo que más me agrada es esa capacidad de poder ayudar a los niños y a los jóvenes, es orientarlos, es mostrarles una ruta a seguir no solamente desde la formación académica sino de la formación para la vida a través del ejemplo y puntualizando ciertos conceptos y ciertos modelos que tengo la oportunidad de conocer y de trabajar...yo decidí ser maestra desde los 10 años, soy hija de maestra y porque siempre me ha gustado compartir, enseñar, crear, investigar, ir más allá siempre y poder colaborarle a quien realmente lo necesita, estar al servicio de la comunidad”.

8. Discusión y conclusiones

El presente trabajo exploratorio tiene como propósito establecer la relación entre el componente pedagógico del PEI y las prácticas de aula aplicadas por los docentes; para el desarrollo de este apartado se abordan los tres objetivos propuestos desde el análisis de los resultados presentados así: Se inicia con una caracterización de las prácticas de aula usadas por los maestros teniendo en cuenta las categorías desarrolladas en el análisis, se continúa con la descripción de los fundamentos del componente pedagógico del PEI de la institución educativa oficial, para finalizar estableciendo las relaciones y diferencias existentes entre los fundamentos del PEI y las orientaciones dadas a las prácticas de aula usadas por los docentes.

Dando respuesta al primer objetivo se infiere que las prácticas de aula de los docentes se caracterizan por desarrollar estrategias didácticas que se plantean en tres momentos de clase: Inicio, desarrollo y finalización. Los resultados muestran que las actividades de inicio y finalización son menos frecuentes y se les dedica muy poco tiempo efectivo de la clase, las primeras corresponden a una forma preestablecida de hacer acuerdos y/o presentar lo que se va hacer en clase y las segundas, en la mayoría de los casos se limitan a dar instrucciones sobre lo que se va hacer en casa o los materiales que se deben traer; mientras que las de desarrollo ocupan la mayor parte del tiempo de la clase y en efecto, son más variadas, pero siguen también un patrón en el que el profesor es quien tiene la palabra y da instrucciones a los estudiantes, hay muy poco trabajo colaborativo y en general interacción entre estudiantes sigue siendo bajas.

Aunque las prácticas de los docentes se fundamentan en la aplicación de estrategias de enseñanza, no se observan un claro direccionamiento de las estrategias de aprendizaje que garanticen el logro de las metas propuestas para cada nivel, expresadas en la adquisición y desarrollo de habilidades y competencias. Es deber de la institución orientar

el desarrollo de de estrategias didácticas de manera que “...se insertan en la función mediadora del profesor, que hace de puente entre los contenidos culturales y las capacidades cognitivas de los alumnos. Las estrategias didácticas se definen, a su vez, en función de las estrategias de aprendizaje que se quiere desarrollar y potenciar en el alumno”. (Medina, 2009, p.179)

De igual forma no se observaron estrategias direccionadas a la atención de la población diversa, ya sea por necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje o por pertenecer a contextos que requieren atención específica, lo que está en concordancia con lo expresado por los docentes en las entrevistas, pues no existe direccionamiento para la aplicación de estas estrategias desde el componente pedagógico del PEI, adicionando a esto que la institución no ha establecido procesos efectivos de socialización de dicho componente a los docentes y que los tiempos de clase y la preparación de los docentes no permiten atender estas necesidades.

Si bien la escuela debe atender las necesidades de formación desde las diferentes disciplinas del conocimiento, también debe buscar una articulación del trabajo institucional, orientado a reconocer y potenciar las diversas formas de aprendizaje, tal como lo expresa Barriga (2002), cuando enfatiza que se debe dar importancia no solo a los componentes intelectuales, sino también a los afectivos y sociales; hacer una adecuada selección, organización y promoción de estrategias de aprendizaje; fomentar la interacción efectiva entre docentes y estudiantes; y finalmente, velar por la revalorización de la profesión del maestro como transmisor, guía y facilitador del aprendizaje, pero también como mediador del proceso.

En los procesos desarrollados en las prácticas de aula priman las interacciones D-E como se muestra en las tablas de resultados, si bien los docentes desde el discurso reconocen la importancia de las interacciones entre los estudiantes utilizando diferentes modalidades de trabajo ya sea parejas, grupos, subgrupos, figuras de monitor para desarrollar procesos de mediación entre estudiantes más adelantados con otros que presentan algunas dificultad y trabajo colaborativo entre grupo; las observaciones muestran

que la clase sigue siendo manejada por el docente, quien direcciona, instruye y ordena como se han de dar los procesos, relegando al estudiante a desempeñar un papel más pasivo en las clases y presentándose menor porcentaje de interacciones entre ellos.

Si bien el desarrollo de las estrategias planteadas en el desarrollo de las clases requiere una alineación entre la actividad, el objetivo, los recursos didácticos y la evaluación, los resultados obtenidos muestran que la categoría de recursos se remite exclusivamente a los institucionales (recursos audiovisuales en su gran mayoría), los recursos previstos por los docentes para el desarrollo de sus clases presentaron bajas frecuencias tanto en las observaciones como en las entrevistas, igualmente los recursos propios tienen baja ocurrencia en los instrumentos aplicados; este aspecto revela una desalineación en la aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues no se dispone de los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad propuesta que garantice el logro del objetivo.

La evaluación que se implementa al interior de las prácticas tiene una marcada tendencia hacia la heteroevaluación, siendo menos frecuente la coevaluación, y aunque la autoevaluación está direccionada desde el sistema institucional de evaluación, no se presentaron registros de su aplicación durante las observaciones.

Para los docentes es claro que la evaluación es un proceso formativo e integral que debe abarcar todos los momentos de la clase, aspecto que está formulado desde el direccionamiento institucional, pero en las prácticas se refleja la tendencia a aplicarse sólo en los momentos finales de la clase y aunque se observaron algunos procesos de retroalimentación estos se convierten en un registro numérico que pretende dar cuenta de qué tanto saben los estudiantes en las áreas disciplinares, evidenciando la falta de concordancia entre la práctica docente y el lineamiento institucional. ES importante llamar la atención sobre el verdadero papel que debe cumplir la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiante: "...la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso... ". (Díaz Barriga y Hernández, 2000, p. 352.)

Las prácticas de los docentes se orientan desde diversos enfoques y modelos, algunas estrategias están propuestas desde el modelo constructivista, otras prácticas se direccionan desde el fundamento del modelo tradicional y en el nivel de la media vocacional también se desarrollan estrategias que están direccionadas a la formación para el trabajo, lo cual se evidencia claramente en la práctica profesional que se programa desde el énfasis de la institución desarrollada por los estudiantes de grado 11; cabe anotar que a pesar de que los docentes manifiestan no tener conocimiento del componente pedagógico del PEI, aquí se observa una evidente alineación con los establecido en dicho documento; desde donde se deduce que se hace necesaria la adopción de mecanismos de socialización de los documentos institucionales a los docentes.

De igual forma, la institución está llamada a planear y desarrollar un proceso de estudio de los modelos pedagógicos, teniendo como horizonte los modelos transformadores, así “...cada profesor debiera holística y comprensivamente diseñar y asumir-transformar la docencia facilitándole la comprensión de la tarea práctico-reflexiva y la elección de las opciones más valiosas” (Medina 2009, p. 61); elementos que le orientaran en la definición y adopción del enfoque o modelo pedagógico didáctico que mejor se acomode a las necesidades e intereses institucionales y de contexto.

En conclusión, las prácticas de aula aplicadas por el grupo de docentes objeto de la muestra se caracterizan por utilizar estrategias didácticas centradas en el desarrollo de la clase, ellas se orientan desde lineamientos de varios modelos privilegiando las interacciones docente estudiante; no existe una total alineación entre los objetivos de clase, las actividades desarrolladas, los recursos didácticos y las estrategias de evaluación; además se evidencia desconocimiento de las orientaciones pedagógicas del PEI por parte del docente.

Abordando el objetivo que hace referencia al componente pedagógico del PEI, se encontró que éste enuncia inicialmente sus fundamentos: La investigación, la actividad, la conciencia crítica y el análisis como herramientas transformadoras del país, una pedagogía donde el docente sea orientador y animador del proceso enseñanza – aprendizaje, que exista un real vínculo entre Educación y Sociedad, pues se educa para que las personas se desempeñen mejor en el ambiente sociocultural, económico y político de su entorno social y finalmente plantea una pedagogía de apertura permanente al diálogo, la autocrítica, la

autonomía, la autoestima y a la equidad entre los elementos del proceso enseñanza – aprendizaje. Estos aspectos no son abordados posteriormente en el direccionamiento pedagógico, por lo tanto queda al libre albedrío del docente cómo orientar sus prácticas para que reafirmen el fundamento expuesto.

Con respecto a la organización curricular, el PEI formula el plan de estudios para el nivel de preescolar y básica primaria según lo estipulado en la ley 115 de 1994; para el nivel de básica secundaria y media el plan está compuesto en un 80% por las áreas obligatorias determinadas en la misma norma y el resto está conformado por las áreas del énfasis comercial de la institución, organización que se asume haciendo uso de la autonomía curricular otorgada a la institución.

En ese mismo sentido, Álvarez (2000) resalta que esa autonomía, se instaura en la libertad para diseñar, planear, elaborar y poner en marcha un proyecto educativo que recoja las características del entorno, articule las necesidades institucionales, tenga en cuenta la diversidad de la población atendida, determinando de esta forma un currículo abierto y flexible.

El componente pedagógico del PEI direcciona las prácticas de aula desde los modelos tradicional, constructivista y la escuela activa; también orienta para la educación media vocacional y la formación para el trabajo, reafirmando lo dispuesto en la estructura del plan de estudio. Pero no se observan lineamientos para cada uno de ellos, tampoco conceptualiza sobre las formas de aprender de los estudiantes ni sobre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Aspectos que se pueden y deben anclar al desarrollo de un componente investigativo, reflexivo y crítico, en aras a convertir la práctica docente en un Praxis pedagógica, esta fue una de las conclusiones de la investigación: Las prácticas de aula en el marco de los modelos didácticos desarrollada por Messina (1999).

Desde los formatos e instructivos establecidos para la elaboración de los planes de área y de asignatura se da el lineamiento de qué enseñar, distribuido en los cuatro periodos académicos establecidos en el sistema de evaluación, quedando por definir el cómo enseñar debido a la falta de direccionamiento en las estrategias didácticas a utilizar; tampoco orienta estrategias para la atención a la primera infancia ni de inclusión y/o atención a la

diversidad, pero si plantea que se dará atención integral a niños y jóvenes. Enfatiza en que la cultura cotidiana será fundamental en los procesos institucionales, aspecto que no se ve reflejado en las prácticas cotidianas del aula. Los procesos de investigación presentes en los fundamentos del componente pedagógico están ausentes en el direccionamiento del modelo.

Con relación a los roles asumidos por estudiantes y docentes, plantea que el estudiante ha de estar en constante acción reflexión, será activo y participativo en el proceso; el docente es interactuante con el estudiante, asume un rol crítico y activo. Si bien estos roles pueden estar en la línea con los modelos de la escuela activa y el constructivismo, son totalmente contradictorios con la propuesta del modelo tradicional. De igual forma no se constata que los actores educativos los asuman.

Desde el componente pedagógico La evaluación se propone como un proceso integral, sistemático y continuo; las formas de evaluación van desde la autoevaluación, la coevaluación hasta la heteroevaluación, la mayoría de las estrategias propuestas fueron direccionadas con base en criterios de lo conceptual y algunas de lo procedimental, quedando relegadas las referentes al ser y al convivir; aspecto que a su vez direcciona el trabajo evaluativo hacia la heteroevaluación dejando por fuera las otras formas de evaluación planteadas.

Para concluir, el componente pedagógico del PEI presenta el plan de estudio como parte fundamental de su organización curricular, define el qué enseñar con base en la formulación de planes de área y asignatura y el cómo enseñar se propone desde el abordaje de varios modelos, sin describir las estrategias didácticas que guiarán las prácticas de los docentes, además no se direccionan estrategias de inclusión educativa, de atención a la diversidad y a la primera infancia. Así mismo, los roles que han de asumir estudiantes y docentes no están en consonancia con los modelos propuestos, lo que da como resultado prácticas de aula donde se sigue favoreciendo al docente como controlador del proceso de enseñanza aprendizaje. De igual forma, se estipula un sistema de evaluación integral, formativa y continúa con variadas formas y criterios.

Dando respuesta a la pregunta de este estudio exploratorio: ¿Cuál es la relación entre el componente pedagógico establecido en el PEI y las prácticas de aula usadas por los maestros en una institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali?, y teniendo en cuenta los resultados y análisis presentados, se concluye que existe un conocimiento parcial del componente pedagógico del PEI por parte de los docentes de la institución educativa; este conocimiento se limita a algunos aspectos del horizonte institucional: misión, visión, objetivos estratégicos; el sistema de evaluación institucional, los lineamientos de los planes de área y de aula; acercamiento dado a raíz de los procesos de difusión realizados durante las auditorias de certificación de calidad implementada en la institución desde el año 2013.

Con base en este conocimiento incompleto, los docentes elaboran sus planes por área y asignatura, los que si bien recogen algunos aspectos importantes que deben ser adoptados en sus prácticas como estrategias de enseñanza y aprendizaje, uso articulado de recursos, tiempos para el aprendizaje, opciones didácticas, procesos de evaluación y seguimiento y apoyo a los estudiantes que presentan dificultades, la mayoría se abordan parcialmente o se quedan por fuera de sus planeaciones dando como resultado prácticas limitadas en uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, poca frecuencia o uso inadecuado de recursos didácticos e institucionales y pocos aportes de los recursos propios; adicionalmente interacciones entre estudiantes con bajas frecuencias, mostrando de esta manera que persiste una marcada tendencia a que el docente sea quien tiene el control de la clase.

Los maestros involucran en sus prácticas de aula lineamientos de varios modelos pedagógicos: tradicional, constructivista, escuela activa y algunos de la pedagogía dialogante y el modelo crítico social; se evidencia que tanto el maestro como el PEI no establecen con claridad objetivos y tipos aprendizajes que se desean obtener.

Desde las prácticas observadas se colige que existe una distancia considerable entre las estrategias didácticas y las estrategias de evaluación, estas se usan en su mayoría al finalizar las actividades de clase o finales de periodo, lo que no está en consonancia con el planteamiento del sistema de evaluación propuesto.

Producto del eclecticismo observado al interior de las clases y también determinado en el PEI, no existe unificación en los roles que asumen estudiantes y docentes, si bien existe el lineamiento desde el componente pedagógico, los maestros lo desconocen y además no están de acuerdo con las múltiples propuestas de modelo adoptados.

Para finalizar, existe una alineación parcial entre las prácticas de aula de los docentes y el componente pedagógico del PEI, debido a que no está desarrollado en su totalidad y presenta inconsistencias entre las formulaciones internas. Los docentes tienen un conocimiento parcial del componente pedagógico del PEI, desde éste elaboran sus planes de área y de asignatura, que al ser llevados al aula no tienen un direccionamiento claro en las estrategias didácticas y evaluativas utilizadas. De igual forma, se evidencia un escaso uso de recursos didácticos y poca contextualización de los saberes, además se privilegian las interacciones D-E. Lo anterior confirma el cumplimiento del supuesto N.3 el cual se relaciona a continuación: Las prácticas de aula de los docentes obedecen a una combinación en cuanto a la aplicación de modelos y estrategias didácticas, además el componente pedagógico del PEI tiene un direccionamiento incompleto de los fundamentos legales; todo lo anterior dificulta el ordenamiento de las prácticas.

En relación con los supuestos planteados y despejado el horizonte de los referentes pedagógicos y de fundamentación del PEI, se busca plantear estrategias de mejora de las prácticas de aula, procurando que sean más acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes; y en la vía de establecer procesos de reflexión y retroalimentación sobre el quehacer diario del grupo de docentes sobre su propia práctica y los procesos institucionales; todo lo anterior acercará a la institución a optimizar el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva se retoman los aportes de Messina (1999), direccionados a plantear que es menester de las autoridades educativas, iniciar un proceso de formación continua y actualización de maestros que contribuyan significativamente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos deben ser planeados y evidenciados desde

los lineamientos institucionales; producto de un análisis contextual y participativo marcando la ruta a seguir en los diferentes procesos institucionales.

A continuación se detallan las recomendaciones a la institución educativa para implementar procesos de mejora asociados a las prácticas de aula:

- ✓ La institución debe velar por implementar procesos de formación continua para docentes y directivos en la línea de las estrategias didácticas y de evaluación, planeación microcurricular y modelos didácticos; además adelantar un proceso efectivo de socialización de las orientaciones del PEI en el componente pedagógico y didáctico.
- ✓ El componente pedagógico del PEI de la institución debe ser ajustado de tal forma que presente una alineación entre el horizonte institucional, los fundamentos definidos para el componente pedagógico, las estrategias de evaluación y seguimiento.
- ✓ En aras a organizar el trabajo institucional y de los maestros en particular se deben seguir las pautas dadas en el decreto 1075 del 2015, donde se determina el contenido del PEI y se estipulan los lineamientos para adopción, difusión y modificación.
- ✓ La institución debe instaurar mecanismos constantes y efectivos de difusión y apropiación de los documentos y procesos institucionales, más específicamente del PEI, proyecto que orienta y articula todo el trabajo institucional.
- ✓ De igual forma la Institución debe adoptar y aplicar criterios y procesos de mejoramiento a las prácticas de aula de los docentes, aspectos recogidos por el Ministerio de Educación Nacional en la guía 34, donde se instauran cuatro niveles en el camino hacia el mejoramiento 1. Existencia, 2. Pertinencia, 3. Apropiación y 4. Mejoramiento continuo.

Los resultados de este trabajo se pueden orientar como base para estudios posteriores, algunas líneas que pueden ser exploradas: 1. Articulación de las prácticas de aula con el componente de horizonte institucional. 2. Alineación de los componentes del

PEI. 3. Influencia y direccionamiento de experiencia y concepciones de los docentes en sus prácticas de aula.

Referencias bibliográficas

- Achával, F. (2008). La construcción de las prácticas áulicas. Análisis e interpretación de relatos de maestros”. Recuperado de:
<http://www.udesa.edu.ar/files//MaeEducacion/Ach%C3%A1valresumen.pdf>
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada.
Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- AUSUBEL, D.P. ; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology : a cognitive view.
- Azcona, L. (2007). El Proyecto Educativo Institucional en la Enseñanza General Básica: las ideas filosóficas que lo sustentan. En: Anuario N° 8 - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam (141-154).
- Álvarez, M. (2000). Función del Proyecto Educativo. En: El Proyecto educativo de la Institución Escolar. Editorial laboratorio educativo. Caracas. Pp.15-21
- Barriga, F. Y Hernández, G. (2002). Estrategias para docentes para un aprendizaje significativo. Graw Hill Interamericana. México.
- Bolívar, A. Y Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo de mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. Granada: Perspectiva Educativa.
- Calvo, G.(1995). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de enseñar y de aprender”, organizado por OREALC-UNESCO. Santiago, noviembre de 1995. Recuperado de:
<http://www.educacion.rionegro.gov.ar/ampliaciondejornada/wp-uploads/2014/03/pei-y-formaci%C3%B3n-docente.pdf>

- Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Campoy Aranda, J., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Pantoja Vallejo A, coordinador. Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS, 277-304.
- Casarini, M. (1999). Las fuentes del currículum. Casarini, M., Teoría y práctica del currículum, 37-107.
- Deobold, B. Van Dalen, W y. Meyer, J. (2006). La investigación descriptiva en educación. En: <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf
- Ferrada, D; Flecha (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. En: Estudios pedagógico XXXIV, No. 1: 41-61.
- García P, F.F. 2000. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona. 16 p.
- Guba, E y Lincoln, Y (2002). Paradigmas en competencia y la investigación cualitativa. En: Denmen, C .y Haro, J. (2002). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El colegio de sonora. Hermosillo, Sonora,.PP.113-145.
- Juri, M. (2009). Los proyectos educativos institucionales como dispositivos para la formación de los docentes en los escenarios de trabajo. En: Cuadernos de educación año VII - número 7 - Córdoba, mayo de 2009.(289 -299).

Larriba, L F. La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. En: Enseñanza, 19, 2001, pp. 73-88.

Mallart, J. (2001) *Didáctica: Objeto, concepto y finalidad*. En: Didáctica general para psicopedagogos. Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

Medina, A. & Salvador, F. (2009). (Coord.). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Ministerio de Educación Nacional, Guía 34, (2008). *Autoevaluación y plan de mejoramiento institucional*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Ley General de Educación*. Bogotá.

Messina, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* Número 19 *Formación Docente*. Enero - Abril 1999.

Núñez del Río.M; López Ch; Molina, E; García, M. Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. En: *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, 2014.

Pozo, J.I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Restrepo, Bernardo. (1996). *La investigación en educación*. En: *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Icfes. Santa Fé de Bogotá. Editores e impresores Ltda.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación y desarrollo del currículo*, 3ra edición. Morata, Madrid.

- Vasco, C. (S.F). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Recuperado de:
<http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>. Algunas reflexiones sobre
Pedagogía y Didáctica Carlos Vasco.
- Valles, Miguel.(1999) Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. En:
Metodología de la investigación social. Síntesis. Madrid.
- Vanegas, T (2013). Modelos de la didáctica: Un análisis desde la dialogicidad. En: Acción
pedagógica No 22, enero a diciembre 2013 p. 68-80
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relacion familia y escuela:: un
estudio comparativo en la ruralidad. Estudios pedagógicos (Valdivia), (28), 123-
141.
- Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. Revista española de
pedagogía, 217, 417-438
- Zambrano, A. (2007) Ciencias de la educación, psico-pedagogía y didáctica. Anuario del
doctorado en Educación: pensar la educación, (1), Pp. 71 – 96
- Zubiria, J; Ocampo, Kevin; Ramírez, A; Marín J. Tesis de grado: Los modelos
pedagógicos en Colombia. Precategorial C. 2008.
- Zuluaga, O. (1977). Didáctica y conocimiento: Avances de la investigación. Filosofía y
Pedagogía. Volumen II. Centro de investigaciones educativas, CIED. Medellín