

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA APLICACIÓN DE PEDAGOGÍA
POR PROYECTOS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor
en Educación**

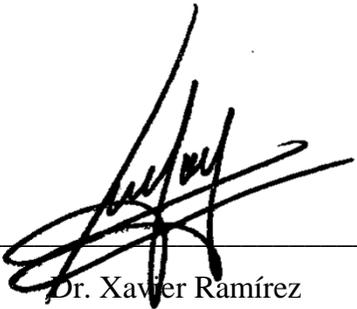
**Autor: Efraín Darío Ochoa Londoño
Tutor: Dr. Xavier Ramírez**

Rubio, octubre de 2021.

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutor de la tesis presentado por el ciudadano Efraín Darío Ochoa Londoño, para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe

En la Ciudad de Rubio, a los 5 días del mes de octubre de 2021.



Dr. Xavier Ramírez
C.I. 18715130

ÍNDICE GENERAL

pp

LISTA DE CUADROS	V
LISTA DE GRÁFICOS	VI
RESUMEN.....	VII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
Objetivos De La Investigación	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Justificación	17
II. MARCO REFERENCIAL	23
Estudios Previos de la Investigación	23
Nivel Internacional.....	23
Nivel Nacional	25
Nivel Local.....	27
Bases Teóricas	29
Análisis Diacrónico De La Pedagogía Por Proyectos.....	29
Teorías que sustentan la Pedagogía Por Proyectos	35
Hacia una Aproximación Conceptual de la Pedagogía Por Proyectos	43
Reflexiones Conceptuales sobre la Prácticas Educativas	47
Bases Legales.....	49
Elementos de Análisis Iniciales	61
III. MARCO METODOLÓGICO	62
Naturaleza De La Investigación.....	62
Método de la Investigación.....	64
Fase 1. Acercamiento De La Realidad	66
Escenario.....	66
Informantes clave.....	68
Técnicas E Instrumentos De Investigación.....	70
Fases 2. Análisis Desde La Teoría Fundamentada	73
Fase 3. Teorización y organización constructos	75
Teorización	75
IV. INTERPRETACIÓN	78
Generalidades	78
Aplicación de la Teoría Fundamentada	78
Código Axial: Práctica Docente (PD).....	81
Definición Conceptual de Práctica Docente.	81
Código Abierto: Concepciones Teóricas de la Práctica Docente (TPD)	83

Código Abierto: Rol Docente (RD)	86
Código Abierto: Prácticas Educativas (PE)	92
Memorando 1. Categoría Práctica Docente (PD)	97
Código Axial: Realidades de la Docencia (RD)	99
Definición Conceptual de Docencia	99
Código Abierto: Concepción de la Propia Didáctica (PD)	100
Código Abierto: Modelo Pedagógico (DM)	103
Memorando 2. Realidades de la Docencia (RD)	107
Código Axial: Gestión con la Pedagogía por Proyectos (GPPP)	108
Código Abierto: Experiencias de Aplicación (EA)	108
Código Abierto: Logros y Alcances en la Aplicación (LAA)	113
Código Abierto: Modelo de Gestión PPP (MG)	118
Memorando 3. Categoría Gestión con la Pedagogía por Proyectos.....	121
V. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	124
Reflexiones Críticas Sobre la Aplicación de la Pedagogía Por Proyectos a la Luz de las Políticas de Estado	125
Hacia una Prospección del Modelo Educativo PPP Centrado en el Aprendizaje Integral del Estudiante.....	134
La Transversalidad como Enfoque de la PPP Contemporánea.....	139
REFLEXIONES FINALES	142
REFERENCIAS	145
ANEXOS	158
A. Formato del Instrumento aplicado	159

LISTA DE CUADROS

CUADROS	pp
1. Diferencias De Relación Entre La Enseñanza Tradicional Y La Basada En Proyectos.....	45
2. Elementos de análisis iniciales	61
3. Informantes clave.....	70
4. Cuadro de representación cifrada de informantes clave	79
5. Síntesis orientadora del proceso de codificación.....	80
6. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en relación a la práctica del docente	84
7. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al rol del docente dentro de los procesos de enseñanza y en relación a la PPP.	89
8. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave con base en las prácticas educativas.	94
9. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno a la concepción de la Propia didáctica.....	101
10. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al modelo pedagógico que se implementa en las prácticas educativas.....	105
11. Análisis de las realidades discursivas en torno a la aplicación de las PPP	110
12. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno a los logros y alcances de la aplicación de la PPP.	115
13. Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al modelo de gestión de la PPP.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	pp
1. Línea de tiempo de la educación o pedagogía por proyectos.	34
2. Consecuencias prácticas educativas tradicionales.	48
3. Concepciones teóricas de la práctica docente, limitada y sesgada a los referentes de la PPP.	86
4. Referentes de un rol docente que no tiene mucho que ver con la metodología PPP.....	91
5. Una práctica educativa con conflictos, límites y falsas creencias, distante a la PPP.....	97
6. Concepción convencional, rutinaria y ajena a la PPP en torno a la didáctica aplicada.	103
7. Modelo convencional-tradicional, aparente dialogicidad, pero en realidad es catedrático, nada de PPP.....	106
8. Experiencias de aplicación sobre los alcances y limitaciones en torno a la PPP.....	112
9. Logro y Alcances de la Aplicación de la metodología PPP; hay que decir que no es muy alentador el panorama actual.....	117
10. Modelo convencional de gestión de PPP:.....	121
11. Reflejo de la primera postura crítica en torno a la aplicación de la PPP en las prácticas pedagógica.	128
12. Crisis de la práctica educativa en la Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, en relación a las posibilidades y alcances de la PPP. ...	129

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA APLICACIÓN DE PEDAGOGÍA
POR PROYECTOS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE
LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Autor: Efraín Ochoa
Tutor: Dr. Xavier Ramírez
Fecha: octubre de 2021

RESUMEN

En la presente investigación se generaron constructos teóricos sobre la aplicación de pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas, desde el juicio testimonial que brindan los informantes clave dentro de su experiencia en el ecosistema educativo. La investigación se enmarcó en un estudio de enfoque subjetivista, con el uso de la teoría fundamentada, y tuvo como fin el desarrollo de constructos teóricos sobre la comprensión del objeto de estudio a partir de las vivencias de los informantes clave; estos informantes estarán conformados por cuatro (4) docentes y dos (2) directivos de dos (2) de las Instituciones Educativas públicas de la ciudad de Medellín. La técnica de recolección de la información que se utilizó en el estudio se amparó en la entrevista a profundidad. La validez de los instrumentos se realizó a través de una valoración por parte de expertos de la materia, que permitieron dar un sentido coherente y claro, a cada una de las preguntas que se formularon en la entrevista. Desde esta perspectiva, la investigación al ser aplicada, arrojó un conocimiento poco alentador para el estatus de los procesos formación basados en prácticas educativas que poco tienen que ver con la PPP, y se distancia de lo idóneo, desde la práctica docente, el rol docente, el modelo de enseñanza y las necesidades de desarrollo holístico, que en la actualidad presenta la humedad y que deben ser atendidos de manera asertiva y efectiva. Así, la teorización estuvo enfatizada en refrendar aspectos positivos, verdaderos y reales de la PPP, elemento que puede servir para el logro de metas educativas traducidas en la realización del educando, bajo la mirada de la complejidad, el constructivismo y demás, pero se quiere orientar hacia el aprendizaje significativo, por ser el medio donde se le encuentra aplicabilidad a los esfuerzos escolares, sin desestimar lo holístico y complejo del ser humano como elemento natural.

Descriptor: Pedagogía por proyectos, herramienta, prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

En el marco de los enfoques y las propuestas pedagógicas innovadoras se perfila con bastante fuerza la denominada pedagogía por proyectos como una de las opciones que anuncian la recuperación del vínculo escuela vida en el contexto escolar. En Colombia, desde la Ley General de Educación de 1994 y muchos de los documentos derivados de ésta, como lineamientos curriculares y orientaciones generales de educación de las distintas áreas y asignaturas, se ha defendido la importancia de asumir el diseño y la realización de proyectos de aula como materialización de este tipo de metodología, bajo la premisa de que permite superar las prácticas tradicionales, para darle paso a la construcción de aprendizajes significativo, atado a las necesidades, inquietudes y saberes previos de los educandos.

La educación en el presente se encuentra atravesando por momentos de crisis debido a bajos resultados académicos en las pruebas censales de Estado. Desde este panorama es relevante recapacitar sobre el protagonismo que están tomando los docentes para enfrentar la dificultad; cuáles son los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas; objetivos y metas de calidad en las mallas curriculares; eficacia del modelo pedagógico, apropiación en las prácticas educativas, pertinencia de los lineamientos y estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con respecto a las necesidades e intereses de los educandos.

En este sentido, es relevante analizar si la propuesta vertical por áreas y asignaturas favorece el proceso de adquisición de conocimiento en los educandos para resolver diversos retos como: presentación y superación de pruebas estandarizadas (SABER, ICFES y PISA); e ingreso a la educación universitaria pública, o sí por el contrario se debe buscar otro tipo de técnicas horizontales que contribuyan al fortalecimiento de competencias, capacidades y actitudes académicas, con trascendencia a lo contextual y sociocultural de la vida de los educandos.

Así, es significativo realizar constructos teóricos sobre en nuevas metodologías de trabajo que fortalezcan en los educandos el pensamiento crítico y reflexivo desde un enfoque complementado en valores. Asimismo, se hace necesario analizar la

pertinencia de las mallas curriculares y apropiación del modelo pedagógico en las formas de enseñanza de los docentes, con el fin de no apartarse del horizonte institucional, misión y visión, y cumplir con lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En tal sentido, a nivel mundial en las Instituciones Educativas se viene atravesando una crisis por diversos factores internos y externos como: pandemia del COVID-19, carencia de recursos económicos, educación virtual improvisada, carencia de recursos tecnológicos, ausencia de conectividad en las comunidades vulnerables, políticas de privatización de la educación, discriminación por bajos resultados en pruebas SABER, brechas de inequidad entre poblaciones rurales y urbanas, barreras de aprendizaje, contextos familiares y sociales. Es decir, todos estos factores crean multiplicidad de impedimentos que desfavorecen las prácticas educativas de los docentes y el proceso de aprendizaje en los educandos. Por lo tanto, en algunas Instituciones Educativas toma fuerza la Pedagogía Por Proyectos (PPP) como estrategia curricular para afrontar la deserción, fracaso escolar y bajos resultados en pruebas censales.

En el presente es importante generar constructos teóricos sobre los métodos y técnicas de enseñanza, con el fin de rediseñarlos y orientarlos a las necesidades e intereses de las comunidades educativas. Lo anterior, atendiendo a los procesos de globalización y el acelerado desarrollo industrial y tecnológico que demandan ciudadanos competentes y capaces de producir y aportar al crecimiento de las regiones. Así pues, se puede parafrasear de Tobón (2010a) que la PPP se incorpora a la educación como una estrategia curricular que permite forjar una nueva vía para que los estudiantes desarrollen competencias individuales y colectivas.

Esta estrategia metodológica surge de la necesidad de transversalizar áreas, asignaturas, y así favorecer el desarrollo de competencias académicas, teniendo en cuenta el abordaje de un problema significativo del contexto educativo. De esta manera, Crawford (2000) plantea que hay escasez de investigaciones acerca de cómo diseñar ambientes de enseñanza que promuevan la indagación estudiantil y el aprendizaje que ésta puede traer consigo. Asimismo, los detalles de los eventos diarios en el mundo real

del aula se dejan a la quimera y, a menudo, a la frustración del docente que lucha por aplicar estrategias basadas en la indagación.

Ciertamente, esta forma de trabajo parte de un concepto constructivista de educación horizontal donde los estudiantes y docentes planean, construyen, ejecutan y evalúan los alcances y limitaciones de las actividades que tienen resultados cuantificables alejados de lo ficticio. De la misma manera, Galeana (2013) considera que el trabajo por proyectos tiene como antecedente la teoría psicogenética, de la cual se desprende el enfoque constructivista, es decir, que las estrategias educativas fundadas en los proyectos tienen sus cepas en la aproximación que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y docentes como Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey.

Es transcendental clarificar que, la PPP es una metodología de trabajo que intenta alejarse de la educación de tipo transmisivo. En consecuencia, López y Lacueva (2007) la definen como: “una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos consideren meritorios y que en buena parte hayan germinado de ellos mismos” (p.19). En todo caso, la PPP está tomando potencia en las últimas décadas, debido al cambio y la transformación de los métodos de enseñanza, y se ha visto en ellos la oportunidad para mejorar las prácticas educativas actuales, ya que según, Delia (2001) las Instituciones escolares sufren una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetida y la moda.

Como complemento, la PPP existe desde tiempo anteriores, pero en la época actual cobra gran relevancia por la búsqueda de estrategias para el afianzamiento de competencias académicas en tiempo de pandemia y postpandemia por COVID-19, con el fin de bajar los índices de repitencia, deserción y ausentismo escolar. Igualmente es importante destacar que la mayoría de Instituciones en Colombia en sus currículos apuntan a la multidisciplinariedad o método por áreas y asignaturas, lo que puede evidenciar en algunos casos metodologías conductistas y tradicionales de aprendizaje. En este sentido, el MEN (1994a) en la Ley general de educación, en el artículo 23, afirma que:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (p.8)

En consecuencia, el MEN es claro en afirmar que desde las áreas y asignaturas se debe cumplir con unos contenidos establecidos en los lineamientos y estándares nacionales, pero en ninguna parte se menciona que esto no pueda ser de forma transversal, ya que el propósito o competencia alcanzado justifica los medios. Además, sostiene que las Instituciones Educativas, tienen autonomía en la organización del currículo, el cual se fundamenta con respecto a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y está documentado y legalizado en el PEI. En este sentido el MEN (1994b) en el Decreto 1860, artículo 35, sustenta que:

Las áreas y asignaturas tendrán el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el proyecto educativo institucional, atendiendo los lineamientos del presente Decreto y los que para su efecto expida el Ministerio de Educación Nacional. En el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio, el taller de trabajo, la informática educativa, el estudio personal y los demás elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando. (p.19)

Este apartado es fundamental, ya que evidencia que los PEI son susceptibles a cambios de acuerdo a las necesidades e intereses de las comunidades educativas, en este sentido se le puede dar mayor relevancia a una formación crítica y social donde se impacte de forma positiva a todos los integrantes del contexto. Igualmente, da importancia y trascendencia a la transversalidad por medio de la implementación de

los proyectos pedagógicos de aula. En efecto, el MEN (1994b) en el Decreto 1860, artículo 36, manifiesta que:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios. (p.19)

Asimismo, el Gobierno Nacional de Colombia da independencia a las Instituciones Educativas, para que organicen sus mallas curriculares teniendo en cuenta factores externos e internos, es ahí donde se visualiza que a pesar de existir la posibilidad de trabajar por PPP la mayoría de colegios lo siguen haciendo con la modalidad de asignaturismo, de esta forma se dejan relegadas nuevas metodologías de enseñanza, que pueden contribuir a cambiar los resultados académicos de los educandos.

Además, la PPP según las directrices del MEN puede establecerse de modo satisfactorio en las Instituciones Educativas, abriendo interesantes oportunidades para el estudio en profundidad del aprendizaje y las prácticas educativas, no en contextos artificiales y de corto alcance, ni en rígidas y limitadas aulas tradicionales, sino en ambientes auténticos y propicios para la generación de competencias. Una vez desarrollada esta estrategia, y analizados los resultados, puede extenderse y adaptarse a otras Instituciones de la Ciudad o del País. La presente investigación, estuvo enfocada en la generación de constructos teóricos sobre la aplicación de PPP como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas de varias instituciones de Medellín, Colombia.

De esta manera la tesis estuvo conformada por tres capítulos con estructurados de la siguiente manera: capítulo I describe y sustenta el planteamiento del problema y sus respectivos objetivos, además la justificación e importancia de la investigación. Seguidamente se desarrolló el capítulo II, el cual contiene el estado del arte, los antecedentes, bases teóricas y legales que soportan el proceso investigativo. En el capítulo III se presenta la estructura metodológica, la cual estuvo constituida por: la naturaleza, orígenes, evolución, diseño y proceso de la investigación cualitativa, método de la investigación, escenario, sujetos de investigación, técnicas de recolección de la información, análisis e interpretación de la información y fiabilidad del proceso de análisis.

Para finalizar, también la tesis estuvo conformada en dos capítulos adicionales en la fase de desarrollo, el primero de ellos, también conocido como capítulo IV, estuvo configurado para organizar la información resultante de las entrevistas dadas por los informantes clave, y que permitieron organizar una información de la realidad que gira en torno al uso y aplicación de la metodología de la PPP en el escenario de estudio.

También se presentó un capítulo V, orientado a la organización y construcción de fundamentos teóricos, oportuno al alcance epistémico del doctorado, y donde se representaba el caos y la fundamentación de solución, para hacer ascender los procesos educativos hacia otro estatus, a partir de la parcelación que se genera en la actualidad en los procesos de enseñanza de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez. Para cerrar el estudio se presentaron unas reflexiones finales, que aportaron al estado del arte, y desde allí, se pueda consolidar un proceso de intervención educativa hacia la integridad, transversalidad y ajustado a las nuevas tendencias, a partir de las críticas que se hacen en la actualidad con la aplicación “supuesta” de la PPP. En este sentido, es conveniente remitir al lector interesado a la tesis concluida.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde comienzos de la década de los noventa se fortalece la importancia de los temas transversales como un elemento paralelo al currículo de tipo disciplinar adoptado en los distintos sistemas educativos del mundo. El referente de esta implementación fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que se desarrolló en España para esta época, país del cual no se puede negar la jerarquía en las invenciones formativas que han tenido lugar en toda Latino América. En este sentido, en Colombia desde la Ley General de Educación 115 (1994) y los decretos derivados de esta, han generado una serie de modificaciones en la organización de instituciones de educación privadas y públicas para fortalecer el trabajo y desarrollo humano.

Además, en Colombia se establecieron parámetros generales para la organización del sistema en todo el país. Se propuso un currículo disciplinar por áreas y asignaturas para la educación formal, en básica primaria, secundaria, media y vocacional. Temas que han sido objeto constante de discusión y evaluación, así como lo sigue siendo el currículo, la organización educativa, los proyectos, los temas transversales y el PEI, los cuales son parte de la cotidianidad en el ambiente escolar para directivos, docentes, estudiantes y, de forma indirecta, padres de familia. Estos temas apuntan a un aspecto más relevante que la vida académica ha debatido durante décadas, sobre cuál es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en las Instituciones Educativas.

Es así, como el currículo en Colombia se consolida como uno de los ejes fundamentales de las organizaciones educativas donde se fortalece de forma disciplinar, teniendo en cuenta la Ley 115 (1994), todos los contenidos ineludibles por nivel, los cuales son justificados socialmente. Adicionalmente, es allí donde tiene entrada la PPP y los saberes que involucran un trabajo transversal entre las diferentes

áreas y asignaturas del conocimiento. Estos proyectos surgen de necesidades que se han expresado y superan los límites de las asignaturas, pero es desde allí donde se debe empezar a suplir.

Además, se cuenta con una serie de directrices que en teoría convierten los proyectos en autosostenibles, después de generar la propuesta institucional, pero, en realidad se encuentra que estos no hacen parte de la dinámica curricular institucional, sino que es un agregado extra a las funciones que el docente debe desempeñar. Al respecto, es relevante alinear mallas curriculares, modelo pedagógico y prácticas educativas, para dar circulación a la propuesta y que se convierta en una dinámica de trabajo fundamentada en el PEI.

Hoy en día los procesos de globalización, el predominio de las nuevas tecnologías en todos los campos de la actividad humana, el vertiginoso desarrollo científico y la pandemia del COVID 19, obligan a las Instituciones Educativas a revisar la pertinencia de su modelo pedagógico, planes de estudio y prácticas educativas. Estos desafíos demandan, mayor cobertura, calidad educativa, como también, sustentos que aseguren el acceso y la permanencia de los niños y niñas en las instituciones, así como una equitativa repartición de las oportunidades de formación, como fundamentos para el desarrollo del país. Por consiguiente, la serie de cambios acelerados que actualmente inquietan en los ámbitos social, político, tecnológico, económico y educativo son el resultado del desarrollo histórico de procesos que vienen transformando la sociedad desde siglos anteriores.

Los grandes desafíos del siglo XXI y el impedimento de predecir un mundo en permanente transformación, así como la propagación de la información a través de Internet, traza la necesidad de un cambio de paradigma educativo que permita avanzar desde una enseñanza centrada en competencias y valores, un aprendizaje en saberes, habilidades y actitudes necesarios para vivir y trabajar en tiempos de permanente transformación. Esto requiere el despliegue de una estrategia integral que responda a los desafíos que demanda la sociedad actual, dado que cada vez las tareas son cambiantes y digitales, esto a su vez será un impacto social, que exigirá soluciones inmediatas al campo educativo. En consecuencia, todo apunta al desarrollo de nuevas

metodologías de enseñanza, que contribuyan a la formación de estudiantes competentes en todos los ámbitos del conocimiento, capaces de emprender y transformar las necesidades en oportunidades para su entorno inmediato. Al respecto, Tobón (2010b) sostiene que:

Los proyectos integradores se incorporan a la educación como una estrategia curricular que permite generar una nueva vía para que los estudiantes desarrollen competencias, lo que significa que debe de contemplar oportunidades para aprender a actuar de forma integral y no individualizada. Todo proyecto busca abordar problemas en el contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de las competencias. (p.01)

En tal sentido, es ahora necesario destacar a la PPP, en el entendido de que esta metodología promueva todas estas condiciones y, de esta manera facilitar el aprendizaje del estudiante a través de la realización de un conjunto de actividades, en la resolución problemas de contexto incorporando el saber, el saber ser y el saber hacer de forma integrada en las actividades del proyecto. Por lo tanto, es relevante analizar esta estrategia metodológica y de qué forma puede ayudar a cumplir con los criterios o estándares que se establecen habitualmente en el sistema educativo, teniendo en cuenta contenidos disciplinarios articulados al desarrollo de capacidades y destrezas en el ámbito cognitivo, afectivo, social y de resolución de problemas.

Por otra parte, es trascendental aludir que esta metodología de PPP surge como una estrategia didáctica, que consiste en realizar un conjunto de actividades articuladas entre sí, con un inicio, un desarrollo y un final con el propósito de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, y así contribuir a formar competencias, teniendo en cuenta el abordaje de un problema significativo del contexto educativo.

Por consiguiente, la metodología de PPP, es un enfoque que puede transformar los imaginarios y saberes previos, confrontando la formación por competencias, además, el conocimiento se puede construir por medio de distintas estrategias, consensuadas en el salón de clase, por medio de talleres lúdicos, uso de medios tecnológicos e investigación de campo para permitir la posibilidad de desarrollar en los

grupos de jóvenes habilidades, capacidades y destrezas que pueden desarraigar el esquema tradicional del libro, tiza y tablero y las formas verticales autoritarias de control de la clase por parte del docente. En ese mismo contexto, Guerrero, *et. al.* (2003) sostiene que la:

Experiencia del aprendizaje por proyectos resulta una alternativa que pretende cambiar la dinámica dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite desarrollar habilidades específicas para planificar, organizar y ejecutar tareas en entornos reales. Exige equipos de trabajo, distribución de responsabilidades individuales y grupales, indagaciones, solución de problemas y colaboración mutua durante todo el proceso. (p.46)

Habría que decir también, que la metodología de enseñanza por -PPP- contribuye a formar individuos capaces de resolver problemas de manera creativa, crítica y con sentido de responsabilidad social e individual en el entorno inmediato. De ahí que el aprendizaje por proyectos se transforma en una alternativa que permite abordar de manera reflexiva diferentes problemáticas institucionales, comunales o nacionales cercanas a la realidad del estudiante.

Son muchas las ganancias que se logran en la transmisión del conocimiento escolar mediante proyectos de aula. El acumulado de experiencias logradas mediante procesos de acción, reflexión, acción en la práctica, de autoformación y actividad académica, permite lograr en la escuela un espacio que propicia el encuentro cultural y social de los participantes, admite reflexionar y destacar aspectos que a través de la pedagogía por proyectos repercuten en la transformación de la cultura escolar y en el rol del maestro como agente cultural. Estos son, principalmente, el desarrollo progresivo de la autonomía y la formación para la democracia, en conjunto con el desarrollo de una cultura pedagógica que sustenta la actuación del docente como profesional de la educación.

En efecto, la -PPP- propicia en los salones de clase, ambientes de participación, construcción colectiva de conocimientos y toma de decisiones, y cobran sentido las preguntas, las inquietudes, argumentos, reflexiones y opiniones para poder llegar al

consenso en las decisiones finales. Al mismo tiempo, Muñoz *et. al.* (2019) sostiene que.

La -PPP- es muy importante ya que reconoce a los estudiantes como interlocutores que tienen experiencias, que piensan y exponen sus argumentos. Adicionalmente, el maestro orienta la participación con preguntas, propicia los intercambios logrando que los estudiantes expresen sus intereses, necesidades y creencias. En esta perspectiva los docentes tienen en cuenta en la toma de decisiones a todos los actores que forman parte del proceso educativo. (p.190)

En este sentido, la -PPP- se torna interesante y llamativa para los docentes y educandos, ya que no tiene formato, ni secuencia, es el producto de la interacción de los participantes del contexto educativo, en diferentes momentos y situaciones que el maestro ayuda a propiciar para la escogencia de los temas, planeación, responsabilidades, desarrollo y la evaluación formativa de los aprendizajes alcanzados. El docente se convierte en la herramienta que genera el intercambio de ideas, explicaciones y la exposición de la información para alcanzar la comprensión, entendimiento y la cimentación colaborativa de conocimiento.

En esta investigación, se plantea generar constructos teóricos sobre la aplicación de PPP, como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas de Instituciones de Medellín Colombia, que trabajan bajo esta modalidad. Además, teorizar sobre la PPP como metodología, contribuiría al logro de una formación que no sea solo para el momento, sino que trascienda en tiempo y espacio, y le sirva al educando a vivir bien elemento que debe ser teorizado para el logro de objetivos trascendentales en la formación de hoy.

El conocimiento de diferentes propuestas metodológicas da herramientas al docente para organizar su labor desde diversas ópticas, y esto es posible a través de la PPP. Por eso la comprensión de nuevas prácticas educativas puede permitir que se amplíen las posibilidades de trabajo, viabilizando la construcción social del conocimiento a través de temas de interés y favoreciendo el proceso de aprendizaje de los educandos a través de formas de enseñanza coherentes con el modelo pedagógico de la Institución. A su vez, el conocimiento y dominio del tema puede permitir al

maestro entender una forma de involucrar los campos de pensamiento en las áreas principales de lenguaje, matemáticas, historia y ciencias naturales, para propiciar el desarrollo individual y colectivo de los educandos. Lo anterior, teniendo en cuenta el reconocimiento del sujeto como un ser único, sus distintos desarrollos y características, y conociendo los procesos cognitivos, físicos y socio-emocionales de cada etapa.

Además, es importante mencionar que la educación apunta a que se deben generar momentos de clase horizontales donde los docentes con los estudiantes construyan colectivamente conocimientos, teniendo en cuenta situaciones, intereses, demandas y necesidades de la comunidad educativa; de esta forma se puede atender o dan respuesta a problemáticas vigentes de la sociedad. Asimismo, los temas trabajados, no necesariamente se mantienen por largo tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o puede que se continúen desarrollando todo el tiempo que se piense oportuno, realizando los ajustes ineludibles, hasta llegar a integrarse como parte del todo curricular.

Sin embargo, todo lo que se ha planteado hasta aquí parece disonar de algunos elementos importantes en los procesos educativos actuales, y esto se supone al tomar en cuenta los resultados de las pruebas SABER de básica primaria de los últimos años en Medellín según ICFES (2021), que dificultades en el desarrollo de competencias generales en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en los estudiantes, y esto significa que se deban replantear las prácticas educativas y buscar nuevas estrategias de enseñanza que contribuyan al mejoramiento del rendimiento académico.

En este sentido, ICFES (2007) sostiene que estos aspectos del proceso de formación conllevan a la revisión y reingeniería de los planes de estudio, de tal manera que se pueda intervenir con el fin de desarrollar capacidades como formular preguntas, plantear problemas, interpretar y abordar rigurosamente las posibles alternativas de solución y seleccionar con racionalidad la más adecuada; utilizar los conocimientos en una situación determinada, trabajar en equipo, intercambiando conocimientos y puntos de vista, dar y recibir críticas constructivas y tomar decisiones asumiendo las posibles consecuencias.

En este sentido, se puede inferir que en algunas Instituciones Educativas de Medellín se evidencia incertidumbre para involucrar a toda la comunidad educativa en procesos de participación, que pueden permitir consolidar saberes contextualizados en las actividades dentro y fuera del aula de clase, incluyendo a todos los actores del sistema educativo. Por lo anterior, es necesario generar aproximaciones teóricas que contribuyan abrir espacios de diálogo de saber con el fin de contextualizar currículo, modelo pedagógico y prácticas educativas, articuladas al PEI en beneficio de la comunidad educativa.

Como síntoma de esta problemática, se presume que en las aulas de clase se está prestando atención a un desarrollo vertical de los contenidos, apegados (probablemente) a las estructuras curriculares y los lineamientos de desarrollo de las prácticas educativas, girados en torno a las políticas educativas, pero asumidos de manera literal por el docente, sin considerar los mismos apartados que los estándares y los lineamientos hacen alusión, tal como Rodríguez (2013) ya lo halló en su momento de la siguiente manera: “los contenidos de enseñanza constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno” (p.39), y que se deslastran de la flexibilidad, contextualización y pertinencia de aplicación de la enseñanza a partir de las instancias curriculares, lo que lleva a una ruptura y cumplimiento estricto a los conocimientos estandarizados que se quieren impartir, muestra de lo que se ha e.

Adicionalmente, la problemática se infiere a partir de la aplicación de procesos de enseñanza en donde las áreas son abordadas aisladamente, cada conocimiento disciplinar es impartido de acuerdo a todo el acumulado de saberes que se han generado a lo largo de la historia, pero, además, son tratados desvinculadamente de otros ámbitos y de la vida misma de los estudiantes. Razón por la cual, se hace latente una tendencia catedrática y tradicional que desde Freinet (1974), ya se distinguía y criticaba por los perjuicios que eso ocasionaba en el desarrollo de unas prácticas educativas armoniosas y, por lo tanto, limitaba los alcances de una enseñanza idónea e integral, que arrastraba consigo el posible logro de un aprendizaje trascendental e innovador.

Adicionalmente, también se pudiera suponer la presencia de debilidades en el uso de la pedagogía por proyecto al inferir de los referentes vivenciales del autor, una falta de planificación transversal que se vincula con las manifestaciones conflictivas que anteriormente se mencionaron, y también, desde la falta de organización lógica de procesos de enseñanza concatenados a realidades de los estudiantes y de su entorno existencial, pues se presume la presencia de clases con objetivos parcelados, se ausentan recursos comunes en cada una de las clases, y dista un poco lo enseñado en la escuela que los verdaderos intereses del estudiante en su quehacer cotidiano, que incluso lo manifiesta con ánimo y motivación hacia el aprendizaje. Asimismo, una de las causas principales que se presumen puedan generar esto, parten de la idea de Edwards, Remedi, Tarres y Avila (1992):

Al parecer, en la mayoría de los casos, el conocimiento que los profesores “tienen”, no favorece una apropiación de los contenidos adecuada que redunde en el cambio de las relaciones pedagógicas cotidianas, puesto que no les permite relacionarlos con la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. (p.7)

Para lo cual se supone una falta de dominio paradigmático de los docentes del contexto de estudio con base en la PPP, el dominio de los elementos procedimentales que ello implica, y las consecuencias que tiene en lo actitudinal. Es decir, se pudiera estar hablando de docentes que desconocen el significado, importancia y enfoque que sustentan, en primeras instancias la PPP y, en segundo lugar, las prácticas educativas, elementos que limitan identificar metas y procesos de planeación, organización y sistematización de conocimientos, que son también necesarios para el desarrollo de proyectos educativos de distintas envergaduras.

Adicionalmente se supone como causa, la falta de aplicaciones pertinentes de prácticas pedagógicas, sustentadas en principios de transversalidad, puesto que al desconocer la concatenación que existe en un saber y en la formación integral humana, por lo tanto, se les pudiera complicar el proceso de interacción de las áreas del saber, la interconexión en el desarrollo de las prácticas educativas, a través de transversalidad que todo amerita, y la convergencia de los distintos conocimientos que debe estar

viendo el estudiante, hacia el logro de un objetivo único, el cual debe ampararse en la idea de construcción de una formación trascendental de los estudiantes.

Otra causa que se estima pueda estar interfiriendo, es la falta de actitud para el desarrollo de una PPP, elementos que se encuentran desvinculados en sí y que interfiere en el significado, la importancia y la relevancia que se le pueda dar para llevar a cabo cualquier proceso de formación tal como se puede argumentar de acuerdo a Edwars, *et. al.* (1992) “Los profesores no saben o dudan de cuál es el campo específico (conceptual, actitudinal y de ejercicio concreto) en que se desenvuelve la profesión” (p.20), y, por consiguiente, la prioridad que se le dé al trabajo basado en proyectos para que cada esfuerzo invertido coseche en una formación idónea y útil para el estudiante, pero que aquí se pudiera ver subsumida a simples cumplimientos burocráticos de planeaciones y procesos administrativos, alejados del verdadero significado de la PPP, por lo tanto, se propicia la desvinculación de saberes, disciplinas y de la formación escolar versus las necesidades reales del educando.

En sintonía, se considera como posible causa que los directivos y gerentes institucionales, pudieran no estar llevando a cabo los procesos de seguimiento y control de manera correcta, probablemente por el mismo desconocimiento o porque hacen persistir el cumplimiento de tareas burocráticas, antes que desarrollar procesos de supervisión que vayan a la par de las necesidades transversales, integrales y contextuales de la pedagogía por proyecto, preponderando (posiblemente) el cumplimiento de tareas curriculares de manera inadecuada, donde se desvincule la enseñanza de los procesos de formación, y, por consiguiente, se separen las prácticas educativas de las tendencias por proyectos que hoy día deben tener. tal como se puede interpretar de Arciniegas y García (2007):

La selección de un tema se convierte sólo en un requisito que luego no es realmente tomado en cuenta, de modo que las actividades, orientadas al cumplimiento de los objetivos del currículo, pasan realmente a formar parte de la rutina diaria. (p.20)

En ese mismo contexto, Crawford (2000) plantea que hay escasez de investigaciones acerca de cómo diseñar ambientes de enseñanza que promuevan la

indagación estudiantil y el aprendizaje que ésta puede traer consigo. A tal efecto, los eventos que ocurren a diario en las aulas de clase se dejan a la imaginación y, a menudo, frustración del docente que lucha por utilizar estrategias basadas en la indagación y solución de dificultades. En este sentido, es relevante analizar los modelos tradicionales habitados y la forma como inciden en los resultados académicos.

En consecuencia, el modelo de las clases y de las prácticas educativas bajo esta tonalidad, pudieran estar asociados a problemas como bajos niveles de motivación, dificultades para adquirir aprendizajes significativos y desarrollar competencias. En otras palabras, se resume en: educación vertical y autoritaria, asignaturismo, pérdida de protagonismo de los educandos, entre otros.

Elementos que también pudieran estar repercutiendo en los alcances y logros del sistema educativo colombiano tal como se puede parafrasear de Jurado (2017), en la formación de seres humano para vida, y en la adecuación de la escuela en las nuevas tendencias científicas, tecnológicas, culturales y sociales, elementos que pueden hacer prolongar el estado de desarrollo del Estado, al considerar al desvincular la realidad del estudiante de los procesos de enseñanza desarrollados en el aula, y esto pudiera estar impactando en las condiciones integrales de un contexto.

Además, cada intervención educativa no estaría enfatizada en gestionar aprendizajes, sino en cumplir con un protocolos administrativos, antes académicos, que se estarían desarrollando para satisfacer con los objetivos laborales del ser docente, y no con el propósito trascendental que tienen la educación en sí, elementos que pudieran estar asociados a persistencias de prácticas tradicionales, antes de propiciar la innovación que se requiere y amerita.

A partir de la problemática planteada, es pertinente ahora generar algunas preguntas epistemológicas, que orientan el curso del investigador para obtener conocimiento sobre la temática seleccionada en el presente estudio, y en particular se muestran las siguientes preguntas: ¿Cómo unos constructos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos, puede servir de herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas? ¿Cuáles son las metodologías que aplican los docentes en las prácticas educativas en Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez?

¿De qué manera se aplica la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas? ¿Qué fundamentos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos se puede estructurar para el desarrollo de las prácticas educativas en las instituciones públicas en Medellín?

Para finalizar, este tipo de metodologías activas impactan positivamente las prácticas educativas, ya que se convierten en el complemento ideal para conseguir el cumplimiento de los contenidos del plan de estudios, captar la atención de los estudiantes y resultados académicos positivos en las pruebas internas y externas de las Instituciones Educativas.

Objetivos De La Investigación

Objetivo General

Generar constructos teóricos sobre la aplicación de la Pedagogía por Proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas.

Objetivos Específicos

Develar las metodologías que aplican los docentes en las prácticas educativas en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez.

Interpretar la aplicación de la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas.

Construir fundamentos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos que oriente el desarrollo de las prácticas educativas en las instituciones públicas en Medellín.

Justificación

La pedagogía por proyectos tiene una larga trayectoria anclada en dos importantes enfoques: la escuela activa y la escuela progresista. La primera tiene en

Celestin Freinet y John Dewey los más grandes exponentes. Se denomina pedagogía porque percibe la educación como un proceso intencionado, que brinda importancia a la palabra y la acción del otro, atiende diferencias, opiniones, intereses y dudas, pone en forma horizontal a docentes y estudiantes, da gran relevancia a la actividad constructiva individual y colectiva, teniendo en cuenta lo cognitivo, afectivo, ético, estético y social. En este sentido, Muñoz et al. (2019) sostiene que la pedagogía por proyectos concibe:

La educación como un proceso intencionado, que otorga especial énfasis a la palabra y a la acción del otro: atiende las opiniones, intereses e inquietudes de quienes se educan y pone en el centro de sus prácticas la actividad constructiva de este sujeto en interacción con sus pares y con otras personas de la comunidad que pueden contribuir, en un momento dado a un logro cognitivo o un desarrollo de su dimensión afectiva, ética, estética o social. (p.7)

En efecto, son muchas las posibilidades que se pueden abrir al incorporar dentro de las practicas educativas la PPP tanto para docentes como para la comunidad educativa en general. A nivel nacional la metodología es conocida por la gran mayoría de docentes, pero su implementación ha sido poca, debido a malas interpretaciones, falta de interés y rezago de los entes gubernamentales encargados de la dirección de la educación pública en el país. Al mismo tiempo, Reverdy (citado en Rodríguez (2019) manifiesta que el aprendizaje por proyectos es:

Portador de muchas esperanzas para la educación: el hecho de construir el saber de los estudiantes en una perspectiva individual y profesional, iniciándolos al mismo tiempo en el trabajo en equipo y en la generación de responsabilidad y autonomía es motivante y formador, pero puede volverse ineficaz cuando las condiciones de estructuración del proyecto, de apoyo a la motivación y del acompañamiento del docente no se cumplen. El aprendizaje por proyectos implica un cambio profundo, que ya está en marcha porque el sistema educativo habla en proyectos, desde hace más de treinta años, y es efectivo en muchos países y en ciertas redes del mundo profesional en Francia. (p.09)

Esta metodología, método o enfoque busca que los educandos se conviertan en protagonistas en la construcción de su propio conocimiento y contribuyan significativamente a la cualificación colectiva de todos los miembros de la comunidad

educativa. En general, los diferentes puntos de vista permiten, según Bordallo y Ginestet (1993) “superar la oposición artificial entre la escuela y la vida” (p.9), así como otorgar un papel activo a quienes aprenden y un rol de apoyo y acompañamiento a quien enseña.

Por consiguiente, consolidar la PPP como propuesta de intervención formativa puede favorecer la transformación de las prácticas educativas tradicionales, en renovadas e innovadoras que contribuyan a romper con los paradigmas de la desmotivación escolar. En el momento actual, reconociendo que en los sectores educativos se cuenta con estudiantes que provienen de ambientes culturales heterogéneos, se hace necesario presentar alternativas y experiencias innovadoras respecto a los procesos de enseñanza, principalmente en la educación inicial. Así pues, es relevante reconocer que las estrategias generalmente usadas no han surtido el efecto deseado, por tal motivo, se debe insistir en la búsqueda de metodologías aplicadas a las prácticas educativas como la PPP que permitan intervenir la problemática y presentarse como una opción didáctica de cambio.

La implementación de PPP por su fundamentación teórica y práctica se presenta como una opción que apunta a mejorar los perfiles formativos, ya que los educandos tienen la oportunidad de participar activamente en la construcción de saberes, incentivando el aprendizaje activo y significativo. Simultáneamente, favorece el acercamiento a la realidad en el ambiente escolar, convirtiendo el proceso y la experiencia en un medio que estimula la discusión y el análisis de situaciones, y que permite el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y compromiso con el entorno (Integralidad).

En este sentido, desde la perspectiva de la educación con metodologías activas, un proyecto se puede definir como una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones e interacciones, que exigen espacios de socialización, análisis y discusión con el objetivo de fortalecer e incentivar el pensamiento crítico desde los grados básicos inferiores.

La PPP puede favorecer la adquisición de competencias básicas, genéricas y específicas a través de la indagación y exploración, con el fin de introducir al educando

con la realidad de su entorno y comunidad educativa; motivándolo y despertando su interés a construir conocimiento. En efecto, los docentes son los encargados de abrir los debates y generar discusiones con los educandos con el fin de que ellos mismos sientan la necesidad de investigar y transversalizar las áreas y asignaturas con temas de su interés. Es importante mencionar que como punto de partida se debe tener en cuenta una situación problema que sea del conocimiento de los educandos, con el fin de conocer sus implicaciones, alcances, oportunidades, fortalezas y amenazas para el entorno social y educativo.

Aunado a esto, la metodología por proyectos se fortalece en el constructivismo, el cual defiende esta filosofía de educación, aboga por la funcionalidad de los aprendizajes, respeta ritmos y consolida conocimientos previos, es un elemento motivador para el estudiante, el docente y las familias, involucrando así a toda la comunidad educativa, además, cultiva el trabajo colaborativo. Es importante resaltar que con este tipo de aprendizajes se promueve la interacción entre iguales, minimizando así los problemas de diferencias entre estudiantes, ya que mediante los proyectos todos los integrantes se complementan. El trabajo grupal fomenta elementos importantes como la efectividad, eficiencia y las emociones.

La educación desde un punto de vista universal es un largo camino que se debe andar peldaño a peldaño, con el fin de conocer sus limitaciones y alcances, por estas razones es importante referirse a la globalización y transversalidad y desde el punto de vista formativo a la planeación de estrategias para una buena práctica pedagógica dentro de las aulas de clase. Esta visión desde una mirada constructiva pretende mostrar la realidad pedagógica a la que se pretende llegar. Al mismo tiempo, se puede resaltar que con el pasar de los años, la educación ha pasado de ser una construcción individual de conocimiento, a convertirse en una construcción colectiva, lo que motiva a la generación de propuestas donde se involucre de forma masiva a las comunidades educativas.

Es así, como la labor docente debe estar encaminada a que el estudiante alcance su aprendizaje de forma significativa y que las habilidades mentales que adquiera sean integrales, para contribuir en el moldeamiento de su proyecto de vida. Es por esta razón,

que los docentes deben pretender que el educando conozca la realidad y la perciba como un todo, teniendo en cuenta que solamente se estudia aquello que es importante y que parte de sus propios intereses como investigador y responsable de lo que quiere aprender, ya que el profesor cumple el papel de guía u orientador en el proceso de enseñanza.

De esta manera, la relevancia práctica de esta investigación beneficiará a los docentes en general, proporcionando elementos teóricos para abordar la enseñanza por Proyectos desde el ámbito de los discursos pedagógicos que se gestan en contextos internos y externos y que adquieren significados en el interior de las prácticas educativas. Además, la reflexión sobre el quehacer educativo, demanda que cada profesional de la educación realice una retrospectiva, que indague desde la perspectiva de los estudiantes, las experiencias vividas en torno a la enseñanza, su articulación con los componentes del currículo, y las conexiones que establecen con la metodología, para determinar que se debe cambiar para lograr la anhelada excelencia educativa.

Esta investigación se desarrollará teniendo en cuenta el testimonio de los informantes clave de Instituciones Educativas públicas de Medellín. En la actualidad se cuenta con el aval de los directivos y disposición de los docentes para la realización de las diferentes entrevistas a profundidad. Los resultados brindarán la oportunidad de construir aproximaciones teóricas que contribuyan a profundizar en el objeto de estudio y enriquecer el conocimiento y comprensión de nuevas metodologías de trabajo como la PPP. También es importante sustentar, que en la actualidad se habla mucho de métodos de enseñanza enfocados en la transversalización de áreas y asignaturas, pero en la realidad son pocas las experiencias documentadas que existen, en lo cual este material servirá de apoyo referencial y bibliográfico para seguir generando teorizaciones sobre la PPP.

Se espera desde este trabajo de investigación contribuir, desde lo teórico, a la reflexión y el análisis de nuevas metodologías de trabajo que incentiven a los docentes a romper con las cadenas de lo tradicional, ya que, si en pruebas censales se están obteniendo los mismos inferiores resultados, se debe cambiar la perspectiva de enseñanza y buscar alternativas para suplir la falencia del bajo rendimiento académico.

La investigación desarrollada se apoyó en planteamientos teóricos consistentes que dieron sustento histórico y contemporáneo al discurso de la pedagogía por proyectos, para permitir una comprensión de la metodología, como un elemento fundamental en los procesos de enseñanza. Desde un enfoque práctico de la investigación, la teorización en construcción, permitirá un acercamiento hacia una mejor comprensión de la importancia de la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo en las prácticas educativas.

Asimismo, es relevante indicar que también se analizaron los fundamentos legales de la -PPP- los cuáles se encuentran estipulados en Colombia en el artículo 14, de la Ley 115 (1994), donde se mencionan los proyectos educativos como herramienta para la solución de situaciones de la vida académica, social, política o en el desarrollo de necesidades e intereses de la comunidad educativa. De modo idéntico, en el artículo 36, Decreto 1860 (1994), sustentan que los proyectos pedagógicos son actividades que pueden girar de forma unificada en el currículo ejercitando al educando en la solución de problemas cotidianos, y rompiendo con los paradigmas de la educación vertical. En concordancia, se reafirma la autonomía de las Instituciones Educativas con respecto, a la implementación de métodos de enseñanza, planes de estudio, enfoque metodológico, modelo pedagógico y horizonte institucional, teniendo en cuenta que todo debe estar plasmado en el PEI, de acuerdo a las necesidades y características del entorno formativo.

Para terminar, la tesis se encuentra inscrito al Núcleo de investigación Educación, cultura y Cambio, referido en su línea de investigación: Innovaciones, evaluación y cambio educativo, de la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela, Ciudad de Rubio. En este sentido, Arias (1996) define la línea de investigación como un “área temática o problemática general de la cual se derivan proyectos de investigación que se relacionan por complementariedad y secuencia temporal”. (p.49), elementos que se constituyen como base sustancial para destacar el camino y la viabilidad institucional que presenta la tesis para su futuro desarrollo y aplicación.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Estudios Previos de la Investigación

Los antecedentes para un trabajo de investigación son de importancia, pues en ellos se puede verificar por medio de la revisión documental las investigaciones que hasta el momento se han realizado en torno al objeto de estudio que se está investigando, con el fin de destacar el significado del estudio en relación con los conocimientos ya existentes y no como una elemental repetición de lo que ya existe (Souza, 2009). Realizar esta indagación documental permite conocer sobre aspectos fundamentales para el desarrollo de la investigación; asimismo, permite tener una mirada de los caminos metodológicos que más se corresponden con la investigación.

La presente investigación, está enfocada en la construcción teórica sobre la aplicación de pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo en las prácticas educativas. Igualmente, en este apartado, siguiendo las mismas orientaciones, se determinarán las bases teóricas que servirán de fundamento a la investigación, así como los conceptos, temas, relaciones, que se derivan de cada una de ellas, ayudando a la organización y estructura del estudio. En este sentido es importante mencionar que además de los instrumentos de campo como la entrevista a profundidad, se hace necesario conocer los antecedentes de la propuesta de investigación desde diferentes referentes bibliográficos a nivel internacional, nacional y local.

Nivel Internacional

En primeras instancias se presenta la tesis de grado de Bron (2019), la cual lleva por título: “Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) como método de aprendizaje en comunicación

digital”, con el fin de mejorar la calidad docente universitaria, analiza la utilización del método de aprendizaje activo, desde una dimensión transmedia. Para el desarrollo de la investigación se ha utilizado una metodología mixta, que permite conocer la influencia del ABPC en el aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos de recolección de datos han sido cuestionarios, entrevistas, evaluaciones y observaciones. Esta variedad permite una triangulación de datos, que facilita la comprensión de la realidad en el contexto de la educación universitaria.

Entre los principales resultados obtenidos se evidencia que después de aplicar el método de ABPC, la puntuación global del perfil autodirigido mejora considerablemente, así como también en cada una de las distribuciones de los cuatro componentes del instrumento aplicado. De la misma manera, se ha podido confirmar la hipótesis central, al demostrar que los estudiantes que cursan la materia Comunicación Multimedia con la utilización del método ABPC registran cambios favorables en su autodirección de aprendizaje al lograr además un alto grado de satisfacción.

Luego de los resultados obtenidos es imprescindible destacar la necesidad de seguir trabajando en la formación de profesionales con capacidad de adaptación, de resiliencia y de aprendizaje continuo, por lo que el ABPC se presenta como el método más adecuado para aplicar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como desenlace, a partir de los resultados de esta investigación puede afirmarse que el perfil de autodirección del aprendizaje de los estudiantes mejora luego de la aplicación de la metodología por proyectos en total concordancia con los resultados obtenidos en investigaciones de similares características. Luego de analizar los resultados obtenidos en esta investigación, se puede llegar a la conclusión que aporta elocuentemente al objeto de estudio, al destacar la importancia que cobra la formación de profesionales con la metodología ABPC, presentando el método como algo novedoso y significativo que contribuye a la adquisición de competencia en el ámbito académico.

En otro contexto, Regalado (2019) en su tesis de grado titulada, Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes de un Instituto Pedagógico Nacional de Lima, sostiene que esta investigación propone

el diseño de una propuesta de aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes del IV ciclo de la asignatura de Habilidades Comunicativas de la carrera de Educación. El estudio parte de una necesidad y de un problema de la práctica docente en el que se busca analizar, comprender, mejorar y transformar la realidad educativa. Por ello, este trabajo responde a la investigación educacional bajo el enfoque cualitativo, que se caracteriza por tratar el problema de investigación integrando dialécticamente los métodos cualitativos, además, se enmarca dentro del paradigma sociocrítico e interpretativo

Posteriormente, en la implementación de la estrategia se aplicaron: una guía de entrevista semiestructurada a docentes, cuestionario a estudiantes y la prueba pedagógica a estudiantes. El diagnóstico evidenció la aplicación de métodos tradicionales que no propician la formación en y para la investigación; así como las debilidades académicas que presentan los estudiantes de pedagogía; el aprendizaje debe partir del interés propio del estudiante por plantear alternativas de solución frente a una problemática real cuya finalidad es acercar e incentivar al estudiante a la investigación. Finalmente, se concluye que la implementación de la propuesta ayuda al incremento de habilidades investigativas y aproxima al estudiante de pedagogía a la problemática real.

Esta investigación aporta significativamente al objeto de estudio, ya que por su contenido teórico, práctico e interpretativo permite evidenciar el desarrollo de competencias y habilidades académicas en los docentes en formación; que implementaron dentro de sus prácticas de aprendizaje la metodología transversal por proyectos, donde el educando adquiere un rol protagónico y activo; es decir, de autogestión de su propio conocimiento. Por esta razón, Muñoz et al. (2009) argumenta la necesidad pedagógica de una metodología que asegure aprendizajes significativos y funcionales en la que los estudiantes investiguen y cooperen para aprender. Esta metodología es reveladora en la forma como promueve técnicas integradoras, que pueden asegurar aprendizajes horizontales en los estudiantes.

Nivel Nacional

Ahora, en Colombia Sarmiento (2017) en su tesis de grado titulada, *Proyectos integradores como estrategia didáctica para la formación de competencias en los estudiantes de Diseño Visual de la Unipanamericana* sostiene, que la investigación tiene como objetivo: Plantear una estrategia didáctica para la formación de competencias específicas y transversales, en estudiantes de Diseño Visual, basada en proyectos integradores mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Metodológicamente partió de la investigación cualitativa, utilizando instrumentos como la observación inicial de la problemática, seguida de encuestas a estudiantes, docentes y administrativos lo que permitió un análisis holístico del problema. Finalmente, uno de los principales hallazgos de la investigación evidencia la importancia del proyecto integrador mediado por TIC como una metodología útil para que los estudiantes articulen los conocimientos con la realidad, buscando un mejoramiento de la calidad educativa y una futura inserción laboral. Como conclusión, la estrategia es viable y eficaz, ya que ha conseguido transformar hábitos de trabajo de los estudiantes y desarrolla competencias específicas y transversales como la autoformación, la indagación, la investigación, el trabajo en equipo, la reflexión, la crítica, el manejo de herramientas de tipo tecnológico, y en general, el aprendizaje por descubrimiento.

Esta investigación cobra relevancia con el objeto de estudio planteado en el trabajo de grado, en la medida que brinda la oportunidad de articular competencias de áreas, asignaturas y la resolución de problemas del entorno; adicional brinda la oportunidad al educando de entender la razón de crear espacios académicos que tengan el objetivo de trabajar de forma grupal transversalizando el aprendizaje. Desde un sentido general, la estrategia didáctica de aprendizaje por proyectos, mejora la autoestima, incentiva al autoconocimiento, el conocimiento de otros y con otros, y la autonomía en el aprendizaje, crea ambientes de trabajo motivantes por su relación con los contextos reales, se crean espacios de reflexión de intercambio y de diálogo y desarrolla responsabilidades tanto individuales como grupales. Dicha apuesta busca

mejorar las prácticas pedagógicas dentro de las aulas, partiendo desde la parte conceptual, metodológica y técnica del proyecto y desarrollando todas las etapas, lo que se convierte en todo un proceso de enriquecimiento profesional.

Nivel Local

Consecuentemente Duque (2019) en su tesis de grado titulada, El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior, tiene como objetivo central fundamentar un principio didáctico de integración para posibilitar la formación integral en la educación superior, en la parte metodológica se tiene en cuenta la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. Las principales fuentes de información utilizadas fueron: libros, comunidad universitaria, autoridades y guías de prejuicio. En conclusión, Para que este principio didáctico pueda ser una realidad, se requiere que la universidad haga un tránsito, que los conceptos de formación integral y transversalidad se muevan desde lo pedagógico y curricular y se instalen también en el discurso didáctico.

Entre los principales resultados se reconoce la importancia de que la universidad cuente con espacios culturales, recreativos y deportivos para sus estudiantes, que los currículos en sus diseños sean flexibles, pertinentes e interdisciplinarios, los profesores y estudiantes aún no reconocen que en sus cursos se promueva el desarrollo articulado de las racionalidades lógica, ética, estética y política, no se comprende de manera suficiente la conexión que existe entre ellas, por lo que se busca su desarrollo de manera fragmentada, por tanto, la formación integral solo alcanza a ser una intención pedagógica o un componente del diseño curricular al concebirse como temáticas transversales.

Esta investigación aporta elementos importantes al trabajo de grado, ya que parte de conceptos relevantes como la formación integral y transversalidad, los cuales se mueven desde lo pedagógico y curricular y se instalan también en el discurso didáctico. Además, se menciona que las Instituciones Educativas deben contar con espacios culturales, recreativos y deportivos para sus estudiantes, que los currículos en

sus diseños sean flexibles, pertinentes e interdisciplinarios, los profesores y estudiantes en las clases promuevan el desarrollo articulado de las racionalidades lógica, ética, estética y política.

Por ello, se debe avanzar hacia un escenario donde cada asignatura, curso o proyecto, de cada programa académico, logre conectar las diferentes racionalidades del ser humano en la solución de los problemas o necesidades sociales que dan origen a dicho proceso de enseñanza aprendizaje, para que no se ofrezca solo un conjunto de conocimientos, sino que sean espacios de comunicación y diálogo, donde se les permita a los estudiantes sentir, pensar, imaginar, hablar, decidir y sobre todo crear.

Igualmente, Fernández (2020) en su tesis de grado titulada, Escuela Nueva: de las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos, sostiene, que la investigación tuvo como objetivo: comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de un maestro rural cuando se implementa el aprendizaje basado en proyectos para diseñar una propuesta metodológica que permita revitalizar el modelo de escuela nueva. Por consiguiente, la investigación se vale de un enfoque cualitativo, en tanto pretende identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

Para ello se vale de la observación, la descripción, la comparación, el análisis y la sistematización de datos que son obtenidos de las interacciones, de las evidencias del contexto, de las relaciones entre sujetos y acciones que están presentes en este caso en la práctica de enseñanza en el modelo de escuela nueva. Seguidamente, los resultados demuestran la necesidad de contextualizar la escuela nueva con el aprendizaje por proyectos, pues la columna vertebral de este modelo pedagógico de enseñanza han sido las cartillas de auto aprendizaje, lo que ha llevado al maestro rural a permanecer bajo un único esquema de trabajo, sin variaciones significativas que promuevan la reflexión, la investigación y la mejoría de su propio quehacer en el aula, razón por la cual su labor ha estado relegada a la de facilitar y verificar aprendizajes.

Esta investigación aporta elementos importantes al trabajo de grado, puesto que invita al docente a una reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza, observar diferentes variaciones y analizar las transformaciones que han dado lugar a una

revitalización de los modelos pedagógicos tradicionales. A su vez, el maestro bajo el aprendizaje por proyectos debe planear la enseñanza de manera interdisciplinar, con el fin de articular áreas del conocimiento y respondiendo a diferentes problemas de aprendizaje y del entorno.

El trabajo por proyectos de aprendizaje puede permitir romper con el esquema de áreas y asignaturas, sin desconocer el sistema educativo formal, los estándares, lineamientos curriculares, ni los sistemas de evaluación de estudiantes, pero al ampliar el marco de interacción entre estudiantes y mediar de manera general las relaciones de aprendizaje entre los sujetos es posible oxigenar el trabajo.

Por otra parte, la tarea del docente con la implementación de aprendizaje basado en proyectos no solo se reduce a la de ser facilitador o guía en el aprendizaje, debe también ser gestor del saber, entendido como un maestro en capacidad de proponer un orden y método de trabajo a los estudiantes, planificar las tareas diarias con el grupo, establecer los objetivos, favorecer la participación de todos, permitir la interacción con diferentes recursos, administrar el tiempo en cuanto al desarrollo de las estrategias, los propósitos y las eventualidades de cada ambiente de aprendizaje, así mismo intervenir de manera eficaz las situaciones que no se tenían previstas, observar permanente al grupo de estudiantes, modificar o cambiar las secuencias de las actividades y los formatos en que se presentan a razón de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Bases Teóricas

Análisis Diacrónico De La Pedagogía Por Proyectos

La Escuela Progresista nace en Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, es difundida y adoptada por diferentes docentes que confían en transformar la sociedad mediante la educación. algunos pedagogos criticaban fuertemente el sistema educativo de su época, porque considera que no proporciona una preparación adecuada para vivir en democracia. En relación, Dewey (1997) afirma: “El patrón general de la organización de la escuela (por el que se refiere a las relaciones

entre alumnos y con los profesores) constituye la escuela como una institución que dista fuertemente de otras instituciones sociales.” (p.17) La principal preocupación de Dewey (Ob. Cit.) fue poder asociar la teoría y la práctica, y transformar la educación académica y memorística, en una educación que se acercara a los intereses reales de la vida.

Por eso, la educación tiene el deber de orientar la actividad del niño para que este aprenda. Es importante destacar que basó su teoría de la educación en el método científico. Además, plantea el Método del Problema, que considera el aprendizaje como una actividad de investigación, un proceso mediante el cual grupos de alumnos desarrollan la solución al problema bajo la supervisión y orientación del educador. Durante los mismos años en que promovían la Educación según el Método de Proyectos basados en la experiencia de los estudiantes, pedagogos europeos realizaban estudios en una dirección parecida, impulsada por la necesidad de los estratos sociales de clase media de tener una educación adaptada a sus necesidades y por el rechazo a aceptar que todos los niños son iguales, y necesitan lo mismo, en este aspecto, surge la Escuela Nueva.

Como afirma Ortega (2014): “la raíz de sus propuestas pedagógicas podría resumirse en su idea de una escuela en la vida, por la vida y para la vida” (p.123). De esta manera, busca preparar al estudiante para su vida social y personal, descubriendo los intereses del educando para que se sienta atraído por la educación y sea él mismo quien busque aprender más. Así, para Decroly (citado en Balvin, *et. al.*, 2009), es esencial observar al alumno y detectar sus intereses, relacionándolos directamente con sus necesidades. Uno de los cambios que propuso Decroly (1927) para el sistema educativo fue la introducción de los llamados Centros de Interés. Éstos engloban tanto los intereses observados en los estudiantes como las necesidades curriculares e intelectuales, además, deben apoyarse en las expectativas del conjunto con el que se trabaja.

Al respecto, Serrano (2013) afirma que los centros de interés deben generar todo el proceso educativo, interrogar, cuestionar, reflejar la realidad, desarrollar contenidos de uso práctico para los educandos y la sociedad, ser planificador entre todos los

componentes del grupo, evaluar todo el proceso de acuerdo a las necesidades del grupo. Para Decroly (citado en Serrano, 2013), su método consigue un aprendizaje significativo para los alumnos porque los núcleos temáticos son extraídos de su entorno real, no se estudian parceladas en asignaturas, sino que se mezclan entre sí agrupadas según Centros de Interés.

Desde este punto de vista, Freinet (1974) afirmaba que el uso de las clases tradicionales desgastaba y saturaba a los educandos, las definía como pura palabrería y afirmaba que los educandos se mostraban receptivos ante técnicas que les permitían interactuar, experimentar y reflexionar por ellos mismos. Además, afirmaba que se trataba de un instrumento que limitaba la creatividad y se alejaba de las exigencias y necesidades de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, ofreciendo una imagen de los docentes como poseedores del conocimiento y a los educandos como personas ignorantes, lo que en día se denomina educación vertical (González, 1988). Mientras que, por el contrario, una pedagogía crítica y liberadora estimula la creatividad a través de la investigación y el descubrimiento permitiendo el desarrollo activo y participativo de los estudiantes (Carrillo, 2016). Desde la óptica de la pedagogía crítica se hace especial hincapié en la necesidad de sustituir las lecciones magistrales por técnicas activas y participativas, fundamentadas en la exploración experimental.

Entre tanto, para Jolibert (1995) la pedagogía de proyectos constituye una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y estudiantes, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde el inicio hasta el final, como una forma de lograr aprendizajes significativos, susceptibles a ser desarrollados al interior de un área o asignatura específica.

Esta propuesta pedagógica resignifica las relaciones que tradicionalmente han estructurado el trabajo escolar: un maestro que sabe y transmite, decide qué se trabaja, cómo, cuándo, dónde y por qué, frente a un estudiante que no sabe, que recibe, repite y no tiene la opción de decidir sobre su propio aprendizaje. La propuesta lleva un implícito desdibujamiento de la verticalidad del maestro y una apuesta por la relación

horizontal: educador y estudiante interactúan con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones generadas. Esto trae como consecuencia una apertura en la toma de decisiones sobre todo aquello que compete a la vida escolar (Jolibert, Ob. Cit).

Por todo esto, Jolibert y Sraïke (2009) en la Pedagogía por Proyectos sostiene que se debe formar niños y niñas lectores comprendedores de textos, polivalentes y autónomos, de tal formar que sean capaces de actuar, reaccionar, hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos, estudiantes capaces de elaborar, producir y construir sus propios proyectos, todo se aprende y por tanto todo se enseña. En resumen, la estrategia estimula la vida de clase hacia una vida cooperativa mediante proyectos dinámicos, inventa estrategias de enseñanza aprendizaje de tipo auto y socio constructivista, implementa una práctica comunicativa y textual de lo escrito, busca fundar una representación clara de la comprensión, escritura y producción de textos completos contextualizados.

La Pedagogía por Proyectos, sigue siendo un referente del discurso de la innovación educativa de los últimos años, en oposición a la educación tradicional. Así, para Hernández y Ventura (1992), la ascensión de los proyectos transversales en los centros educativos comportan una postura fundada en la concepción de aprendizaje significativo y del procesamiento de investigación para lograr la globalización de los aprendizajes, esto es, la cimentación de un proceso de combinación de saberes que hace el estudiante como parte de la correlación y reelaboración de su comprensión previa, frente a la potencialidad de relación que pueda darse con los materiales y los nuevos contenidos brindados. En la actualidad, uno de los principales exponentes de la Pedagogía por proyectos en Colombia es Jurado (2017) quien en su obra Pedagogía, lenguaje y democracia, sostiene que:

La concepción de una estrategia de formación, como la Pedagogía por Proyectos, que articula la construcción del lenguaje con los aprendizajes y el poder: la idea central de la Pedagogía por Proyectos es que los sujetos en formación participan en la decisión de las actividades y de los aprendizajes que van a construir en el aula; pero quienes están en formación no son solo los estudiantes sino también los docentes. (p.23)

Asimismo, Jurado (Ob. Cit.) sostiene que cuando se habla de esta metodología, se refiere un enfoque, de la opción fundamental de una estrategia de formación global y continua, que fundamenta una concepción de ciudadano y de sociedad que quiere construir, por lo tanto, abarca las actividades en la duración de toda la escolaridad. Los roles de los sujetos que habitan en el espacio escolar se transforman cuando se trata de reorientar los procesos a partir de la pedagogía por proyectos; así, en vez de concentrar unilateralmente las decisiones del docente (maestro autoritario, conductista y alumno obediente, con mentalidad de asistido), con la pedagogía por proyectos, el educando aprende a: proyectarse en el futuro, identificar sus deseos y necesidades y escuchar las de los demás; proponer proyectos, modalidades de organización y de realización, e identificar los aprendizajes necesarios; construir ambientes de convivencia democrática, cooperación y solidaridad; reflexionar sobre los medios disponibles; al final, evaluar el proyecto colectivo, su propia actividad, sus propios aprendizajes, sus propias acciones. Síntesis de lo antes expuesto se presenta el Gráfico 2.

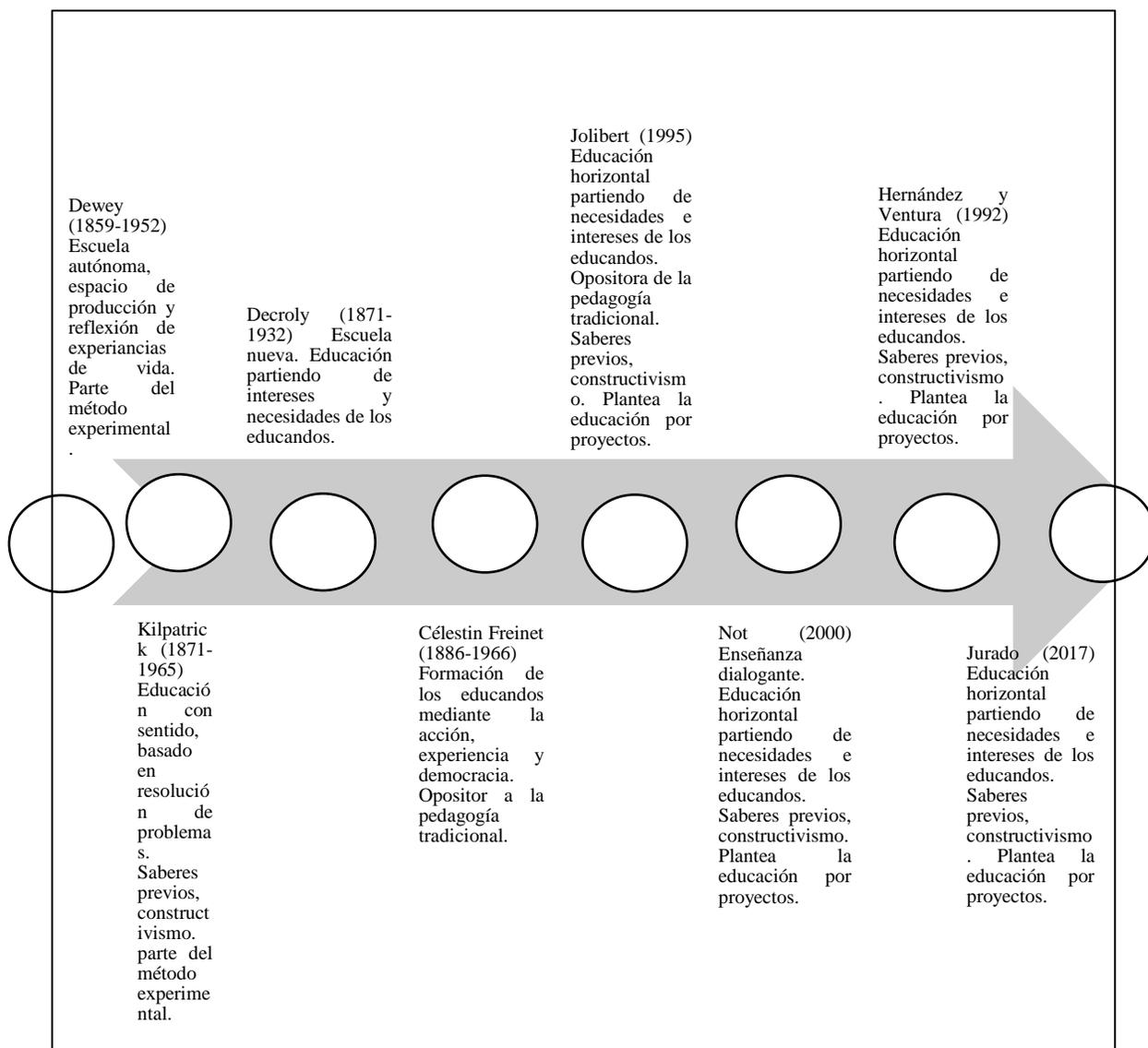


Gráfico 1. Línea de tiempo de la educación o pedagogía por proyectos.

Para ilustrar mejor, se muestra a continuación una línea de tiempo de los autores y planteamientos más importantes de los últimos siglos, con respecto a la educación por proyectos. Así pues, todos los referentes se toman como fuentes primarias, ya que contribuyen significativamente a teorizar y mostrar material bibliográfico relevante para el análisis del objeto de estudio.

Teorías que sustentan la Pedagogía Por Proyectos

Hay que mencionar que las teorías que se presentan a continuación, son tendencias que forman parte de la concepción de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en cada una de las intervenciones educativas transversales por proyectos, incluyendo la misma Pedagogía por Proyectos, pero que en su carácter horizontal se afianza en otras concepciones, en aras de potenciar la idea ecléctica que últimamente a formado parte de los procesos de intervención educativa, en aras de responder a las necesidades individuales de ser humano y de su contexto, en este sentido se ofrecen las distintas tendencias teóricas que vienen a sustentar a la pedagogía por proyectos.

El Humanismo

El termino humanismo, se utiliza para referirse a cualquier pensamiento filosófico, moral o político caracterizada por la reivindicación de los valores humanos y la necesidad de cumplir con un propósito o proyecto de vida. Por consiguiente, Maslow (citado en Colvin y Rutland, 2008), propone la Teoría de la Motivación Humana, la cual se cimenta en una jerarquía de 5 categorías de necesidades y factores que motivan a las personas; se construye considerando un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la conservación de la vida y de la motivación. En este modelo, a medida que el hombre satisface sus necesidades surgen otras que modifican el comportamiento del mismo. Las cinco categorías de necesidades en orden ascendente son: fisiológicas, seguridad, amor, afecto y pertenencia, estima y auto realización; siendo las necesidades fisiológicas las de más bajo nivel.

En tal sentido, estos conceptos, han proporcionado un marco para la psicología positiva y se han utilizado para conceptualizar diferentes aspectos fundamentales como la política, la práctica y teoría en las ciencias sociales. Además de las necesidades antes detalladas, Maslow también identificó otras categorías: las estéticas, las cognitivas y las de autotrascendencia, lo que dio origen a una rectificación de la jerarquía de necesidades (Feist, 2006). A este respecto, Koltko (2006) asevera que la jerarquía de necesidades de Maslow tiene varias implicaciones importantes para la teoría y la

investigación en la personalidad y la psicología social. Para concluir, se puede recalcar que la Teoría de la Motivación Humana, con su jerarquía de necesidades y factores motivacionales, hace parte del entorno educativo humanista, con el fin de alcanzar la auto realización de los estudiantes en la personalidad, encaminando a una educación integral.

En este orden de ideas, se puede considerar el estudiante como un sujeto completamente único y singular, capaz de autodeterminarse y, siguiendo la propuesta de Rogers (1992), el docente debería: “Acompañar al estudiante a realizar su proyecto de vida, fomentando la creatividad y afectos como base de la educación, entendiendo que el ser humano es una totalidad que excede a la suma de las partes y tiende a su autorrealización” (López, 2017, p.01). Por lo tanto, la función del docente debe ser flexible y facilitadora del aprendizaje, permitiendo al estudiante dirigirse por sí mismo, descubrir y elegir sus propios valores.

La Escuela Nueva

Esta corriente aparece como una reacción a la escuela tradicional y al conductismo a principios del siglo XX. Para la llamada Escuela Nueva su propia existencia es una crítica a los modelos previos que proponían pasividad, enciclopedismo, y magistrocentrismo. Los dos principales exponentes de esta corriente fueron María Montessori y John Dewey quienes sostienen como postulado central y eje fundamental de sus teorías que el estudiante debe aprender haciendo, ya que como se observa en estos pedagogos, el propio objeto de la educación es la actividad en sí misma, y en este caso, como manifiesta López (Op. Cit) “la acción sobre la realidad que se plantea en su propuesta educativa no es activismo, sino que la acción solo se vuelve educativa cuando retorna al alumno a través de la reflexión para modificar su conducta” (p.02), es así que, se entiende que en las actividades educativas toda experiencia previa modifica de una forma u otra las experiencias subsiguientes, se entiende a la educación en sí misma como un proceso de la vida y no como una preparación, la experiencia se convierte en el centro de esta corriente.

Así pues, la escuela nueva enfatizó según Palacios (1984) en “la significación, valor y dignidad de la infancia, al centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía” (p.17), estas miradas permitieron que se constituyera fundamentalmente en un modelo pedagógico y la nueva tendencia, bajo la cual muchas instituciones de carácter educativo versaron sus proyectos de formación.

Con esta propuesta los roles de los educandos en el proceso educativo se convirtieron, en maestro acompañante, facilitador y guía en la adquisición del aprendizaje, y estudiante como centro de la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo principalmente sus intereses, necesidades, contexto, capacidades y habilidades, y desde allí orientar procesos de autoaprendizaje donde él a partir del descubrimiento, el juego, el material concreto, la interacción con el medio alcanzara unos propósitos determinados desde la perspectiva educativa. En líneas generales, los principales conceptos que fundamentaron la escuela nueva estuvieron basados en el autoaprendizaje, el descubrimiento, experimentación, juego, aprendizaje colaborativo, pensando en el desarrollo humano integral con el fin, según Mialaret (1968) de:

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. (p.33)

Es por ello, que las prácticas educativas necesitan de un replanteamiento profundo desde lo metodológico, reflexivo y pedagógico esencialmente, la tarea del aula debe dejar de ser memorística e instruccional, para ser autónoma, colaborativa, experiencial y constructivista, pues teniendo en cuenta el rol del docente como guía, es necesario que se posibiliten condiciones beneficiosas en el aula para que el educando encuentre los medios necesarios desde sus intereses para construir saber y autoformarse integralmente, para que su ingreso a nivel social sea positivo.

El Constructivismo

En el constructivismo los profesores proporcionan a los estudiantes las estrategias necesarias para promover un aprendizaje significativo, interactivo y dinámico, despertando la curiosidad del estudiante por la investigación; mientras que la educación tradicional se orienta por enseñar, memorizar e imponer contenidos, dando como resultados educandos pasivos (Tigse, 2019). El constructivismo toma como referente las ideas previas de los educandos y le da gran relevancia al aprendizaje significativo. En este sentido se pueden tomar algunos referentes teóricos como Ausubel (1983) que plantea que el aprendizaje del educando depende de saberes previos que se relacionan con la nueva información.

Asimismo, Piaget (1969) sostiene que el constructivismo percibe el conocimiento como una autoconstrucción del individuo que se reproduce con el resultado de la interacción entre factores cognitivos y sociales, este proceso es permanente en todos los entornos en los que el sujeto interactúa. Además, esta hipótesis proporciona una visión coherente y unificada del desarrollo cognoscitivo desde la niñez hasta la adultez. Al respecto Schunk (2012) sostiene:

Los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino deben estructurar situaciones en donde los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de materiales y la interacción social. (p.231)

Es así que el docente se convierte en un facilitador de las nuevas experiencias que encaminen al estudiante a aprehender y hacer suyo el conocimiento; asimismo desarrollar habilidades que les permita responder tanto a los desafíos personales como profesionales a través de estrategias y técnicas didácticas. Es así que los docentes para propiciar cambios en su didáctica y acercar a los estudiantes al conocimiento deberán recurrir a la innovación. El constructivismo emplea según Schunk (Op. Cit) la metodología activa, que consiste en propiciar la construcción del conocimiento donde el estudiante el protagonista de su aprendizaje, aprende a aprender; hace suyo el aprendizaje, lo transforma y lo aplica a través de problemas reales por medio de la

indagación. Es así que el estudiante investiga a partir de temas de su contexto y de su interés.

Aprendizaje Significativo

En el pasado se consideraba que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, por ello se implementaba una enseñanza conductista que respondía únicamente al patrón estímulo respuesta. Doménech (2012) sostiene que este tipo de aprendizaje es asociativo, en el cual se establecen relaciones entre dos estímulos de forma automática, elemento que se deriva de la pedagogía constructivista y que se quiere explicar con mayor detalle aquí. El aprendizaje se convierte en un tipo de reflejo, ya que responde a un estímulo, y no se tiene en cuenta las características propias de la persona, ni sus aprendizajes anteriores, es por tanto igual para todos, sin adaptaciones curriculares posibles. Más tarde con la pedagogía del siglo XX se abrieron nuevos horizontes en la concepción de la enseñanza, y se descubrió que en el aprendizaje humano se encuentran factores influyentes como son la afectividad, la integración social y las vivencias personales entre pares previas a dicho aprendizaje.

La denominación de Aprendizaje Significativo, plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. La organización cognitiva es el grupo de conceptos que un individuo posee en determinado campo del saber, así como su clasificación. Un aprendizaje significativo se da cuando los contenidos son relacionados con lo que el estudiante ya sabe de modo no arbitrario y sustancial, es decir, las ideas se relacionan con algún aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante (Ausubel, Ob. Cit.). Por tanto, en el proceso educativo es importante considerar los saberes previos, de tal manera que establezca una relación con lo que debe aprender.

El aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información se enlaza con un concepto relevante ya existente en la estructura cognitiva, este concepto pre existente servirá de punto de anclaje para los nuevos aprendizajes, dándole mayor significado al individuo ya que está basado en sus experiencias anteriores. Se puede decir que la característica fundamental del aprendizaje significativo es que, produce

una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, no es una simple asociación de ideas.

La Pedagogía Crítica

Abordar la pedagogía crítica como corriente conlleva autores como Bourdieu o Freire, quienes proponen una mirada crítica sobre la forma en que opera la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales. De esta manera y desde la óptica de esta corriente se entenderá que la educación es siempre una práctica social históricamente situada que sólo es posible de ser analizada a partir de la forma de vida social de la que surgió.

La pedagogía crítica promueve un estudiante de libre pensamiento, transformador, autónomo, tomador de decisiones que logren impactar de forma positiva a su contexto, esto lo logra reconociendo que vivimos en un mundo lleno de desigualdades sociales y que, para reducir esas brechas hay que trabajar en colectivo, de igual forma siendo un actor fundamental que se vincule a la política que repercute en los cambios de nuestras sociedades en diferentes ámbitos, sociales, económicos, educativos, etc. En este sentido, se puede parafrasear de Unigarro (2017) que la pedagogía crítica aboga por una educación en la que el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen organizaciones como la familia, la escuela, el Estado, tiene la capacidad de resistir y cimentar su identidad, para conquistar su autonomía.

La pedagogía crítica invita a pensar en otro tipo de currículo, el cual esté centrado en las capacidades, contenidos y competencias, basado en la realidad social y económica, para ello se debe disponer de una variada bibliografía que sirva de soporte a los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de tener su aplicabilidad en el contexto donde se desenvuelven estos actores educativos.

En este caso, uno de los autores que inspiraron el surgimiento del modelo pedagógico crítico es Freire (1967), quien propone que la educación debe enfocarse en la opción por el mañana, por una nueva sociedad, es por esto que, en la práctica educativa se pone en escena el compromiso con la vida y el mundo, que se evidencia en el escenario escolar. Según Freire (2003), el modelo pedagógico crítico social

pretende ayudar a los estudiantes a aprender, comprender y relacionar teoría y práctica, pues es necesario conocer la realidad para transformarla. Igualmente, el docente no debe moldear al estudiante a su parecer, debe retarlo y confrontarlo con los modos de existencia, para que así, conozca la realidad y pueda contribuir en su transformación.

Enseñanza para la Comprensión

De este modo, Gardner (citado en López, 2017b), afirma que solo el proceso de comprensión de los temas sustanciales garantiza la transferibilidad del conocimiento y agrega a esta noción su propia teoría de las inteligencias múltiples, donde propone como reacción al concepto de capacidades innatas, la idea de que cada individuo tiene capacidades cognitivas organizadas temáticamente y con distintos perfiles, que tienen infinitas combinaciones y rendimientos o por lo que cada individuo tiene además múltiples formas de resolver problemas y enfrentarse a un contexto.

A partir de las teorías contemporáneas del aprendizaje, como el constructivismo y los modelos basados en competencias, se concibe el aprendizaje no como acumulación de conocimientos, sino como capacidad para hacer. En un mundo cambiante, globalizado y confuso, se debe brindar una educación que permita a los individuos enfrentar nuevos retos desde las disciplinas, tal como lo ha planteado Gardner (2008) en su ensayo “Las cinco mentes del futuro”.

En este sentido, Gardner (citado en Salgado, 2012) “ha enfatizado en la importancia de desarrollar una mente disciplinada, es decir, una comprensión de las formas de pensamiento humano indispensables para ejercer una ciudadanía responsable, crítica y fundamentada, como las ciencias, las artes y la ética” (p.04). Por ello, la enseñanza para la comprensión toma fuerza en los últimos años y surge como respuesta a la necesidad de estimular la comprensión del conocimiento en los educandos, este aspecto es considerado de importancia para el progreso de los procesos cognitivos y el desarrollo integral del individuo.

Teoría De La Complejidad

En el presente se está generando un progresivo interés por la complejidad, especialmente en el ámbito docente. La masa crítica del tema crece de forma acelerada y se da en gran parte por la necesidad de darle prestigio al conocimiento. Asimismo, surge la necesidad de generar un discurso sólido, que contribuya a exponer todas las situaciones que surgen en el ecosistema educativo y la vida cotidiana.

La Teoría de la Complejidad es concebida por Morín (1995) como una articulación de los fenómenos del mundo. De esta forma, implica según Vanoli (2017) un “alto grado de desorden debido a todo lo que abarcaría, de allí la vocación histórica del conocimiento científico por buscar cierto orden” (p.4). El método científico siempre ha pretendido reducir dicha incertidumbre y ambigüedad, mientras que el paradigma del pensamiento complejo invita a conocer la imposibilidad de simplificar, por lo que direcciona a buscar el fundamento central de los problemas.

En este orden de ideas, al pensamiento complejo se considera como un paradigma epistemológico que defiende una estrategia fundamental, llamada reforma del pensamiento, que según Gómez *et. al.* (2016) “concibe a la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia; reconoce al todo como la suma de sus partes y a la especificidad de las partes respecto al todo” (p.474). La reforma del pensamiento propuesta desea la superación del pensamiento simplificador, y al mismo tiempo, de acuerdo a Osorio (2012) de un “principio del pensamiento que opera a partir de una lógica disyuntora-reductora, de una explicación racional del mundo que se instauró con el pensamiento científico-clásico” (p.273).

En correlación, se considera que la complejidad interpreta y relaciona el conocimiento como un todo que depende de múltiples uniones entrelazadas entre sí para formar relaciones ordenadas. Igualmente, el pensamiento complejo se puede entender como el factor que permite la integración de lo humano, considerándolo como componente constitutivo de la complejidad. Por ende, este paradigma no es un discurso terminado, sino una orientación hacia aquello que se debe visualizar para poder asegurar la supervivencia de la humanidad (Osorio, 2012). En ese mismo contexto, la complejidad en la pedagogía por proyectos cobra relevancia, ya que contribuye a la

interdisciplinaria, integrando contenidos, necesidades e inquietudes de los educandos.

Hacia una Aproximación Conceptual de la Pedagogía Por Proyectos

La pedagogía por proyectos se entiende como un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje y enmarcado dentro de la Escuela Activa, el Interaccionismo y el Constructivismo. En el trabajo por proyectos se valoran las motivaciones, intereses, conocimientos previos y preguntas de los estudiantes, ubicadas en el foco de un diálogo constante con otras colectividades de aprendizaje. Además, se estimula el espíritu investigador, las inquietudes académicas personales, el liderazgo y el profundo deseo de aportar soluciones a comunidades necesitadas en el entorno local y global.

En esta metodología por proyectos confluyen de forma natural la curiosidad, la edificación social del conocimiento, el pensamiento crítico, la conciencia social y ambiental, el trabajo colaborativo, la multidisciplinaria, la investigación, el uso adecuado de la información, las TIC y el rigor académico. Adicionalmente, estos proyectos parten de preguntas problematizadoras que son discutidas entre todos los miembros del grupo; el docente cumplirá el papel de intermediario para que estén seguros de la tarea que emprenderán.

Cabe destacar, según García (2008) en el marco de los enfoques y las propuestas innovadoras se perfila con bastante fuerza la denominada pedagogía de proyectos como una de las opciones que anuncian la recuperación del vínculo escuela vida en el contexto escolar. En Colombia, el discurso pedagógico oficial, desde la misma Ley General de Educación y muchos de los documentos derivados como lineamientos curriculares de las distintas áreas, e incluso antes, a través de la propuesta que en 1992 se hiciera para el grado preescolar, ha defendido la importancia de asumir el diseño y la realización de proyectos de aula como materialización de este tipo de forma de enseñanza, bajo la proposición de que permite superar las prácticas tradicionales enmarcadas en el transmisionismo y asociacionismo, para darle paso a la construcción

de aprendizajes reveladores, ligados a la vida cotidiana de los estudiantes, ya que se integran con saberes previos, necesidades e inquietudes individuales y grupales.

Esta propuesta didáctica da la posibilidad a los estudiantes de involucrarse de forma activa en su propio proceso de formación. Debido a que los estudiantes proponen y desarrollan las posibles soluciones a los problemas planteados, el docente y los contenidos ya no serían necesarios.

Consecuentemente, Solomon (citado en Corredor, 2014) “lo describe, como un proceso en el cual los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas desafiantes que son auténticos, basados en el currículo y frecuentemente interdisciplinario” (p.03). Por su parte, otros autores como Galeana (2006) menciona que “el aprendizaje basado en proyectos es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (p.1), este es uno de los objetivos que persigue el proyecto educativo; que le plantea al estudiante una problemática que con su grupo de trabajo se encarga de proponer el proyecto y el proceso que va a seguir para resolverla. En la época actual uno de los grandes referentes es Jurado (2017) quien sostiene que los estudiantes que trabajan con esta metodología son:

Personas que desarrollan una mejor confianza en sí mismos (tienen autoestima), son capaces de expresar sus ideas y sentimientos; son estudiantes más autónomos, con más poder de decisión; se comprometen con lo que asumen; son atentos a los demás, controlan la libertad con responsabilidad; son participativos y activos, son capaces de tomar iniciativas y de organizarse; preguntan el por qué y explican, argumentan y justifican, etc. además, son estudiantes alegres y entusiastas en sus actividades. (p.25)

Dentro del contexto social desarrollan cualidades como: convivir y discutir con altura, escuchar y tener respeto por sus pares, ser abiertos a sus proposiciones, ser cooperativos y solidarios; saben que los conflictos y las contradicciones son normales, y buscan soluciones distintas a las de la violencia bajo tendencias de resistencia y criticidad como respuesta. Experimentan relaciones con personalidades o grupos múltiples, teniendo estatutos y poderes distintos, en situaciones variadas; aben entonces ubicarse entre personas, roles e instituciones; saben adaptarse a situaciones de

comunicación diferentes; están motivados desde las interrelaciones con otros, no le temen a la conversación; saben que pensar, dialogar y reflexionar; construyen un pensamiento crítico frente a los medios de comunicación; a lo largo de sus experiencias de vida, de sus análisis con sus compañeros desarrollan valores, sin necesidad de ser adoctrinados.

Importancia de la pedagogía por proyectos

En relación con, la implementación de una enseñanza por proyectos, se debe tener en cuenta que se debe cambiar la cultura escolar de la verticalidad por la horizontalidad. De cara, frente al modelo tradicional, se pueden observar algunas ventajas que propician un cambio de la cultura de las relaciones, del tiempo, del espacio y de los materiales. Mientras, que la pedagogía por proyectos exige seguir cultivando la cultura cooperativa entre docentes con el fin de superar el encierro de la escuela tradicional. En Colombia en las escuelas rurales se puede utilizar más fácil esta metodología, ya que el número reducido de docentes permite generar consenso sobre la forma de transversalizar y trabajar con los proyectos. Sin embargo, en escuelas con claustros de mayor tamaño este argumento no puede ser una excusa o disculpa para el desánimo de los actores educativos.

**Cuadro N°1
Diferencias De Relación Entre La Enseñanza Tradicional Y La Basada En Proyectos**

Agentes Educativos.	Enseñanza Tradicional.	Pedagogía Por Proyectos.
Docentes.	Aislamiento.	Cultura cooperativa.
Estudiantes	Aislamiento.	Cultura cooperativa.
Grupo.	Aislamiento.	Permeabilidad.
Papel del docente.	Autoritario.	Sutil y activo (guía).
Papel del estudiante.	Pasivo y obediente.	Participativo y proactivo.
Papel del directivo docente.	Autoritario.	Sutil y activo (Líder).
Estructura.	Jerárquica.	Democrática.

Percepción del estudiante.	Control y sumisión.	Libertad.
Percepción de la familia.	Fuera del aula.	Participativa en los procesos institucionales.
Percepción de la comunidad educativa.	Impermeable.	Vínculo con las actividades institucionales.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de «La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes» por López, S. López, R. Alfredo.; Ugalde, G. Rodríguez, M. Rico, M. (2015), *Opción*, 31(1),395-413. ISSN: 1012-1587.

Sin duda alguna, esta metodología obliga al alumnado a trabajar en equipo durante el desarrollo del proyecto, con el afán de contribuir en la medida de las fortalezas y posibilidades a la finalidad común. De esta manera, todos aprenden de todos (Arias et al. 2009). Al final debe haber intercambio de los datos recogidos en los distintos proyectos del centro escolar puesto que los otros cursos deben acudir a escuchar la experiencia de sus compañeros. Esto hace que las relaciones entre los diversos cursos sean homogéneas y que se mantenga una actitud receptiva a las explicaciones de sus iguales. En la enseñanza tradicional las familias no participan en la educación de los niños y niñas, en cambio, en el trabajo por proyectos las relaciones con la comunidad educativa se vuelven cercanas puesto que pueden participar en el proyecto de varias maneras: como oyentes de las exposiciones de sus hijos e hijas y/o como personas expertas sobre un tema.

Asimismo, López, *et. al.* (2015) sostiene que en la enseñanza por proyectos el estudiante aprende de su propia experiencia. Para ello, de manera cooperativa, busca la información, la maneja, la ordena y la presenta convenientemente. De forma adicional, plantea problemas, hipótesis, las resuelve, se confunde, argumenta, reflexiona, crítica, pide ayuda, se reorganiza con sus pares y docentes, decide, actúa. Todo lo anterior, con la finalidad de suplir la curiosidad del tema consensuado propuesto. En breve, el conocimiento fluye de manera global. La parcelación del saber en áreas estancas se desestima puesto que cualquier saber o conocimiento es tan complejo que requiere una mirada caleidoscópica (Hernández y Ventura, 1994) o poliédrica (Arias et al. Ob. Cit). En este sentido Kilpatrick (1967) afirma que “el aprendizaje no es nunca simple” (p.70)

y requiere conexiones con el medio social. Se persigue una articulación del conocimiento en el que los contenidos se trabajen de forma integral y transversal. Autores como Hernández (2000) lo definen como curriculum transdisciplinar. Por otra parte, el alumnado en todo este proceso desarrolla las competencias básicas y específicas curriculares, y la educación en valores.

Reflexiones Conceptuales sobre la Prácticas Educativas

La educación actual dista mucho de los métodos empleados en tiempos pasados. Evolucionar al ritmo que va cambiando la sociedad conlleva a que se vaya produciendo una profunda transformación del sistema educativo. En este punto es transcendental conocer algunas características de la enseñanza tradicional, tal como se puede parafrasear de Medina y Salvador (2009), en donde la relación entre estudiantes y profesores predomina el autoritarismo del segundo, por lo que se establecen relaciones inflexibles e impositivas por parte de los maestros.

El currículo y la planeación educativa están centrados en el dominio de conceptos, no se da lugar a la integración o secuenciación de contenidos con los adquiridos previamente por el estudiante. Las únicas fuentes de conocimiento son los libros y el maestro. La recepción de información por parte del estudiante se produce en forma de discurso directo, sin dar opción al alumno de realizar prácticas para plantear hipótesis y comprobar los resultados por sí mismo. Los contenidos se ofrecen desiertos y desligados del contexto real.

Se presenta un aprendizaje estándar para todos, no se tiene en cuenta las necesidades, intereses y características de los educandos. El foco del aprendizaje es el docente y su labor se fundamenta en la explicación conductista mediante la metodología de clases verticales. La evaluación se enfoca de manera que se pretende evidenciar el resultado alcanzado de forma cuantitativa mediante la reproducción de ejercicios.



Gráfico 2. Consecuencias prácticas educativas tradicionales.

En el presente, la práctica de enseñanza se define como un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas (Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano. En este sentido la tarea del maestro no solo equivale a enseñar en el aula de clase sino, que requiere de una fase preactiva, una fase interactiva y una fase postactiva (Jackson, 1991).

En otras palabras, es fundamental planificar, ejecutar y evaluar respectivamente. Sin ello el proceso didáctico no tendría espacio, ni un reconocimiento por parte de los sujetos, de las disciplinas y de las necesidades de aprendizaje. al respecto, planificar la enseñanza alude a considerar, según Cid, *et. al.* (2009) “las determinaciones legales, los contenidos básicos, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles” (p.5), es decir, prever todos los elementos que giran en torno del proceso de enseñanza y de la propiciación de aprendizajes, propio del epicentro fenoménico del acto educativo.

En otro contexto, Barragán (2012) sostiene que la práctica pedagógica, ha sido la preocupación real, pues de ella depende que los fines educativos sean cumplidos, que las realidades en las que confluyen los sujetos sean transformadas, que se construya

saber pedagógico para mejorar el hecho educativo en los contextos y el docente mejore su desempeño, podría decirse que la práctica pedagógica es lo más íntimo de un maestro dado que no solo equivale al conjunto de técnicas y métodos que se emplean en la enseñanza, sino a todas las acciones que emprende el maestro para transformar el ambiente escolar, dichas acciones no solo guardan relación con lo pedagógico, sino con lo moral, lo social, lo político, lo cultural y lo investigativo.

Bases Legales

En este apartado, se intenta dar justificación una vez más a la tesis, y al mismo tiempo, se intenta dar carácter viable al desarrollo de los procesos investigativos que aquí se pretenden, para esto se utilizarán fuentes legales, que orienten el desarrollo teórico y la posibilidad de abordar una problemática de carácter educativo, para acercar las realidades a las necesidades políticas por el cual se instaura a la educación como principal medio de desarrollo sociocultural de un pueblo. En este sentido, el fundamento legal en el que se soporta la presente investigación corresponde, en primera instancia, a la Ley General de Educación 115 (1994), la cual, en el artículo 5 contempla los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad.
2. La formación en el respeto a la vida.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos.
6. El estudio y la comprensión crítica.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente. (p.02)

De acuerdo con el texto anterior, el sistema educativo colombiano evidencia que la formación no se reduce simplemente a la enseñanza de contenidos en áreas y

asignaturas, adicionalmente a esto también se deben tener en cuenta otros factores que abarquen una educación integral fundamentada en todas las dimensiones humanas. Atendiendo a estas consideraciones, se debe educar para valorar el significado de las demás personas, favoreciendo el desarrollo moral. Adicionalmente, se deben propiciar espacios democráticos donde los educandos propongan y sean parte del proceso académico y formativo. En paralelo, en el artículo 23 de la Ley General 115 (1994), se tienen en cuenta las áreas obligatorias y fundamentales sobre las cuales deben estructurarse la propuesta de Pedagogía por Proyectos:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (p.8)

Es relevante afirmar que en Colombia la educación gira en torno a los lineamientos, orientaciones y estándares, los cuales recogen los temas relevantes para la adquisición de competencias para la educación superior. En efecto, el MEN deja abierta la posibilidad para que las Instituciones Educativas realicen respectivas adecuaciones a sus planes de estudio teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este punto es donde se puede entrar a modificar las metodologías de enseñanza de una forma horizontal que contribuya al cumplimiento de los contenidos de las áreas y asignaturas, integrando la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas. De la misma forma, el artículo 77 menciona la autonomía que tiene las instituciones para realizar las respectivas adecuaciones, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para

organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (MEN. Op. Cit. p.17)

Además, en el artículo 80 se define que el Estado cada año realizará pruebas censales para medir la calidad de educación impartida en las Instituciones de enseñanza, este aspecto puede repercutir de forma negativa o positiva en todo el contexto educativo de acuerdo a los resultados y el ranking obtenido a nivel nacional. Del mismo modo, EL MEN (Op. Cit) en la Ley 115 define:

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente. (p.18)

Desde ese punto de vista, es relevante mencionar que independiente del tipo de metodología que se utilice, las mallas curriculares deben estar organizadas de forma que contribuya al cumplimiento de los estándares y lineamientos curriculares, ya que serán los contenidos a evaluar en las pruebas estandarizadas. Asimismo, en el Decreto 1860 se hace referencia a la importancia de los proyectos en la educación, dando autonomía a las Instituciones Educativas para su respectiva elaboración e implementación. En este aspecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994b) sostiene que:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades,

destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. (p.19)

De forma adicional, surge el Decreto único reglamentario 1075 del sector educación, dentro del cual el MEN (2015) da algunas orientaciones curriculares a las Instituciones Educativas para tener en cuenta dentro las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales consagradas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 en los planes de estudio. Adicionalmente, se sugiere incluir las áreas o asignaturas optativas para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional, sin sobrepasar el veinte por ciento de las áreas establecidas en el plan de estudios. Además, mencionan que las áreas pueden organizarse por proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales, en grados o ciclos escolares. Análogamente, las asignaturas tendrán el contenido, la intensidad horaria y la duración que determine el proyecto educativo institucional, atendiendo las necesidades e intereses de la comunidad, así como los lineamientos que para su efecto expida el Ministerio de Educación Nacional. En el trabajo académico con las asignaturas se deben implementar estrategias pedagógicas activas y vivenciales que incluyan el ser, saber y el hacer, como también elementos que contribuyan a un mayor desarrollo cognitivo y formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante.

De igual forma, el MEN (Op. Cit) sostiene que los proyectos pedagógicos son actividades transversales con el plan de estudios que de manera planificada pueden contribuir a ejercitar a los estudiantes en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico. Además, cumplen con la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de las diversas áreas y asignaturas, así como de la experiencia acumulada.

Igualmente, los proyectos pedagógicos también pueden estar orientados a la construcción de un producto final, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de competencias, partiendo de los intereses de los educandos, para consolidar el espíritu investigativo y

el cumplimiento de los propósitos, fines y objetivos del proyecto educativo institucional. Al respecto, es relevante mencionar que la enseñanza por proyectos se encuentra reglamentada en ley 115 de 1994 y su intensidad y duración se definirá en los respectivos planes de estudio de cada establecimiento formativo.

En consecuencia, los proyectos según lo que manifiesta el gobierno facilitan la labor formativa de articular actividades de aprendizaje, así como potencializan la incorporación de pensamientos e ideas transversales con el fin de mejorar los resultados académicos y la adquisición de competencias en todos los campos disciplinares. De otro modo, surge el Decreto 1290, donde el MEN (2009) establece las responsabilidades de los establecimientos educativos, en cuanto a la evaluación y promoción de los educandos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación, agregar en el PEI los criterios, procesos y procedimientos de evaluación y estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes. Realizar comisiones de evaluación y promoción. A través de consejo directivo servir de instancia para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción. Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera.

De forma adicional, es relevante mencionar que las Instituciones educativas tienen el criterio y la autonomía para realizar los respectivos ajustes en el sistema de evaluación de los aprendizajes, por esto es relevante tener en cuenta que la valoración de los educandos debe ser de forma integral y formativa, teniendo en cuenta aspectos fundamentales como el respeto, liderazgo, altruismo, democracia, equidad, igualdad y el trabajo en grupo, lo anterior sin dejar atrás la parte académica, que es la que incide en los resultados de las pruebas censales. Además, se debe inspeccionar las prácticas educativas con el fin de detectar posibles falencias metodológica, las cuales se deben solucionar y retroalimentar mediante el dialogo grupal y entre pares, con el fin de construir espacios de orientación al logro de los objetivos académicos.

Otro fundamento, y quizás de los más importantes en la implementación de nuevas metodologías de enseñanza, es que la Corte Constitucional de Colombia, mediante su jurisprudencia, ha hecho énfasis en el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación segregada a una educación inclusiva que persigue que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos, lo que se busca ahora es que la enseñanza se adapte a los estudiantes. En este sentido, surge el Decreto 1421, donde se establecen criterios para atender en el marco de la educación inclusiva a la población con barreras de aprendizaje.

En adelante, se exponen los algunos de los principios fundamentales para atender a la población con dificultades: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (MEN, 2017).

En este aspecto, se tiene en cuenta los planes individuales de acuerdo a los ajustes razonables (PIAR) los cuales se constituyen en un instrumento idóneo para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con barreras de aprendizaje dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Sobre el particular, se convierte en un complemento a las transformaciones realizadas con el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA). El PIAR se debe construir en el aula en conjunto con los demás estudiantes, y deberá contener como mínimo los siguientes aspectos:

- I) descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales);
- II) valoración pedagógica;
- III) informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes;
- IV) objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar;
- V) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo, si se requieren;
- VI) recursos físicos,

tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y; VII) proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes; VIII) información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación y IX) actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar. (MEN, 2017, p.12)

El diseño de los PIAR lo deben elaborar los docentes de aula con el docente de apoyo, la familia y el estudiante durante el primer trimestre del año escolar, se debe actualizar anualmente y facilitar la entrega pedagógica entre grados. Asimismo, se deberá hacer los seguimientos periódicos que establezca en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes existente. Este documento hará parte de la hoja de vida del estudiante con barreras de aprendizaje, y permitirá realizar acompañamiento sistemático e individualizado durante toda la escolaridad, para garantizar la adquisición de competencias académicas y el compromiso de los actores involucrados.

Asimismo, el MEN (2017) sostiene que se deben tener en cuenta el (DUA) el cual se convierte en un conjunto de principios y estrategias que incrementan las posibilidades de aprendizaje y orientan al docente en la formulación de metodologías flexibles teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los educandos. Este acercamiento con el educando permite la eliminación de obstáculos, la flexibilización en el currículo, evaluación formativa y la creación de espacios adecuados para la adquisición de conocimiento. Mas aún, esta propuesta facilita un diseño curricular incluyente donde tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Además, permite implementar una gran diversidad de estrategias y técnicas que motiven a los docentes a los docentes a transformar sus prácticas educativas.

Al hablar de la parte legal de la educación se debe tener en cuenta los Estándares, lineamientos y orientaciones curriculares, sobre el particular, se debe analizar qué se entiende por calidad y cómo trabajar por una educación de calidad, este concepto un poco complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan. En este sentido, la

reflexión sobre la búsqueda de la calidad nace como contestación del estado a la fuerte crítica de la sociedad sobre el acceso, retención, promoción, repitencia y deserción escolar. Sobre el particular, el MEN (2006) sostiene que los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde décadas anteriores cómo la educación, que se deseaba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, pero lastimosamente no estaba aportando al progreso social de los países y menos a suplir las necesidades de todos los sectores de la sociedad.

Por ello, en el contexto actual las nuevas expectativas sociales exigen que el sistema educativo garantice la escolaridad universal, y ofrezca a todos los educandos, oportunidades para desarrollar las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivo a lo largo de la vida, para alcanzar la universalización de la educación obligatoria y garantizar resultados en los estudiantes. Desde entonces, se ha empezado hablar de calidad de educación como instrumento fundamental para el desarrollo de los países, en este aspecto, se han tenido en cuenta factores relevante como: plan de estudios, evaluaciones internas y externas, material bibliográfico de referencia para la enseñanza, organización de las escuelas, cualificación docente y por ende prácticas educativas.

En consecuencia, los Estándares, lineamientos y orientaciones curriculares de competencias constituyen uno de los pilares fundamentales que todos los educandos deben saber para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. En este aspecto, la evaluación interna y las pruebas estandarizadas son los instrumentos para conocer el alcance de competencias con respecto a las metas establecidas por el Estado. Con base en esta información, los planes de apoyo y mejoramiento establecen los caminos que conducen a acercarse a los estándares en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.



Gráfico 3. Estándares básicos de competencias. Tomado de «Estándares básicos de competencias» por MEN, 2006, en publicación web, Colombia.

En resumidas cuentas, de la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos concluyentes relacionados con la organización del currículo y los planes de estudio, también se afirma en manejar unos referentes comunes estandarizados a nivel nacional, con el fin que:

- (a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. Al mismo tiempo, la Ley dispone que es necesario contar con unos indicadores comunes que permitan establecer si los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas explícitas de calidad. (MEN. Op. Cit. p.10)

En consecuencia, los estándares básicos de competencias se establecen en una guía para la construcción del plan de estudios, diseño de las prácticas evaluativas, organización de las prácticas educativas y la transversalización de contenidos para la formulación de proyectos educativos. En este aspecto, la pedagogía por proyectos

encaja perfectamente con los estándares, ya que puede apuntar al fortalecimiento de competencias académicas y comportamentales, partiendo de los intereses y necesidades de los educandos, además, sin alejarse de los contenidos curriculares propuestos por el MEN.

En otro sentido, el Estado concibe la educación de calidad como un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para toda la población colombiana. En este aspecto, desde las Instituciones Educativas se deben desarrollar competencias, conocimientos, habilidades y valores que formen a la persona de modo integral en contextos sociales, democráticos e igualitarios en deberes y derechos. Sobre el particular, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como un unido de aprendizajes que se han de impartir a los estudiantes en todos los grados de educación escolar, desde preescolar hasta el grado once, en las principales áreas de conocimiento.

Sobre esto, el MEN (2016) sostiene que los DBA, en su conjunto, evidencian de forma explícita los aprendizajes estructurantes para cada grado y asignatura. En este sentido, se entienden los aprendizajes como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Los DBA se estructuran guardando conexión con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Igualmente, su jerarquía se sostiene en que plantea la forma metodológica para construir rutas de enseñanza que promuevan el aprendizaje de calidad en los diferentes ciclos o grados escolares para alcanzar resultados satisfactorios en pruebas estandarizadas.

No obstante, es sustancial tener en cuenta que los DBA por si solos no constituyen una propuesta curricular, ya que tienen la función de transformarse en estrategias metodológicas y didácticas que contribuyan al alcance de las metas académicas establecidas en los planes de estudio y por ende en el proyecto educativo institucional. Además, los DBA constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar entre grados, en función de las prácticas

educativas de los docentes y los procesos de aprendizaje de los educandos, flexibilizando los procesos curriculares, pero brindando rigor académico en la adquisición de competencias en las diferentes áreas, asignaturas o proyectos. Para finalizar, el MEN (2016) plantea que los DBA cumplen con las siguientes características:

Buscan ser de fácil comprensión tanto para docentes como para padres de familia y otros actores claves del ámbito educativo. Están numerados, pero esto no define un orden de trabajo en el aula. El profesor podrá -según los aprendizajes- desarrollar experiencias que aporten al alcance de varios de los aprendizajes propuestos simultáneamente (Integración curricular). Las evidencias de aprendizaje le sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje observable. Los ejemplos muestran lo que el niño debe estar en capacidad de hacer al alcanzar los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado. Los ejemplos pueden ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes. (p.07)

En este caso, se puede apreciar que todo apunta a la transversalización de contenidos y a los métodos activos de educación, donde el docente se concibe como un guía u orientador que conduce a los estudiantes a buscar el conocimiento de una forma abierta y horizontal, partiendo de los saberes previos, necesidades e intereses de los mismos. Además, la educación en el siglo XXI apunta a cambiar las clases tradicionales, por prácticas educativas llamativas e interesantes que incentiven en los educandos el interés por aprender y adquirir competencias académicas. Asimismo, para la gran mayoría de países se ha convertido en un reto mejorar los índices de calidad, resultados de pruebas estandarizadas y transformar el sistema de educación pública en una formación de alta calidad, que impacte positivamente el entorno de las comunidades educativas.

En otro aspecto, es importante referirse al decreto 1278 de 2002 donde se establecen una serie de responsabilidades que tienen los docentes en todos los ámbitos educativos, incluyendo el académico, es decir, dentro de esos deberes se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora. Educar a los alumnos en los principios democráticos y en el respeto a la ley y a las instituciones, e inculcar el amor a los valores históricos y culturales de la Nación. Observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación y en los planes educativos. (MEN, 2002, p.10)

El anterior decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.

Para finalizar, se tiene en cuenta un documento actualizado sobre la educación en tiempos de pandemia. Sobre la base de ese texto, la UNESCO (Ob. Cit.) sostiene que la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes.

Tal es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive a nivel mundial, a partir del consenso entre las comunidades educativas. Igualmente, es conveniente que en estos ajustes se prioricen las competencias y valores necesarios en la actual coyuntura.

Asimismo, la UNESCO (Ob. Cit.) plantea que una alternativa es la lógica de la selección de aquellos contenidos más relevantes, que se priorizan sobre otros. Otra

perspectiva es integrar los contenidos en núcleos temáticos interdisciplinarios que hagan posible abordar diversas áreas y asignaturas a la vez por medio de tópicos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para los estudiantes, mediante metodologías como la pedagogía por proyectos que pueden permitir un abordaje integrado de los aprendizajes.

Este enfoque requiere valorar la autonomía y capacidad de innovación de los docentes, para poder contribuir a desarrollar competencias entre sus pares. Para finalizar, algunos países han diseñado propuestas de priorización curricular que incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes áreas y asignaturas, transitando por la priorización curricular. En este planteamiento se puede deducir la importancia que puede tomar la Pedagogía por Proyectos como herramienta para el desarrollo las prácticas educativas.

Elementos de Análisis Iniciales

**Cuadro N°2.
Elementos de análisis iniciales**

ELEMENTOS DE ANALISIS.	SUB ELEMENTOS DE ANALISIS
Pedagogía por proyectos.	Planeación y organización
	Aplicabilidad
	Tendencia utilizada
	Importancia
Prácticas educativas.	Planeación
	Características ejecutivas-aplicativas
	Evaluación

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza De La Investigación

El presente trabajo de investigación se apoyó en el subjetivismo, con el cual se puede profundizar en el objeto de estudio, a través de un proceso constante de búsqueda de la verdad, la cual puede estar limitada al tiempo y el espacio. Sobre el particular, Hessen (1989) sostiene que el “subjetivismo limita la validez de la verdad al sujeto que conoce y juzga. Éste puede ser el sujeto individual o el sujeto general humano. En el primer caso se tiene un subjetivismo individual; en el segundo, un subjetivismo general” (p.27). En este apartado, se pudo apreciar que el enfoque cobra gran relevancia en la forma como se pretende analizar el objeto de estudio, partiendo de la concepción de los participantes en forma individual, contrastando diferentes opiniones y puntos de vista para el acercamiento a la verdad. En este sentido Hessen (1989), asegura:

De forma adicional, para el subjetivismo individual, un juicio es válido únicamente para el sujeto individual que lo formula. Para el subjetivismo general hay verdades supraindividuales, pero no verdades universalmente válidas. Existe, en todo caso, la posibilidad de que el mismo juicio que es verdadero para los hombres sea falso para seres de distinta especie. (p.28)

El subjetivismo es una teoría que ampara la realidad y se somete al pensamiento y hace referencia, fundamentalmente, al carácter de todos los fenómenos de la razón, accede a ellos por introspección del sujeto o sujetos de conocimiento. Asimismo, elige el carácter de lo subjetivo en el sentido de ser trascendente o simbólico. Este enfoque cobra notable envergadura cuando se pretende concebir la realidad particular un individuo o grupo social. En este mismo orden de ideas, Hessen (Ob. Cit.) también fundamenta:

En relación, el subjetivismo intenta radicar el conocimiento humano en el sujeto. Para conseguirlo, instala el universo de las ideas, el conjunto de los principios del conocimiento, en un sujeto. Este se convierte, para expresarlo en alguna forma, en el pedestal que sostiene la verdad del conocimiento humano. (p.28)

El subjetivismo es un enfoque de gran trascendencia, que aporta significativamente a la investigación, ya que motiva a examinar las razones por las cuales los docentes en las Instituciones Educativas, se comportan de forma homogénea o heterogénea, con respecto a las prácticas educativas, lo que conlleva a revisar la existencia o no de una intersubjetividad entre los actores del sistema educativo.

En suma, el subjetivismo restringe la validez de la verdad a la persona que conoce y califica según su intelecto y capacidad de entendimiento, con respecto a su realidad determinada, entendida no como un suceso externo sino como parte constitutiva del sujeto y es justamente lo que se quiere abordar al intentar conocer desde la perspectiva de los informantes clave, cómo la PPP está orientando el desarrollo de las prácticas educativas en el contexto de estudio que a continuación se presentará. Otro elemento fundamental que hay que destacar de Hessen (Ob. Cit.) es:

En la época actual el subjetivismo cobra gran relevancia y sostiene que el sujeto en quien se apoya el conocimiento, no es un sujeto metafísico, sino meramente lógico, esto es designado como la conciencia en general. La conciencia cognoscente determina los objetos al utilizarlos como medios. Ningún objeto es independiente de la conciencia, pues todos los objetos proceden de ella y son producto de la razón. (p.28)

Del mismo modo, el subjetivismo aportó significativamente a la elaboración de constructos teóricos por medio de la lógica y la razón, con el fin de analizar y describir el punto de vista de los actores individuales involucrados en la investigación, y dar validez a la información de acuerdo a su especificidad. En virtud de los resultados, se comprendió cómo unos constructos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos, puede servir de herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas.

Método de la Investigación

Sobre el particular, el sustento teórico del método en esta investigación es la teoría fundamentada, en ese sentido Strauss y Corbin (2002) se refieren “a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación” (p.13). el significado de este método para el desarrollo de la investigación germina por el tratamiento a la información, pues debe existir una relación intrínseca entre los datos, el investigador, el análisis y las conclusiones que de ella surja. Este método permitió una permanente discusión entre el investigador y los datos.

Asimismo, consolidó una generación teórica por medio de constructos sobre la relevancia de la PPP, para servir como herramienta en el desarrollo de las prácticas educativas de los docentes en Medellín, en este aspecto se hace uso de la teoría fundamentada como método. Por ellos, esta metodología posibilitó significación a las voces, vivencias, prácticas y comportamientos de los actores sociales que constantemente están inmersos dentro de las prácticas educativas, que son los docentes. Del mismo modo la teoría fundamentada es un método para crear teoría procedente de datos compilados y analizados en forma sistemática, en ella, el investigador recoge gran variedad de información que en principio pueden parecer desconectados, desordenados y abundantes, luego estos se agrupan, se categorizan, se organizan y se relacionan por medio de múltiples comparaciones hasta lograr una visión explicativa coherente (Strauss y Corbin, 2002).

La teoría fundamentada postula una serie de elementos necesarios para su desarrollo metodológico, los cuales se relacionan con conceptos, códigos, teoría, incidentes, comparación constante de datos y de teorías, y muestreo teórico. Del mismo modo, la teoría fundamentada se constituye en un método de gran valor debido a su flexibilidad y rigurosidad para trabajar con la información y producir los datos. En este aspecto, exige la planeación de los diferentes momentos por los que se va a transitar, y el seguimiento de unas etapas propuestas por Strauss y Corbin (Op. Cit), organizadas

así: revisión de la literatura, descripción del escenario, procedimientos de recolección y análisis de los datos, y elaboración del informe final.

De forma adicional, una de las características que debe tener el investigador que trabaja con la teoría fundamentada es la creatividad, puesto que, ésta es la capacidad que tiene quien investiga para descubrir con los códigos, realizar preguntas inspiradoras, crear comparaciones y trazar un bosquejo innovador, integrador y realista del unido de datos brutos desorganizados que acopia el investigador en la realidad estudiada (Strauss y Corbin).

En ese mismo contexto, Strauss y Corbin (Op. Cit) se encuentran otros procedimientos esenciales que deben seguirse como método investigativo para formular teoría: 1. La descripción es el fundamento de interpretaciones más abstractas de los datos y por ende de la construcción de teoría. 2. El ordenamiento conceptual; en este paso se organizarán los datos en categorías según sus propiedades y dimensiones, con la finalidad de encontrarle sentido y desarrollar una buena teoría. 3. La teorización, para definir conceptos en relación directa con sus propiedades y dimensiones específicas en la que subyace la interacción entre realizar extraer conceptos y dimensiones a partir de los datos recolectados a la luz de los procesos de codificación de Strauss y Corbin.

En el modelo de generación de teoría fundamentada, el procesamiento de la información obtenida de la realidad, permitió llegar a través de herramientas eficaces de análisis, a una explicación del objeto de estudio. Strauss y Corbin (Ob. Cit.) mencionan que las herramientas son: en primer término, la formulación de preguntas. “Usar preguntas con el propósito de recolectar información y realizar indagaciones (o investigaciones) van juntos, y la interacción sistémica entre el fenómeno, las preguntas y las respuestas generan automáticamente nuevas preguntas” (p.81). Sobre el particular este modelo, permitió a los investigadores, sistematizar y plantear directrices ordenadas para el análisis de los datos recolectados de la realidad con el fin de construir códigos conceptuales que permitan generar teoría con base en los acontecimientos y no en suposiciones preestablecidas. Elementos que van a ser desarrollos para el logro de

constructos teóricos sobre la PPP como herramienta para el desarrollo de las Prácticas Educativas en el contexto de investigación.

En tal sentido, según Glasser y Strauss (1967) los elementos presentes en el modelo de teoría fundamentada son: a) Método comparativo continuo, se sustenta en la comparación permanente. b) Muestreo teórico, consiste en la recolección, codificación y análisis de información para la generación de teoría. c) Saturación teórica, esta evidencia el momento en el cual debe detenerse el muestreo teórico en cuanto a cada categoría. d) Los conceptos se convierten en unidades de análisis que el investigador crea para identificar los eventos a partir de los cuales se establecen las etiquetas conceptuales. e) Los códigos, son las encargadas de agrupar conceptos relacionados. f) Las propiedades, pertenecen a los códigos, permiten establecer las relaciones entre categorías y conceptos. Para la elaboración de la teoría, es primordial descubrir, construir y relacionar los códigos encontrados, las cuales constituyen su elemento conceptual y muestran los vínculos y tensiones entre ellas y los datos. En este sentido, las fases seguidas en la metodología serán las siguientes:

Fase 1. Acercamiento De La Realidad

Escenario

El escenario ideal es aquel que es de fácil acceso para quien investiga, en la cual se establece una buena relación e inmediata con los informantes que facilitan la recogida datos relacionados con los intereses investigativos, (Taylor y Bodgan, 1984). Por tanto, el escenario de la investigación está ubicado en un espacio micro local, porque la misma se llevó a cabo en Instituciones Educativas que se encuentran en el Municipio de Medellín, Departamento de Antioquia. Estas son Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez e Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Los cuadros que se muestran más adelante sintetizan la visión, misión y el modelo pedagógico según documento base o rector de cada institución.

La Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez es oficial y está ubicada en el barrio Llanadas de la comuna 8, sector oriental de Medellín, departamento de Antioquía; tiene 3 sedes donde se atienden un promedio de 2.273 estudiantes, distribuidos de preescolar al grado once en 69 grupos; actualmente laboramos 74 docentes, en jornadas mañana de 6:15 a 12:15 y tarde de 12: 30 a 6: 30. También se cuenta con los programas restaurante escolar y vaso de leche que brinda alimentación a un número significativo de estudiantes.

En este sentido también es importante resaltar que los índices de deserción y repitencia son altos, por la gran problemática social que se vive en la zona. Asimismo, los índices de calidad en la presentación de pruebas externas SABER están por debajo del Rankin nacional, lo que repercute negativamente en los incentivos del gobierno. La Institución también vincula a las familias en la conformación de diferentes estamentos como consejo directivo, asociación de padres de familia, consejo de padres, comité de evaluación y promoción, comité de convivencia, proyectos y por medio de las reuniones generales.

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez es oficial y atiende población de estratos 1, 2 y 3, en su mayoría. Comprende dos secciones, la Central ubicada en la calle Colombia No 39 -65, teléfonos 216 12 58 y 216 38 05 y la del sector de Niquitao, denominada Sede Darío Londoño Cardona, ubicada en la calle 44 San Juan, número 43 96. Presta sus servicios en la sede Central en cuatro jornadas con estudiantes, mañana tarde, noche y sabatino, se atienden estudiantes desde preescolar hasta once en la jornada diurna y primaria y bachillerato con metodología de CLEI en la noche y el sabatino. En la sede Darío Londoño Cardona, se atienden estudiantes de primaria en jornada única. En total se atienden un promedio de 3000 estudiantes.

Pertenecen a familias en condiciones de desplazamiento, pobreza, debilidad frente al consumo de sustancias psicoactivas, también hay estudiantes o acudientes que en un momento de su vida fueron víctimas o victimarias. Es decir, confluyen a esta, grupos humanos muy heterogéneos en donde en algún momento de su vida, su espacio de vivencias y aprendizajes ha sido muy diferente, pero igualados de alguna manera por las dificultades, el sufrimiento y la discriminación. Por este motivo, la Institución

es reconocida en el medio como parte de la ruta que se sigue para el restablecimiento de derechos (en este caso en materia educativa) con quienes el Estado tiene el deber de hacerlo.

La Institución Educativa tiene pleno conocimiento de la población que atiende y se compromete a través del PEI en la formación en valores y derechos humanos, además de que su eje o centro es la inclusión. Para efectos de este proyecto, se trabajará en el contexto de básica primaria y secundaria, de jornadas mañana, tarde, nocturna y sabatina, tomando muestras aleatorias de docentes para la realización de las respectivas entrevistas.

Informantes clave

Con la Teoría Fundamentada la dimensión de los informantes clave estáuvo relacionada con la teoría. Asimismo, la recogida y análisis de los datos se van realizando de forma alterna desde las primeras entrevistas, y de esta forma se van generando códigos, y se especifica la información que se desea aumentar o incidir. Los grupos son seleccionados por sus relevancias en cuanto al desarrollo de los códigos emergentes y conceptos. El investigador debe calcular permanentemente hacia dónde se dirigen las cuestiones teóricas, y dónde se llevarán a cabo (Glaser y Strauss, 1967). Éste comienza sistemáticamente la muestra con grupos que faciliten datos sobre posibles direcciones. De acuerdo con Glaser (1978), el investigador debe estar preparado para el cambio de la entrevista o los entrevistados, como también, debe tener mentalidad abierta a la aparición de nuevos patrones.

Para la selección de los informantes clave, es conveniente mencionar a Martínez (2010) que asevera que para la selección se eligen una serie de criterios necesarios y altamente convenientes para obtener una unidad de análisis favorable con los objetivos que persigue el estudio. Asimismo, se puede parafrasear de Rodríguez, *et. al.* (1996) que los requisitos de un buen informante son: Profunda inculturización, implicación actualizada, escena cultural no familiar, suficiente tiempo libre y lenguaje propio.

Dentro de este marco, los criterios para la selección de los informantes clave para esta investigación fueron: Ser docente o directivo de las Instituciones Educativas seleccionadas para el estudio. Tener más de 5 años de experiencia en el campo educativo. Docentes y directivos de diferentes sedes para analizar el contraste metodológico de acuerdo al contexto. Poseer título de pregrado en Educación. Que el informante tenga interés en la investigación y tiempo disponible para colaborar con la investigadora. Que utilice un lenguaje propio al contexto al que pertenece, por medio de descripciones, análisis o interpretaciones de los acontecimientos desde su propia perspectiva. En este sentido, el método puede contribuir a la recolección de datos para generar aproximaciones teóricas al objeto de estudio.

En síntesis, el investigador que trata de descubrir teoría no puede establecer al comienzo de su investigación cuántos grupos fueron investigados su muestra durante su completo estudio; puede contar los grupos solamente al final (Glasser y Strauss, 1967). Inicia con un muestreo por conveniencia y de avalancha, y avanza hacia una estrategia de selección de informantes deliberado, basándose en las necesidades de observación. Este método encaja de forma adecuada en esta investigación, ya que se emplea la teoría fundamentada como método.

Asimismo, se estableció contacto inicial con los coordinadores académicos de las instituciones educativas, los cuales suministraron información relacionada con los docentes encargados de los diferentes grados y asignaturas que se orientan en la institución. El investigador destacó la información derivada de su experiencia laboral en relación con la PPP, haciéndole conocer las pretensiones y los aportes que el estudio podría brindar a la Ciudad y a los procesos que se gestan en el interior de las Instituciones Educativas, invitándolo a participar del estudio y concretando directamente la programación de un encuentro personal con el fin de realizar la entrevista en profundidad. Con la información suministrada por el coordinador se contactó a los docentes y se les abordó de manera individual explicándoseles las pretensiones del estudio, e invitándolos a participar del mismo. De allí que se precisen como informantes clave los siguientes sujetos.

Cuadro N°3
Informantes clave

Municipio.	Institución Educativa.	Informantes clave.
Medellín.	Joaquín Vallejo Arbeláez.	2 docentes y 1 directivo.
Medellín.	Héctor Abad Gómez.	2 docentes y 1 directivo.
Total, informantes clave		4 docentes y 2 directivos.

Hay que tener en cuenta que la información que estos puedan ofrecer es sumamente valiosa, es por ello, que para llevar a cabo esta investigación fue necesaria la aplicación de una entrevista, a cuatro (4) Docentes y dos (2) directivos. A continuación, se presenta de manera explícita, la toma de los informantes clave de las respectivas Instituciones Educativas.

Técnicas E Instrumentos De Investigación

Entrevista a profundidad

En este caso, el método de la Teoría Fundamentada, analizó solo datos cualitativos, y para ello se desarrolló como técnica la entrevista y como instrumento se utilizó la entrevista a profundidad mediante un guion para considerar aspectos importantes de la indagación, pero desde la flexibilidad, por cuanto se quiere brindar espacio para que los testimonios emerjan de los participantes. Para enfocar la entrevista, el investigador se apoyó en la esencia de información, el guion para la entrevista a profundidad fue revisado por otros investigadores expertos. Las entrevistas se aplicaron a docentes y directivos en los distintos escenarios de las Instituciones Educativas. La Teoría Fundamentada dentro de la investigación cualitativa, permitió construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. La teoría generada se desarrollará inductivamente a partir de un unido de información y al finalizar debe encajar la teoría resultante con la realidad del objeto de estudio.

Los datos se recolectaron a través de una entrevista libre o conversación entre el entrevistado y el entrevistador. El instrumento fue la entrevista a profundidad, la cual consistió en un formato con preguntas comunes a todos los entrevistados, considerando los tópicos definidos previamente. Al efecto, este tipo de entrevista puede ofrecer un margen de maniobra considerable para explorar a los encuestados, igualmente de mantener la estructura básica de la entrevista. Uno de los aspectos fundamentales en la investigación fue la recogida de datos, no obstante, en la investigación cualitativa, la técnica por excelencia es la entrevista, por cuanto brindan una variedad de situaciones que el investigador capta por medio de conversaciones estructuradas o no estructuradas.

Bajo este punto de vista, una de las posibilidades metodológicas más eficaz a la hora de trabajar con entrevistas es la Teoría Fundamentada. Esta teoría fue contemplada por Strauss y Glaser (1967) y consiste en una metodología que trata de desplegar una teoría apoyándose en la recolección y análisis sistemático de datos de la realidad subjetiva. Así Glaser (1992) la define así:

Es una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio (p.30).

En resumidas cuentas, es preciso focalizarse en lo que el entrevistado dice y no en las propias concepciones. Igualmente resulta de interés triangular la información a través de diversas aportaciones de distintos participantes y entrevistados. Una vez que se van realizando las entrevistas es relevante analizar e ir generando categorías. A lo largo del proceso es significativo el desarrollo de categorías y subcategorías, leyendo y re leyendo las entrevistas, escuchándolas repetidas veces, desde el inicio hasta el final, con el fin de buscar nuevos significados.

Rigor científico de la investigación

Con el fin de obtener una interpretación precisa y no distorsionada de los datos, se tuvo en cuenta los planteamientos de Corbin y Strauss (Ob. Cit.), referida al proceso de triangulación entendido como “el proceso de variar las técnicas de recolección de datos y de enfoques” (p. 50). Para ello se hizo uso de diferentes técnicas de recolección de información, obteniendo información variada y suficiente sobre el mismo fenómeno de estudio, constructos teóricos sobre la aplicación de PPP como herramienta para el desarrollo de las practicas educativas. En la presente investigación se realizó triangulación, con la técnica de la entrevista a profundidad. Asimismo se utilizó la información obtenida utilizando el método de la teoría fundamentada, donde se confrontaron los datos con la teoría de referencia y la posición interpretativa del investigador.

El proceso de triangulación permitió analizar el fenómeno desde diferentes perspectivas, contribuyendo a la validación de la información recolectada y así ampliar y profundizar en la comprensión del fenómeno. Para Hurtado (2010), “la triangulación consiste en combinar procedimientos, técnicas o fuentes, para asegurar la validez y la confiabilidad de la información” (p.293). De esta manera, se cumplió con las el carácter científico de la investigación, que en el caso de la Teoría Fundamentada estuvo amparado en la contrastabilidad contante, para dar pertinencia e imparcialidad a los análisis codificados de este método de investigación

Esta contrastación de los hallazgos, se llevó a cabo con estudios paralelos o similares referenciados en los antecedentes y el marco teórico, visualizando su aparición desde perspectivas teóricas más amplias que permitió explicar mejor el significado del estudio, entender puntos de encuentro y las diferencias con otras investigaciones, una mayor integración, y el enriquecimiento del cuerpo de conocimientos en relación a constructos teóricos sobre la aplicación de PPP como herramienta para el desarrollo de las practicas educativas.

Fases 2. Análisis Desde La Teoría Fundamentada

Con respecto, al propósito fundamental de este trabajo es la teorización a partir de los datos recolectados, en el proceso de codificación se hizo uso de la teoría fundamentada a partir de los eventos y desde la perspectiva de los informantes clave Según Strauss y Corbin (Ob. Cit.), el valor de esta metodología:

Radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática. (p.17)

El procedimiento para la reducción de la información se realizó de forma manual, para identificar las unidades de significado o códigos que se van generando. Estos códigos se organizaron para generar códigos de tipo abierto y axial con predominancia.

Microanálisis

Este concepto surge al inicio de la investigación, para revelar los códigos con sus propiedades y dimensiones con el fin de develar sus relaciones. A este respecto, Strauss y Corbin (Ob. Cit.) consideran que cuando se trabaja con la teoría fundamentada es relevante la interacción permanente que se tiene con los datos, para proponen el microanálisis que consiste en revisar de manera rigurosa los datos sin perder de vista que existe una flexibilidad pues, se trata de un proceso dinámico, libre y creativo. Este proceso permitió extraer los relatos más vinculantes con la esencia de la información que se requirió, para dar paso a los distintos momentos de codificación: primero la codificación abierta, segundo la codificación axial y tercero la codificación selectiva.

Codificación abierta

Seguidamente, se expone el procedimiento de codificación seguido en la investigación. Strauss y Corbin (citados en Hurtado, 2010) donde definen la codificación abierta como el proceso por medio del cual “se identifican los conceptos

y se ubican las unidades de análisis en cada uno de esos conceptos corresponde en realidad al uso de categorías emergentes donde el sistema de categorías es producto del análisis” (p.1204). Se tomaron como unidades de análisis: palabras, secuencias de palabras, líneas o párrafos ya fueran cortos o largos, que a medida que se avanzaba en su lectura se pueden ir asociando con conceptos que los definían. Este trabajo de codificación se convirtió en un proceso para reflexionar sobre la información recolectada y la posibilidad de volver al campo para corroborar información.

Codificación axial

Después de esta primordial fase para el proceso de análisis, se dio inicio a la codificación axial, el proceso radica en la relación que se hace entre los códigos y se le acuña el término axial porque la codificación se produce alrededor ellos enlazándolos por sus propiedades y dimensiones, es así como se reunieron por similitudes o diferencias y en este análisis esa agrupación dio origen a las entidades. En términos concretos, la codificación axial según Andréu, *et. al.* (2007) consiste básicamente en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje, denominándola comúnmente como categoría central por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación, para lo cual estos autores identifican una serie de pasos para alcanzar dichos propósitos: Se extraen las propiedades de cada una de los códigos a través de dimensiones implícitas o explícitas. Se profundiza en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno al que hace referencia cada categoría.

Se establecieron en las relaciones entre los códigos y sub categorías. De acuerdo con Strauss y Corbin (Ob. Cit.), la codificación axial se relaciona con el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Para lograr lo anterior, fue necesario relacionar los códigos y sub categorías mediante oraciones que denotan su vínculo, siendo importante además intentar encontrar claves en los textos que permitan relacionar los códigos principales.

Codificación Selectiva

De acuerdo con Strauss y Corbin (1990), la codificación selectiva es el proceso por el cual todos los códigos previamente identificados son unificadas en torno a una categoría de núcleo, que representa el fenómeno principal que está siendo estudiado. Parafraseando a los autores citados, la codificación selectiva únicamente se inicia cuando se descubre la categoría central, debido que, a partir de ese momento, el investigador delimita la codificación solo a aquellas variables que se relacionan de manera reveladora con dicha categoría, con lo cual los anteriores procesos de codificación explicados previamente deben finalizar, para concentrarse en la búsqueda de las condiciones y consecuencias de la categoría central.

Asimismo, Strauss y Corbin (Ob. Cit.) plantean que la efectividad del proceso de codificación selectiva se fundamenta en la interrelación de unas categorías con otras y todas a su vez con la categoría central, confirmando con ello la jerarquía que tiene para la construcción de la teoría, la identificación de la categoría central, como punto de partida de la composición de la propuesta teórica a partir de los datos obtenidos en la investigación. Una vez desarrolladas las etapas anteriores, corresponde dar forma a la teoría mediante la articulación de los elementos básicos de cualquier propuesta teórica: categorías, propiedades de los códigos e hipótesis (Strauss y Corbin, citado en Valles, 1997).

En síntesis, se construyó la teoría identificando la categoría central a partir de la cual se establecen las relaciones con las demás categorías, sub categorías y las hipótesis correspondientes, todo expuesto en un informe que concentre dichos elementos a través de una organización lógica y coherente, utilizando el mínimo de concepciones posible para explicar su proposición teórica.

Fase 3. Teorización y organización constructos

Teorización

Este proceso consistió en relacionar e integrar de forma coherente los resultados de la investigación. Durante este proceso lo que llevó es descubrir y manipular

categorías y las relaciones entre ellas. De igual forma Strauss y Corbin (Ob. Cit.) afirman que teorizar es el acto que admite la construcción de teoría a partir de datos. A partir de la utilización de datos cualitativos; se puede entender los significados del mundo social en el que participa el sujeto. La teoría puede servir para anticipar acontecimientos y contribuir a la predicción del futuro y a la indagación de sus posibilidades. El buen desarrollo de una teoría puede favorecer de manera conceptual la producción de nuevas ideas en determinado campo del conocimiento.

En sumario, este método de indagación persigue la construcción de teorías entendibles, basados en investigación vivencial, a partir de cómo perciben los actores involucrados la realidad, en este caso los directivos y docentes de las Instituciones Educativas Públicas de Medellín. Los constructos teóricos, fueron producto del análisis inductivo y del método de comparación constante que se aplicará en el proceso de codificación, y generación de categorías y subcategorías, con el fin de establecer diferentes relaciones entre ellas. En el proceso evaluativo de la aproximación teórica se tendrán en cuenta los siguientes criterios para su validación: coherencia, consistencia interna, comprensión, capacidad predictiva, precisión conceptual, lingüística, semántica y originalidad.

Una vez obtenidos los datos mediante las técnicas señaladas anteriormente, se compara la información recolectada, asignando una denominación común al conjunto de datos análogos a una misma idea. Sobre este aspecto, Strauss y Corbin (Ob. Cit.) consideran que cuando se trabaja con la teoría fundamentada es relevante la interacción permanente que se tiene con los datos, para ello presentan el microanálisis con el fin de revisar de manera rigurosa los datos sin perder de vista que existe una flexibilidad pues, se trata de un proceso dinámico, libre y creativo. Este proceso permitirá extraer los relatos más vinculantes con la esencia de la información que se requería, para dar inicio a un análisis detallado para generar los códigos iniciales y buscar las relaciones entre codificación abierta y axial.

Mas adelante se pasó a la codificación abierta para leer y releer los datos, descubrir sus relaciones y comenzar a interpretar. Aquí se asignan códigos que pueden provenir de la formación teórica del investigador o de los testimonios de los actores o

informantes clave. En esta fase, el investigador genera categorías de información inicial sobre el fenómeno estudiado, fragmentando la información. Dentro de cada código se encuentran propiedades o subcategorías, y se busca información para mostrar las posibilidades extremas de estas dentro de una red de significados. Según Strauss (1969)

Cualquier objeto particular puede denominarse y por ende localizarse en incontables maneras. La denominación lo ubica en un contexto de clases relacionadas de maneras muy diferentes. La naturaleza o esencia de un objeto no reside misteriosamente en el objeto en sí, sino que depende de cómo se defina éste. (p.20)

Para el propósito analítico, fue significativo comprender que los objetos, acontecimientos, actos y acciones, tienen atributos y que la manera como se definan e interpreten, determina las diversas maneras en que se clasifican los conceptos. Por tanto, Strauss y Corbin (Ob. Cit.) al referirse a la codificación abierta la describen como el análisis que se hace de los datos para que surjan las propiedades y los conceptos de los mismos, en esta fase los datos según los autores en cita “se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se compara en busca de similitud y diferencia” (p.111). De este modo, se revisarán las entrevistas y se seleccionaran fragmentos de interés en los cuales se ubicaron.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN

Generalidades

Con la descripción detallada de la metodología que sustenta la tesis, es importante ahora dilucidar los pasos que se siguieron, a la hora de obtener un conocimiento que fuese consecuente a las nuevas tendencias y demandas de la práctica educativa, pero, también, que permitiera cumplir con los propósitos y objetivos planteados en la presente investigación. En este sentido, con el apartado que se inició en este preciso instante, se intenta dar prosecución y logro a los siguientes objetivos: “Develar las metodologías que aplican los docentes en las prácticas educativas en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez” y, adicionalmente, “Interpretar la aplicación de la pedagogía por proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas”, referente muy importante para encontrar en estos tiempos, un verdadero sentido a la educación escolar y académica, que sea traducida luego en bienestar holístico en definida.

Aplicación de la Teoría Fundamentada

En correspondencia con el párrafo anterior, y con las verdaderas intenciones del autor con el estudio, se utilizaron los aportes de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) para la organización del presente segmento de la tesis, primero para estructurar alcances y limitaciones de las prácticas educativas actuales y segundo para destacar la importancia, carencia y necesidad del uso de la metodología basada en la PPP, para acercar los procesos formativos, a la verdadera esencia de la retroversión del hombre hacia su condición ontológica y genuina que le distingue de otros seres en el mundo.

Para que este método tuviese cabida, en las intenciones del estudio, primero que nada se organizó a partir de la configuración de representaciones cifradas de los informantes, en atención a la responsabilidad que tiene el estudio en resguardar la identidad de cada ser humano que participó en el estudio, y también para garantizar que el conocimiento brindado fuese lo más genuino e impactante posible. Desde esta perspectiva se presenta el Cuadro 4 a continuación.

CuadroN°4

Cuadro de representación cifrada de informantes clave

Características	Abreviatura.
Docente 1 de la institución Joaquín Vallejo	DOC1JV
Docente 2 de la institución Joaquín Vallejo	DOC2JV
Directivo de la institución Joaquín Vallejo	DIRJV
Docente 1 de la institución Héctor Abad Gómez	DOC1HG
Docente 1 de la institución Héctor Abad Gómez	DOC2HG
Directivo de la institución Héctor Abad Gómez	DIRHG

Adicional al cuadro de representaciones de los informantes, también fue importante organizar el cuadro N°5, orientado a sintetizar cada uno de los códigos abiertos y axiales, importante para organizar selectivamente códigos inductivamente más concretos desarrollados en dos grandes vertientes en el siguiente capítulo, y en esencia presentaban como objetivo, representar la teoría que se derivaba espontánea y sustancialmente de la información recolectada. Desde esta perspectiva, el cuadro que se presenta, no se organizó en primer lugar, sino que fue emergiendo en el mismo sentido en que se iban presentado los procesos de codificación e interpretación de los resultados, y desde allí se fue abordando la metodología de PPP, que es base para la práctica pedagógica, y se pudo construir desde los aportes discursivos de los informantes claves.

Cuadro N°5.
Síntesis orientadora del proceso de codificación.

Codificación abierta	Codificación axial	Codificación selectiva
Concepciones teóricas de la práctica (TPD) Rol docente (RD) Práctica educativa (PE)	Práctica docente (PD)	
Concepción de la propia didáctica (CPD) Modelo pedagógico (MP)	Realidades de la docencia (RD)	Crítica y prospectiva de la PPP (CPPPP)
Experiencia de aplicación (EA) Logros y Alcances de Aplicación Modelo de gestión de PPP	Gestión con la PPP (GPPP)	

Con esto, se reitera que del cuadro se desprenda el análisis de la teoría fundamentada, antes bien hay que decir que es un resumen orientador, y que sus vínculos hacen posible la comprensión de entrada, de cada uno de los conocimientos derivados del análisis microscópico de cada una de las respuestas emanadas por los docentes y directivos, y dio paso a la codificación abierta, como la primera representación visible, tangible y concreta que explicó los fenómenos conflictivos del escenario de estudio.

Adicional a la codificación abierta, también se estructuraron códigos axiales, donde se condensaban grandes conceptos con perfiles epistemológicos derivados de los aportes de los informantes clave, y que sirvieron de base para identificar realidades conflictivas, especulaciones y pseudo innovaciones didácticas, a partir de la inducción de códigos que se iban generando en el mismo sentido en cómo se representa en el Cuadro N°5; por último se generaron dos códigos selectivos, apropiados en la teorización, pues estos vienen a convertirse en el último eslabón de adquisición de conocimientos, que se tradujeron en la tesis como los constructos teóricos generados. Expuestas estas ideas, ahora se hace imprescindible considerar el análisis al que tuvo

lugar la presente investigación, desde la propuesta de Strauss y Corbin (Ob. Cit.), y tal como se refleja enseguida.

Código Axial: Práctica Docente (PD)

Definición Conceptual de Práctica Docente.

Para empezar a dilucidar todo el conocimiento que se generó al analizar microscópicamente los hallazgos y llegar a las codificaciones que se presentan en el presente apartado, hay que empezar por el primer responsable en la gestión y aplicación de la PPP, y en este caso, hay que hacer mención al docente, porque debe, ante todo, es dentro de los actores educativos el principal responsable, en el entendido de ser cuenta dante de todos los procesos de enseñanza, y de la estimulación de situaciones de aprendizaje, con énfasis a formar al estudiante por y para la vida, de manera que pueda desenvolverse favorablemente en las variabilidades de la realidad cotidiana y social.

En este sentido, su función es, según Fierro, Fortoul y Rosa (1999) “mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (pp.20-21), sobre todo en la PPP, donde se consolida el conocimiento multidimensional, complementario y complejo, que solo puede ser abordado desde la óptica del docente por ser el estratega que encuentra la ruta de complementación y educación para la vida. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta el aporte de Esquivel y González (2008), quien define la práctica docente como:

El conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer (p.3).

Por su parte, la práctica docente, parafraseando a De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso

de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. También parafraseando a García-Cabrero, Loredo, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), se destaca la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, elemento que es fundamental para el abordaje de la PPP.

Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional, manejado por la transversalidad para la atención integral, que pueda aplicarse para la formación idónea de futuros ciudadanos, y que demarcan significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa como elemento fundamental dentro de la PPP.

Para comprender a cabalidad esta distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar parafraseadamente algunas ideas de Doyle (1986), para este autor, la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que, sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle (Ob. Cit.) enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

Esta caracterización permite reconocer que el estudio de la práctica educativa y su evaluación entrañan un reto formidable, pues puede demarcar el rumbo de las

características y alcances de la metodología basada en la PPP. Por tanto, es preciso construir y plantear, de inicio, un conjunto de ejes que puedan configurar la evaluación de dicha práctica. En el contexto de esta discusión, cabe señalar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos influyen en la consolidación de la PPP.

Código Abierto: Concepciones Teóricas de la Práctica Docente (TPD)

En referencia a esto, Tirado (2015) plantea tres modelos de práctica docente vistos desde las políticas educativas, institucionales y curriculares, que pueden servir de base a la comprensión de la PPP. El primer modelo al que se hace referencia es el denominado proceso-producto. Se concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes, en la búsqueda de la eficiencia. Permea una visión conductista en donde la tarea principal del docente es el diseño de los estímulos y los ambientes para la aplicación de los mismos, con el fin último de generar aprendizajes, observables, medibles y cuantificables. El alumno es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula, elemento que se aleja significativamente de la PPP.

El modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, parte del supuesto de que el orden social es resultado de cómo lo entienden y significan los sujetos que participan en la vida escolar, generada por las interacciones y procesos que se dan en el aula. Los significados como representaciones mentales, subjetivas de la realidad en todas sus manifestaciones son polisémicos, en parte reflejan la realidad y en parte el modo de ver del sujeto. Un modelo que sirve de mucho, pues solo organizador de cada escenario y experiencia de aprendizaje, a ser complementados por otros de manera transversal y horizontal, y que puede estar bien presenta para la aplicación de una PPP.

El tercer modelo, llamado ecológico de análisis del aula, intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela y los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. La institución

escolar y el aula son vistas como una organización social, en esencia de la metodología de PPP, en la que todos sus componentes solo pueden entenderse en relación con la totalidad. La tarea del docente es propiciar aprendizajes multi, inter y transdisciplinarios, habilidades cognitivas y sociales para la comprensión acerca del funcionamiento de determinada clase e interactuar en ella de acuerdo a las demandas del ambiente escolar basado siempre en proyectos donde la vinculación es el epicentro.

Representaciones de los informantes claves, sobre la práctica docente.

Para comprender esta realidad, sobre las concepciones de Práctica Docente, se tomó información suministrada por los informantes clave, a partir de la entrevista a profundidad que se aplicó y, que se sirvió de mucho a la hora de abrir horizontes en la consolidación de una perspectiva crítica sobre el desempeño y práctica docente en torno a la metodología basada en PPP, en donde el docente capitaliza los alcances y limitaciones para generar efectos trascendentales.

Cuadro N°6

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en relación a la práctica del docente

Práctica del docente.	
DOC1JV	Es entregarle al estudiante conocimientos, incentivando al estudiante a través de materiales, tareas, retos, incentivando también a profundizar más en los conocimientos y competencias que debe adquirir en una asignatura. En la práctica docente se deben cumplir unos objetivos y para lograr eso objetivos el docente debe plantear unas estrategias inicialmente y esas estrategias deben ir concertadas con el estudiante, porque de cierta forma algunas competencias son muy amplias y en un semestre generalmente no se cumplen todas, por lo cual se debe siempre llegar a la concertación con el estudiante e ir al ritmo del estudiante y que el estudiante vaya al ritmo del profesor
DOC2JV	Para mí es la manera o la forma como un docente desarrolla los contenidos o pone en práctica de alguna manera su hacer como profesor.
DIRJV	Es como el quehacer diario del docente, es mis actividades, mi forma de preparar las clases, que actividades voy a desarrollar,

DOC1HG	<p>cómo las voy a desarrollar, mi diario vivir en la docencia, esa para mi es la práctica docente.</p> <p>Pues es en el docente donde se da la práctica y la ejecución de los procesos dentro de un ambiente educativo en el cual uno como docente imparte ciertos conocimientos y usa ciertas herramientas didácticas para poder impartir esos conocimientos y establece una comunicación con el estudiante, y además de eso hace la evaluación, la coevaluación y hace una retroalimentación con el mismo estudiante para mirar cómo se está haciendo el mismo proceso de docencia por parte del docente</p>
DOC2HG	<p>Pues la práctica educativa es la práctica docente y, yo la comprendo como aquellos mecanismos o aquellas técnicas o lo que podemos estar usando y teniendo en cuenta para poder llevar el conocimiento a los muchachos</p>
DIRHG	<p>También hay que decir que de la práctica educativa se destaca la acción docente que es la manera, como digamos así, formamos a los profesionales que queremos dentro de la universidad, esa práctica docente contiene muchos aspectos, va desde la clase magistral para muchos, hasta la parte práctica, la investigativa, actividades independientes de los estudiantes, actividades de interacción con el medio, trabajo en equipo, etc. De tal manera que pues los estudiantes desarrollen todas las habilidades y competencias que se requieren para decir que son profesionales en un área determinada</p>

Desde esta perspectiva se evidencia con facilidad que, dentro de la práctica educativa como lugar de realización de la PPP, se destaca la práctica docente, pues de allí es donde tiene cabida la operacionalización de todas las opciones, alternativas y alcances de la educación en general.

Tampoco hay que dejar de lado, que es en el estilo de pensamiento y en las acciones de docentes y directivos donde la PPP se puede desarrollar, y donde los procesos de enseñanza llegan a su esplendor, porque esta PPP surge de mentes didácticas abiertas, de aquellos que pueden conjugar o armonizar, elemento que nunca se destacó en el discurso de los informantes claves, y se distingue la práctica centrado en el conocimiento, en la tarea, en el logro de objetivos, en el desarrollo de contenidos y en la evaluación, sumado a referentes que no se acercan mucho a la propuesta de tendencias vanguardistas, como la Nueva Escuela, el Constructivismo, la Teoría Crítica

y la Complejidad, elementos que dejan ver desde ya una limitante significativa. Como representación del abordaje hecho hasta aquí, se puede destacar el Gráfico 3, orientado a sintetizar los hallazgos parciales de las entrevistas aplicadas.

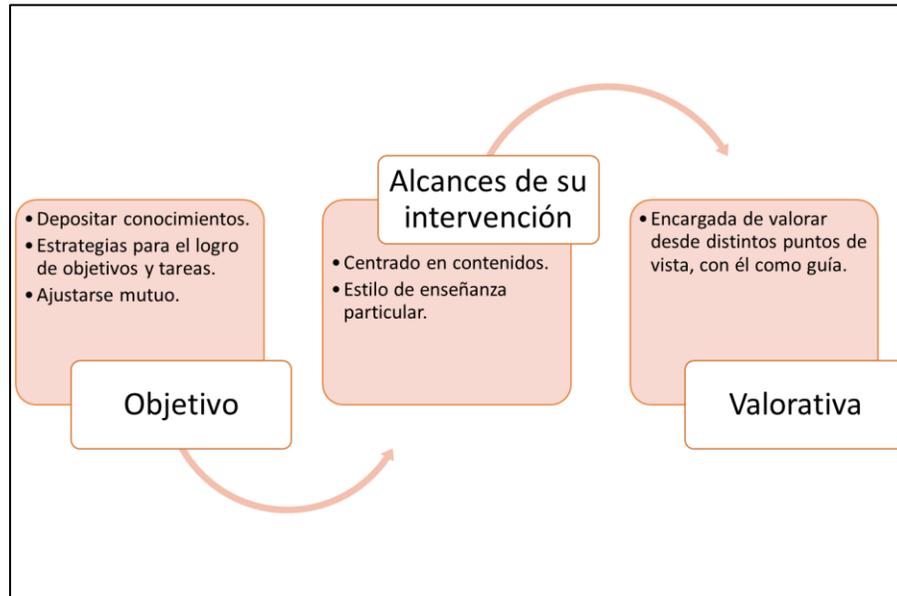


Gráfico 3. Concepciones teóricas de la práctica docente, limitada y sesgada a los referentes de la PPP.

Código Abierto: Rol Docente (RD)

Con base en el testimonio de los informantes clave, también hay que destacar el rol es la función o el papel asumido por un ser humano en un cierto contexto; pues es en la función docente donde se encuentra las posibilidades u obstáculos para alcanzar una PPP. Docente, por su parte, es el adjetivo que refiere a aquel que enseña. El término también se emplea como sustantivo para denominar a las personas que ejercen la docencia. El rol docente, por lo tanto, es la función que asumen los maestros y los profesores. Se trata de un rol complejo que abarca múltiples dimensiones y que tiene efectos importantes en la sociedad.

La persona que cumple el rol docente se encarga de guiar a otras. En el sentido más básico, brindar educación consiste en suministrar información y desarrollar

explicaciones para que los alumnos estén en condiciones de asimilar los contenidos de forma autónoma y reflexiva. Sin embargo, todos los conceptos dados hasta aquí, se quedan cortos desde la PPP, porque tiene que ser también quien engrana y consolida conocimientos, quien permite combinar lo aprendido en el aula con lo que trae desde su casa, y la unificación le sirve en el mismo hogar, o en su contexto, con sus amigos, e incluso hasta en la iglesia; es decir, se trata de un profesión con una visión compleja, que según Corredor (2014) tiene la experticia de visualizar el caos, así como la versatilidad, y conjugar todo en función de dar respuestas asertivas ante panoramas desalentadores, a través de un complemento, versatilidad, realidad y contextualización.

En concreto, a través de determinadas publicaciones, se viene a determinar que un buen rol docente es el que lleva a cabo el profesor que, en pro de enseñar a sus alumnos y de incentivarles y motivarles, lleva a cabo ciertas medidas como estas: Utiliza una gran cantidad de recursos interactivos y nuevas tecnologías para conseguir que los alumnos entiendan mejor los contenidos y también para acaparar su atención, alimenta la curiosidad de los estudiantes, reta los conocimientos de los alumnos mediante juegos y actividades que se salen de la “rutina”, fomenta en todo momento la participación de sus estudiantes así como también de la interacción entre ellos, busca que los alumnos respondan a sus preguntas con sus argumentos, apuesta por utilizar técnicas como el debate para conseguir que sus estudiantes sean capaces de asimilar los contenidos, hacerse sus propias ideas al respecto de determinadas cuestiones y forjar una posición clara. Eso sí, siempre con el diálogo como base.

Además de todo lo expuesto, se puede olvidar tampoco el hecho de que actualmente el rol docente va mucho más allá. Se sustentan en la complementariedad, para responder a demandas de la PPP, pues se trata de ver cómo lo enseñado en el aula, por eso el docente se convierte también en agente de cambio en un sentido crítico de eficiencia, donde la teoría y práctica se unifican, transversalizan y organizan idóneamente, para propiciar verdaderos cambios en la vida del estudiante que impacten y trasciendan en lo sociocultural.

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando, ya que permanentemente se está escuchando acerca de las nuevas

demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las materias científicas o la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, por nombrar sólo algunos elementos.

De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados. En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación (Nova, 2011).

Sin embargo, aunque la creación de materiales se ha visto facilitada por la introducción de las nuevas tecnologías, es necesario el concurso de talentos diversos para producir material educativo de calidad. Tutorización y facilitación: En la enseñanza a distancia el profesor actúa como facilitador del aprendizaje más que como dispensador de conocimientos (el rol tradicional del profesor) directo o mediado a través de los materiales (en la educación a distancia tradicional). Evaluación: El equipo docente debe no solo evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sino el propio proceso formativo y su actuación. Apoyo técnico: Sobre todo al principio de todo curso en línea es fácil que aparezcan problemas básicos en la configuración y operación de la tecnología necesaria para la comunicación. Ahora bien, el rol del docente debe estar dado a la complementariedad, contextualización y trascendencia para que se puedan acceder a los referentes de la formación integral, propio de la PPP y de los alcances que estas puedan tener en la existencia total de los educandos y sus escenarios reales.

Representaciones de los informantes claves: rol docente.

Para poder concretar este código, fue importante considerar el discurso de los informantes claves. Pues de la amplitud de las preguntas es donde se pudo significar un rol, que va a ser referente para definir si se está utilizando en esencia la metodología PPP, porque la función y los alcances de los docentes son piezas claves en la conformación de este enfoque innovador que, si bien tiene su origen en el siglo pasado,

todavía sigue sirviendo de referencia para el logro de una formación humana complementada, contextualizada y útil a la vida del estudiante.

Cuadro N°7

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al rol del docente dentro de los procesos de enseñanza y en relación a la PPP.

Rol del docente	
DOC1JV	<p>El docente aplica estrategias, una metodología y una didáctica, se logra que el estudiante no solo adquiera, sino que salga al campo y a través de lo que en clase obtiene, él pueda experimentar en la vida diaria.</p> <p>Convencer a los profesores, empezar a cambiar los chips, porque muchos docentes yo veo que solo se dedican a la docencia sin saber más allá de lo que es docencia, o sea, nosotros sabemos lo que es docencia pero no entran en tanto detalle.</p>
DOC2JV	<p>Soy muy metodológico, yo hago una planeación de mis actividades de la semana, es decir, más o menos cada día voy mirando que tengo que hacer mañana, pasado mañana y establezco por cada actividad el tiempo y los recursos que yo voy a gastar, y determino el tiempo, cuando lo voy a hacer, que me voy a gastar, que necesito y trato de hacer primero una planeación de todas mis actividades, claro que de pronto hay actividades, que como todo, siempre hay unos riesgos en cuanto a tiempo en cuanto a espacio, pero entonces siempre trato de cubrirlos con un espacio de uno, dos días entre las actividades, muy planeado, lo planeo mucho, e inclusive entre semana y a veces parte del sábado hago planeación de todo lo que voy a hacer para la siguiente semana</p>
DIRJV	<p>Obviamente hay prácticas tradicionales, hay otras más “lanzadas”, por decirlo así, se apoyan mucho en la tecnología para desarrollar sus contenidos y sus programas en cada materia, creo que ponen bastante trabajo a los muchachos, a consultar o la mal llamada investigación, pues más que todo es consulta, se le siembra la semilla de la investigación para que ellos mismos empiecen a investigar sobre los diferentes temas existentes</p>
DOC1HG	<p>La forma como uno desarrolle la práctica docente, hace que el estudiante sean realmente significativos esos conocimientos que uno está trabajando en el aula de clases con el estudiante, entonces la importancia es fundamental, no es solo tiza y tablero o marcador y tablero sino llegar a utilizar ciertas herramientas didácticas o elementos o técnicas para poder establecer una relación con el estudiante a partir de unos temas que se dan a nivel de discusión en el aula de clases.</p>

DOC2HG	<p>La práctica docente ha cambiado muchísimo, antes uno veía un docente que lo que hacía era simplemente transmitir unos conocimientos, hoy en día se exige mucho más de la práctica docente porque nos estamos enfrentando a las tecnologías a las que tienen acceso los estudiantes con las cuales uno interactúa, eso hace que la práctica docente haya cambiado y trate de ser más una guía para el estudiante, un motivador para que él se sumerja más en todo el conocimiento de la disciplina en la que quiere ser profesional, esa es la importancia que ha adquirido la práctica docente, abrirle como las puertas, mostrarle cuáles son los caminos para buscar esos conocimientos que requiere para que sea un buen profesional, cosa que antes no era así, antes era más transmitir unos conocimientos, entonces esto hace que ese docente tenga muchas características en cuanto a la manera de llegar al estudiante y motivarlo, esa es la verdadera importancia de la práctica docente, motivar y guiar al estudiante en ese camino de conocimiento.</p> <p>En lo que se refiere a la docencia pues yo promuevo mucho por lo menos que el estudiante de manera autónoma trabaje, digamos, el uso de videos digamos que el estudiante toma cursos abiertos para que por lo menos en casa siga esos cursos abiertos que hay, basados en la temática que necesitamos en la parte académica. En la parte de investigación pues muchos los trata de incentivar a que se vinculen a través de los procesos que se generan en la misma aula de clases. Y en cuanto a extensión, digamos que en los últimos años estamos tratando de que esos mismos proyectos de aulas se puedan utilizar, por lo menos este año, dos proyectos que se hicieron en móviles fueron proyectos de aula para ponerlos ya en producción, por lo menos ya en la alcaldía para la oficina de infraestructura.</p>
DIRHG	<p>Creo que generalmente es fomentar la investigación desde el aula, no solamente esperar y hacerlo fuera del aula, sino que en la misma aula se cree esa cultura de investigación, obviamente esos programas, que permiten acelerar un poco más el proceso</p>

Sobre la base de lo referido por los informantes claves, hay que mencionar que existe una tendencia convencional y conductual en los estilos de enseñanza, lo mediacionista sin duda alguna se ve muy poco, tal como se puede parafrasear de DIRJV, las responsabilidades actuales están anquilosadas en referentes socioculturales del hombre de antaño, cuando no había tanta información relacionada a las posibilidades de la escuela de complementar, unirse y trabajar en función del hogar, de la familia y el contexto, para ser seres competentes a los retos que la misma cultura y

sociedad vayan imponiendo al ser humano, tal como lo exige la metodología PPP, pero que aquí no se evidencia que esté siendo aplicada desde la perspectiva de los informantes claves.

Para Adell y Sales (1999) Otra visión del rol más enfocado a los procesos de formación online tiene que realizar diversas funciones: Diseño del currículum: Diseño general del curso, planificación de actividades, selección de contenidos y recursos de aprendizaje disponibles, diseño de nuevos recursos, etc. Elaboración de contenidos: La digitalización de todo tipo de información permite la elaboración de materiales de enseñanza en múltiples formatos (texto, gráficos, sonido, animación, fragmentos de video, etc.) combinados en nuevos tipos de documentos en los que, como rasgo fundamental, destaca la interactividad y la personalización (hipermedia, multimedia, simulaciones, bases de datos, etc.). En referencia a esto, se debe tomar de manera sintetizada al Gráfico 4, expuesto enseguida.

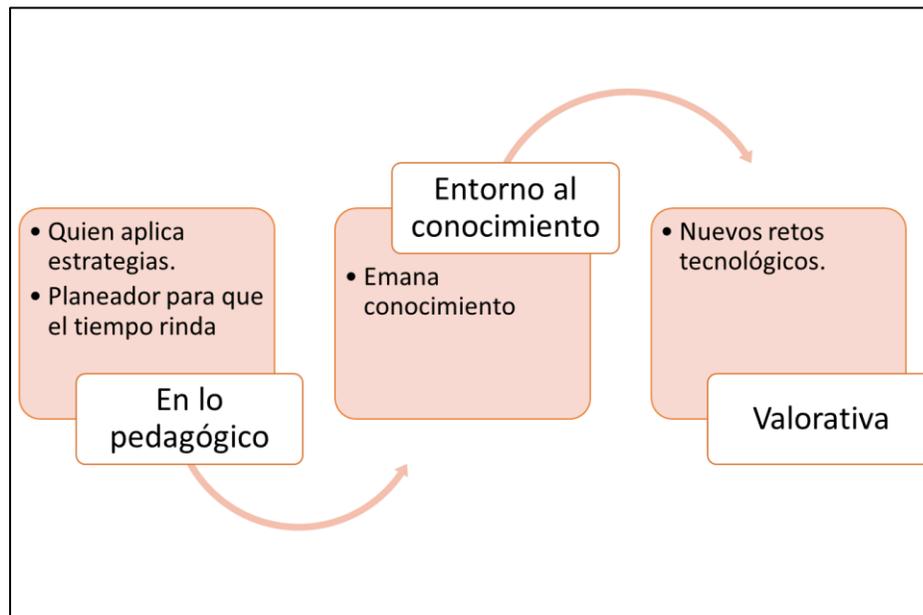


Gráfico 4. Referentes de un rol docente que no tiene mucho que ver con la metodología PPP.

Código Abierto: Prácticas Educativas (PE)

No está demás dedicar un apartado categórico para dilucidar acerca de las prácticas educativas, orientadas a la calidad educativa a partir de acciones gerenciales que promuevan el logro de una esfera innovadora y trascendental, que impacte en la integridad del ser del educando, así como del contexto institucional y social donde se lleva a cabo el proceso educativo. En este sentido, las exigencia de la pandemia por COVID – 19 y las nuevas tendencias comunicacionales, informáticas, tecnológicas y científicas, avasallan los distintos elementos que sustentan la vida humana, y entre ellas la educación, razón por la cual es importante considerar una vinculación de las nuevas tendencias pedagógicas, amparadas con las distintas disciplinas, los distintos ámbitos y contextos humanos, basadas en una evolución integral que involucre lo social con lo escolar, desde este ámbito, conviene ahora tomar en cuenta la postura de Buitrago, Escobar y Terraza (2017) impactante en la conceptualización de la calidad educativa, y con repercusiones efectivas para los contextos totales que se encuentran vinculados con los procesos de intervención formativa.

Además, hay que aclarar desde estas instancias que las prácticas basadas en una fundamentación en paradigmas tradicionales de la educación como los definidos por Padilla, Acosta y Perozo (2016), no proporcionan los espacios pertinentes para vincular transversalmente conocimientos, habilidades y virtudes, oportunos y dispuestos para el desarrollo integral del estudiante, de manera que lo aprendido en la escuela le alcance para vivir mejor en el hogar, y las experiencias en el hogar, sean la base fundamental para hacer converger conocimientos, valores y aptitudes, que le permitan a cada persona acceder a los grandes metas y beneficios que se propician con una educación vinculante y convergente entre ciencia, escolaridad, personalidad y sociedad en virtud de las tendencias holísticas de la educación de estos tiempos, desde la perspectiva de Morín (1995), como la educación compleja.

En referencia a lo expuesto, hay que considerar también las condiciones limitadas ocasionadas por el COVID – 19, que pueden ser atendidas a través de la PPP, por la posibilidad de atender referentes existenciales del estudiantes, para ser utilizado

como ejemplo en cada una de las estrategias de enseñanza, y desde allí, el impacto que esto pueda generar para bien en su contexto sociocultural, al punto de considerar los aportes de Rojas, Magno y Gaona (2018), y desde allí se definen la calidad educativa en términos tecnológicos e innovadores, como los referentes que influyen de manera decisiva en la apropiación social de la ciencia que, desde un punto de vista de la vida económica, el ejercicio social, y la experiencia interpersonal, y que es propio y característico de la PPP.

No muy lejos de lo descrito, también es fundamental para ocasionar una evolución integral, consecuente a las ideas que se destacan en el deber ser, y que no se han dilucidado desde las concepciones de los informantes claves entrevistados. Como aporte adicional Ausubel (1983), refiere que las prácticas deben apuntar a una calidad educativa a partir de:

La investigación como estrategia pedagógica ejerce un impacto vinculante entre la práctica pedagógica y la investigación, se le brinda a los estudiantes la posibilidad de apropiarse de la lógica del conocimiento y de herramientas propias de la ciencia con la mirada puesta en la sociedad y sus necesidades, proyectándonos al conocimiento significativo para atribuir significado al material objeto de aprendizaje no sólo para actualizar sus esquemas de conocimiento sino también revisar, modificar y enriquecer este conocimiento. (p.19)

Así, es importante entender que las prácticas educativas basadas en la metodología de la PPP es conveniente entonces considerar en todo momento los aspectos tecnológicos, científicos e innovadores, asociados a los referentes curriculares y académicos, y al mismo tiempo potenciar una vinculación con las demandas sociales que han de ser los referentes importantes para definir la calidad educativa en su plenitud, por su condición integral que en términos de Buitrago y otros (2017) es el alma esencial de la mencionada calidad, oportuna a través de las iniciativas gerenciales y desde las posibilidades aplicativas que desarrolle el docente..

Representación de los informantes clave

Desde estas instancias, también hay que destacar los referentes y sustentos que se generaron, a partir del conocimiento que pueden aportar los informantes claves, en

torno a las prácticas educativas, bien para conceptualizar, o bien para reflejar algunas condiciones específicas que caracterizan y aquejan la realidad aplicativa de la PPP, con énfasis al logro de seres humanos íntegros, a responder a la versatilidad compleja que tiene el ser humano, incluyendo a las limitantes que se presentan en la pandemia por COVID-19.

Cuadro N°8.

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave con base en las prácticas educativas.

Prácticas educativas	
DOC1JV	<p>Como se dice la manejan los rectores pero yo en este momento le puedo como profesor que he sido durante muchos años, que desde un tiempo acá pienso que el rector o el administrador o el gerente de una institución debe ser el líder, debe ser el que lleve la batuta, sí... O sea... Es el que lleva la batuta en la institución educativa pues aquí miramos la región,</p> <p>Ahora la tecnología que tenemos es escasa, se debiera llegar con más tecnología es donde menos tenemos, digamos que no más en el tema de computadores tenemos dos que los agarra todo el mundo y además de eso son obsoletos, entonces el tema lo hemos manejado más teórico que práctico desde la parte de la ciencia y de lo tecnológico, pues la entrega de talleres que hemos tenido en este tiempo de la pandemia, no hemos podido desarrollar ninguno porque nuestra parte tecnológica es obsoleta, porque a pesar de que hay docentes idóneos y buenos en temas de ciencia y tecnología y, que manejan muy bien la parte tecnológica, pero hemos sido cohibidos de todo eso porque no tenemos los recursos y medios para la parte virtual y tecnológica de la mejor manera, porque todo nos ha tocado muy teórico, porque no hay el soporte tecnológico y digital, y casi todo se maneja es en la zona de la sede principal donde hay algunos recursos para ese tema y los profesores pues nos limitamos a manejar muy poco en ciencia y tecnología.</p> <p>Ahora, en cuanto a innovación nosotros hemos tratado de innovar el currículo, hemos tratado de innovar la parte de los procesos y de recibir capacitaciones para poder transmitir esos temas a los estudiantes, pero en la realidad muy poco, ya que se limita la educación gracias a los atrasos tecnológicos que tenemos frente a otros países y otras regiones, porque con el material que tenemos y con las directrices que nos dan, no se puede hacer mucho,</p>

	<p>porque no hay apoyo las cosas no salen como uno quiere, ya saben.</p> <p>En este momento me desespero, pues es que los talleres no sé si les llegaron a los estudiantes porque realmente a la fecha no sé si ellos han recibido los talleres para trabajar, para aprender, para desarrollarlos y seguir adelante con el proceso educativo, porque no hay forma de entrar ni salir de la institución por la situación que estamos viviendo, entonces a mí me afana esta situación y siempre estado ansioso porque el estudiante tenga todas las herramientas y desafortunadamente estamos limitados el tema tecnológico y hace mucha falta eso en la institución.</p>
DOC2JV	<p>Si uno no está a la vanguardia de ellos entonces iríamos mal y no seríamos eficientes y no tendríamos una calidad que ofrecer, por lo que es importante hacer prácticas educativas frente a los temas de ciencia, tecnología e innovación para mejorar todos los procesos en la institución.</p>
DIRJV	<p>Como te digo, la comunidad docente es la primera que se involucra en estos temas, cambiando su manera de pensar, y desde la rectoría se ha hecho la sugerencia de ser muy cuidadosos, de que tengamos a la mano todos los medios para que el estudiante pueda acceder a los objetivos propuestos de la educación, y en estos momentos la ciencia está muy mal aplicada, porque no podemos a control remoto generar un aprendizaje de la ciencia, esta necesita ser mediada por la experiencia, en donde el niño debe estar cerca al laboratorio, pues muy difícil en estos tiempos en los que ellos están es en las casas con los papás.</p>
DOC1HG	<p>Desde la visión del rector, se ha organizado la institución tanto desde la primaria como en la secundaria por departamentos procurando en cada uno de ellos tener las suficientes herramientas tecnológicas ... que se tenga un video beam, que se tenga su computador y se apliquen herramientas TIC dentro de las clases. Se ha logrado conseguir un punto wi-fi de manera que los estudiantes mientras están en el colegio tengan conectividad, y de igual manera, la estrategia pedagógica que se aplica en la institución y que está contemplada en el proyecto educativo institucional es la estrategia pedagógica basada en las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
DOC2HG	<p>Es gracias a los conocimientos básicos que se tienen con los docentes, es que se puede hacer algo, pues ni siquiera contamos con aulas especializadas o laboratorios... y como le digo, no contamos con sala de informática y en conectividad estamos pésimamente mal, y esa metodología que estamos manejando en este momento de pandemia deja ver que el establecimiento nadie tiene conexión a internet, y la comunicación es caótica</p>

DIRHG	se está adaptando a las metodologías a la calidad de educación y a las necesidades de mejora, pues estamos en un nivel educativo muy bajo desde el punto de vista de la calidad educativa de las pruebas ICFES, por lo que nos damos cuenta que las pruebas SABER reflejan lo malo que estamos en educación, pero tratamos de que la modificación nos pueda llevar a un nivel medio en estas pruebas
-------	--

Según los resultados obtenidos, se plantea una realidad crítica, elemento que afecta y perjudica las realidades en torno a la posibilidad de aplicación de la metodología PPP, pues la práctica educativa, está enfatizada en el conocimiento, en dar respuestas institucionales, en satisfacer estándares evaluativos y en dar respuesta a las necesidades ajenas del educando, razón por la cual se ve una práctica desvinculada de la PPP, a pesar que este sea el referente didáctico de la institución, pero que se obstruyen por una aplicación enajenada de los procesos de enseñanza, en orientación al aprendizaje; adicionalmente se debe decir, que no hay nada de transversalidad, contextualización adaptabilidad y formación compleja, sino que existe una preocupación desmesurada por responder a las demandas tecnológicas, antes que en preocuparse afanosamente por el deber ser de la educación de estos tiempos que esté a la mano y al alcance de los estudiantes, en torno al logro de una formación útil para el ser humano en general. En relación a lo expuesto es importante destacar al Gráfico 5, a continuación:

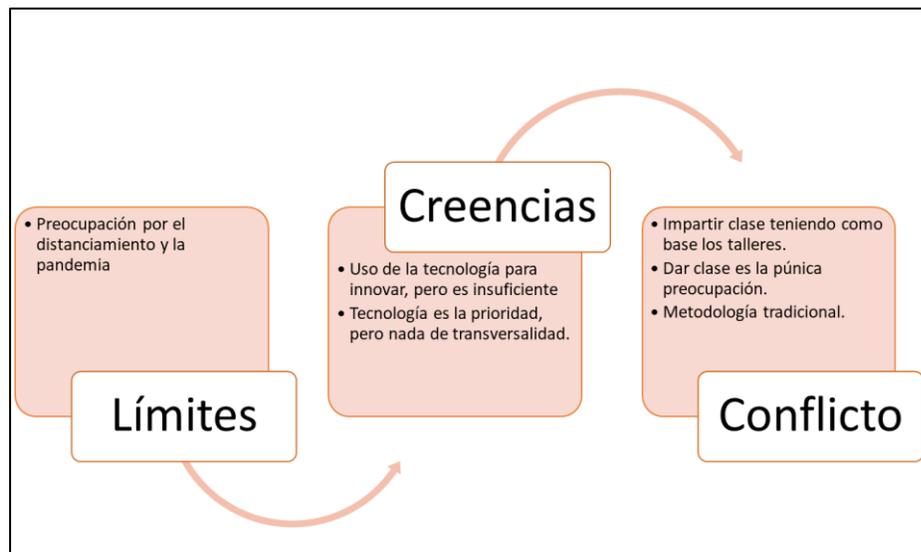


Gráfico 5. Una práctica educativa con conflictos, límites y falsas creencias, distante a la PPP.

Memorando 1. Categoría Práctica Docente (PD)

Desde las posturas de los informantes claves, y desde los alcances interpretativas de este momento de la investigación, hay que ver de la práctica docente que, la mayoría de los informantes que es la transmisión de la información a los estudiantes o su quehacer diario de dictar la clase. Sin embargo, ya en su rol del docente incluyen otras actividades que dinamizan su actividad y le dan otro tinte a la práctica docente que no mencionan cuando se interroga sobre la práctica en sí misma. La mayoría considera que la práctica docente es entonces dictar clase ya sea de la forma tradicional o ayudado con recursos tecnológicos; estos elementos sin duda, nada tienen que ver con la PPP, y es pieza obstructiva para alcanzar las metas integrales, transversales e idóneas para la formación óptima del ser humano, para que este pueda responder a las demandas integrales del contexto donde se desenvuelve existencialmente.

Por otra parte, se puede interpretar de la práctica docente, la necesidad de ser caracterizada como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre docente y alumno. No se limita al

concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, también hacen claridad que los roles del docente hacen que esta práctica docente incluya la llamada práctica educativa la cual es vista como un proceso de gestión y administración dentro de las instituciones educativas igualmente la investigación, la extensión y la innovación.

Por su lado, el investigador considera que las prácticas docentes en el aula están determinadas por la institución, pero estos poco se vinculan a PEI, que verdaderamente sean sólidos y que en definitiva sí se acerquen a la condición constructivista, compleja y crítica de este PPP. Asimismo, todo el quehacer docente y las prácticas educativas están basadas en el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad, así como las prácticas que desarrollan.

No hay que dejar de mencionar, a partir de análisis del discurso, la necesidad de un nuevo rol docente ocupa un lugar destacado para los informantes docentes, sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación. Se presenta además, una nueva exigencia acerca del perfil y el papel de este "nuevo docente" han terminado por configurar un largo listado de "competencias deseadas", en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la teoría del capital humano y los enfoques eficientes de la educación, así como postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa.

Se requiere recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión. Adicionalmente hay que entender a la práctica docente es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del "profesional reflexivo" acorde con el método dialógico- crítico que se plantea en la educación del futuro.

Código Axial: Realidades de la Docencia (RD)

Definición Conceptual de Docencia

Ahora bien, desde la entrevista aplicada, y la amplitud que ellas propugnaban se ofreció una conceptualización de lo que es ser docente, y esto significa un elemento importante, pues de allí, también se puede consolidar un referente importante para definir la aplicación y trascendencia de la metodología PPP; así, hay que entender a la función docente como responsabilidad social pues, está orientada a promover la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, al sistematizar las experiencias de aprendizaje, según Castillo y Cabrerizo (2006), es considerada una actividad científica, al utilizar el método dialógico, el trabajo en equipo, uso de estrategias creativas, vincular el contenido con el contexto, reflexionar sobre la praxis docente y la aplicación del conocimiento, todo esto si verdaderamente se quiere aplicar esta metodología de transversalidad y formación integral para la vida.

Desde esta perspectiva, la docencia hay que verla como una de las funciones del profesor, que permite la posibilidad de pensar la educación dirigida a brindarle a cada estudiante las herramientas e instrumentos para desarrollar plenamente sus potencialidades, en cuanto a lo personal y profesional. En ese sentido, la docencia como ciencia productiva es considerada una actividad rigurosa, coherente y predictiva en cuanto esté fundamentada conscientemente en el hecho educativo, donde las ciencias de la educación tienen su objeto y la didáctica, dado que es una ciencia práctica y productiva, en donde lo enseñado en el aula, se complementa con las áreas, y se encuentre factibilidad de uso para que cada persona responda a las demandas integrales del contexto, y esto le sirva para acceder a mejores condiciones de vida. Asimismo, coadyuvan al trabajo del profesor el cual debe estar orientado a vincular la enseñanza con el contexto, para establecer relaciones teóricas y prácticas orientadas a la comprensión de la realidad, propio de la PPP (Vera, Acosta y Contreras, 2014).

Código Abierto: Concepción de la Propia Didáctica (PD)

Desde la óptica de la visión de la realidad de la docencia, la conceptualización de didáctica juega un papel fundamental, y al respecto, puede ser concebida como un saber especializado de la enseñanza y del aprendizaje, y constituye un saber complejo que se desarrolla en el hacer cotidiano de las prácticas docentes ejercidas a través de las interrelaciones subjetivas que entablan con los estudiantes, en contextos culturales, sociales e institucionales normativos, polémicos y contradictorios. Asimismo, Litwin (1997) la conceptualiza:

Como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza (...) como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado (p.43).

De esta manera se da cabida a entender a la didáctica como el lugar de convergencia entre las propuestas teóricas y las prácticas educativas; las decisiones que el docente toma en cuenta para la selección y organización de las experiencias de aprendizaje no se reducen a una mera elección de corte técnico sino una reconstrucción compleja teórico práctica que se realiza con el propósito de que los alumnos aprendan. En la PPP, juega un papel fundamental y medular del cual no se puede eludir, en el sentido de asumir la ciencia y aplicación de la enseñanza y el aprendizaje desde una tendencia multifacética, ecléctica, multidimensional y compleja, propio de la PPP. También hay que referir, según Litwin (1997) que:

Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas educativas, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento. (p.65)

En el ámbito de la didáctica contenidos y métodos constituyen dos dimensiones clásicas, que deben ir pasando a un segundo plano, en la misma medida en que estos contenidos y métodos se vayan complementando con realidades, vivencias, valores y

culturas, que son referentes fundamentales para preparar a los educandos para la vida, en correspondencia con los alcances de la PPP.

Representaciones de los informantes: concepción de la Propia didáctica.

Para identificar de dónde se obtuvo información en torno a las concepciones sobre la didáctica, como referente para identificar el estatus de uso y desarrollo de la PPP en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, fue importante recolectar información de los informantes clave, con el rol de docentes y directivo, para poder alcanzar los objetivos que se plantean en el estudio, en correspondencia con las necesidades epistémicas, personales y laborales del autor del estudio.

Cuadro N°9

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno a la concepción de la Propia didáctica

Concepción de la propia didáctica	
DOC1JV	En algunas clases uno llega, muestra la agenda del día, el tema, el contenido, hace uno su cátedra normal, su exposición, luego deja que los estudiantes participen y pregunten, también se puede hacer un trabajo para ver si en realidad, lo que se vio en ese tema los estudiantes lograron captar un porcentaje alto del tema que se dictó, o hacer en la siguiente clase un quiz para evaluar la temática vista. Otra forma es cuando las materias son teóricas, se hace seguimiento grupal, por equipos; se puede hacer seguimiento por proyectos, en caso de que se trabaje con proyectos, como seminarios de investigación.
DOC2JV	Mi práctica normalmente se realiza en función de una temática y cuando es un proceso de inicio de año académico-escolar, se deja que el estudiante de alguna manera interactúe y demuestre que tanto conocimiento tiene sobre la temática que vamos a ver para yo tener de ahí una base de cuál es la profundidad que yo puedo de alguna manera empezar para llegar a todo el contenido de la materia
DIRJV	Entonces la importancia es fundamental, no es solo tiza y tablero o marcador y tablero sino llegar a utilizar ciertas herramientas didácticas o elementos o técnicas para poder establecer una relación con el estudiante a partir de unos temas que se dan a nivel de discusión en el aula de clases

DOC1HG	Principalmente lo que yo intento es, primero que todo, darle previamente al estudiante como el lineamiento de lo que se quiere trabajar, una idea, como para que ellos tengan, si es posible, la iniciativa para que lo consulten, lo lean, que busquen diferentes fuentes, al final esa parte de las consultas que ellos realizan pues van de alguna forma a crear lo que es el diálogo que debe ser bidireccional, no solamente la forma tradicional que es solamente del docente hacia el estudiante. Después de que se le hagan como los lineamientos, digamos, la temática o lo que hay que trabajar, pues acostumbro, por ejemplo, a hacer una clase magistral, que yo la llamaría más una socialización porque finalmente no es solo que sea bidireccional, sino que haya mucha retroalimentación, hay algún tipo de debate sobre el tema, que haya mucha participación por parte del estudiante y si es posible, reforzar con algún tipo de ejercicio, algún tipo de estrategia que ayude a reforzar este componente teórico
DOC2HG	Institucionalmente no conozco mucho sobre el caso, pero en el programa tenemos con todos los procesos de autoevaluación y acreditación se ha venido trabajando en eso, se tiene no solo un documento, sino que se ha socializado con los docentes a que se formalice y se desarrolle al interior de cada curso y se lleve a cabo esas prácticas, sí, se tienen unos elementos, por decirlo así, de que se debería tener en cuenta para que haya una estandarización de ese tipo de actividades que hacemos en nuestras prácticas docentes , en el curso, que pueden ser muy similares, de pronto debates, de pronto actividades grupales y otro tipo de actividades que ya son más propias de la práctica
DIRHG	Utilizan mecanismos ya sea de clase magistral o a través de consulta de material que está depositado en sitios interactivos, diapositivas o videos que los estudiantes tengan los conceptos del tema que se van a estudiar y se tiene parte de las horas destinadas a un taller o a una actividad práctica donde podamos aplicar esos conceptos para poderlos aproximar más a la realidad

En función de lo descrito, hay que ver que la concepción de sus propias didácticas, nada tienen que ver con la PPP, al contrario, se manejan por contenidos, están basadas en la enseñanza rutinaria, en el logro de los objetivos estandarizados y, en la misma medida, se evalúa de la misma manera, elementos que apoyan la presencia de un enfoque netamente convencional, de inicios de la formación escolarizada, y consecuente con los referentes que siempre han limitado las posibilidades de contextualización de la escuela con la vida misma de los estudiantes, para distanciar

conocimientos de las oportunidades de mejora de la calidad de vida, por las limitantes que ocasionan la imposibilidad de hacer converger, adecuar y facilitar el conocimiento a los educandos, conforme a las propias necesidades que estos presenten en la clase, y que solo puede ser alcanzada en verdad gracias a la PPP, pero que aquí nunca se evidencia. Síntesis de esta interpretación, sin duda alguna es el gráfico 6, que se presenta a continuación.

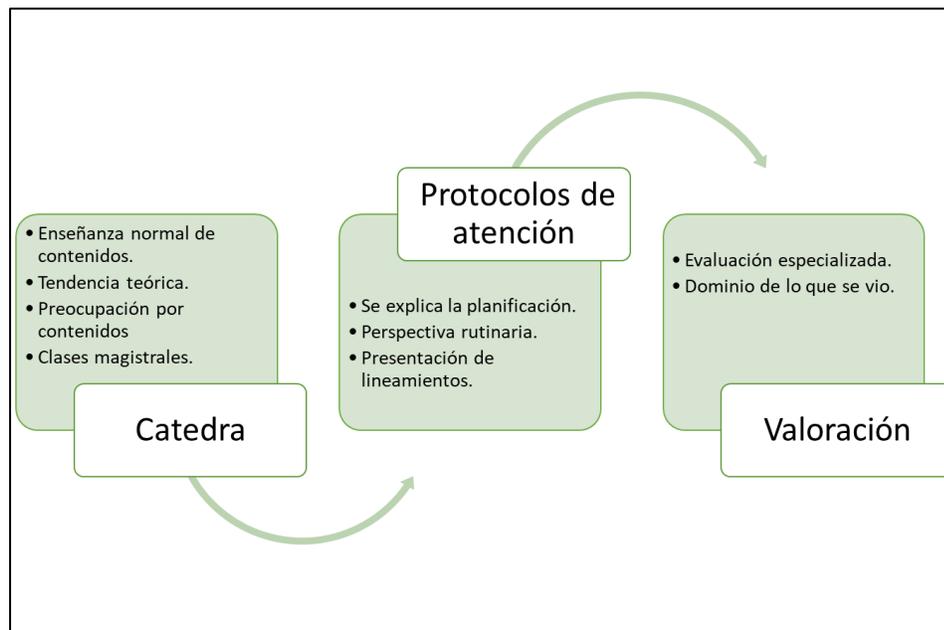


Gráfico 6. Concepción convencional, rutinaria y ajena a la PPP en torno a la didáctica aplicada.

Código Abierto: Modelo Pedagógico (DM)

De acuerdo a lo interpretado hasta aquí, es importante ahora dilucidar y concretar, entonces, el modelo pedagógico del cual se sustentan las intervenciones educativas, y el desarrollo de los procesos curriculares, de acuerdo a las metas que se instauren como referentes a satisfacer en los procesos de formación actual. Antes que nada hay que entender que un modelo pedagógico es, una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una institución de educación superior.

Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes, desde esta perspectiva, es fundamental que se identifique el modelo, en función de lo cual se determina la aplicación o no de la PPP como corriente y metodología de la educación que se lleva a cabo en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez.

Desde la propuesta de Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. De igual manera, plantea que estos modelos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada sociedad históricamente determinada.

Según De Zubiría (1994), los modelos pedagógicos otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación.

Representaciones de los informantes: modelo pedagógico (DM).

De lo antes expuesto, se cobra real importancia considerar el discurso de los informantes claves, porque ellos estarán dados a la posibilidad de definir el modelo o la corriente de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez del municipio Medellín, para que se puedan alcanzar los objetivos trascendentales, y en concreto, se pueda tener un referente del uso o no de la PPP, en los procesos de formación que, aparentemente se aplican allí. Sin más rodeos, se presentan los testimonios de los informantes clave.

Cuadro N°10

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al modelo pedagógico que se implementa en las prácticas educativas.

Modelo Pedagógico	
DOC1JV	El modelo mío es dialógico-crítico, lo que hago yo es siempre planteo un caso de estudio o un problema y de ahí lo que buscamos es analizar, estudiar todo lo que el conlleva, después lo que hago es mirar todas las herramientas que ese caso necesita como las estrategias pedagógica, las actividades, las evaluaciones, las estrategias, el modelo, y para eso se hace un plan, y para cada uno de los temas de las actividades
DOC2JV	Yo les asigno mi modelo, mis actividades y mi evaluación y les realizo una retroalimentación con los estudiantes, hago una retroalimentación con las actividades del semestre pasado para ir tratando de mejorar mi quehacer
DIRJV	Eso es clave, digamos, si usted interpreta la educación bajo un modelo tradicional básicamente usted funciona como un científico y los estudiantes funcionan como ratones y entonces dependiendo de cuales sean los estímulos que usted les dé, pues son los resultados que va a obtener, si usted lo mira desde un punto de vista clásico, cierto, pero si usted lo mira desde un punto de vista contemporáneo hay un tema en materia de motivación y es que un estudiante, sencillamente de acuerdo a la práctica que siga el docente, va a ser la visión que tiene de esa actividad, entonces le va a gustar, no le va a gustar, va a querer desempeñarse en esto o no va a querer hacerlo, le va a coger temor, le va a coger cariño, en fin
DOC1HG	Si yo creo que lo tenemos como claro que el modelo pedagógico PPP el que se maneja en la institución, y entendemos que lo que buscamos es eliminar un poco esas clases magistrales donde solamente el docente es el que imparte unos conceptos, al respecto, lo que se busca es generar estrategias en la docencia que permitan motivar una clase mucho más dinámica, pero la realidad es otra, aquí entre nosotros.
DOC2HG	el conocimiento no lo tiene el docente en su totalidad, puede ser que algunos temas en algún momento alguno de los miembros del grupo haya tenido algunas experiencias significativas que puedan ayudar a la construcción y es como generar esos espacios de discusión de debate donde el estudiante pueda hacer esos aporte y construir en conjunto y generar esa crítica ese diálogo crítico con la participación y yo creo que ese es el reto del profesor no, hacer que esos estudiantes participen y utilizar los elementos que generen ese diálogo estudiante, docente, grupo de estudio.

DIRHG	Pues institucionalmente se habla del modelo dilógico crítico, constructivista, cierto, y aquí se aparenta trabajar con en la metodología PPP, en la Pedagogía por Proyectos, porque hay una serie de prácticas que están alineadas con ese modelo dialógico-crítico, entonces la realidad es otra, todo el mundo trabaja como quiere, los proyectos son protocolos, y eso lo quiero derrocar aquí.
-------	--

Según lo mencionado con anterioridad, hay que reflexionar puntualmente que, se dice que en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez se aparenta utilizar una metodología basada en PPP, pero en realidad se sabe que esto no es así, existen limitaciones en que se pueda realizar esa dialogicidad y criticidad, referente que no se ejecuta porque, aunque no se admita puntualmente, se aplica predominantemente una metodología catedrática, basadas en clases magistrales, con procesos de evaluación rigurosa y, donde la participación sinceramente dialógica no se comprende en momentos investigativos antes, referentes que marcan una pauta caótica y oportuna para transformar una realidad, que se va a derivar a futuro en referentes importantes en la educación integral y trascendental institucional y antropológica. Como síntesis de estas interpretaciones se presenta el Gráfico 7, a continuación.

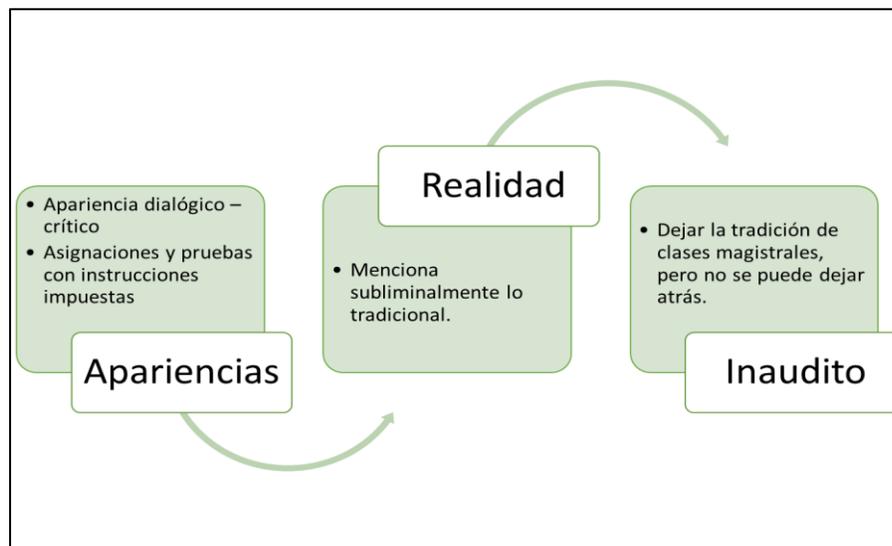


Gráfico 7. Modelo convencional-tradicional, aparente dialogicidad, pero en realidad es catedrático, nada de PPP.

Memorando 2. Realidades de la Docencia (RD)

Entre los hallazgos en el estudio de esta categoría se destacan los siguientes: Existe un conjunto de atributos que los informantes señalan como propios de una buena docencia, tanto en términos generales como de acuerdo con los tipos de curso que se imparten en la institución. Esto permitirá aclarar la caracterización de las competencias docentes e identificar las condiciones específicas de ese desempeño, propias de cursos de tipo particular.

El reconocimiento de que el compromiso, los saberes, las actitudes y en general las competencias de los profesores pueden ser determinantes centrales de la calidad del Programa de Ingeniería de Sistemas. Mediante la investigación en educación y en particular en las didácticas especiales han cambiado las teorías y hasta las concepciones, aunque no siempre las prácticas reflejan esta situación.

Algunos docentes no tienen mayor formación pedagógica, únicamente en áreas de la ingeniería de sistemas y desconocen las didácticas educativas modernas luego continúan con los modelos tradicionales de clases magistrales. Así, se ha planteado cursos de formación pedagógica para los docentes con miras a mejorar la calidad de docentes, del programa e institucional.

Existe un currículo planteado desde la administración del programa a través del Proyecto Educativo del Programa al igual que un modelo pedagógico del programa e institucional que es el modelo dialógico crítico el cual los docentes conocen, pero plantean dificultad al momento de integrar a su práctica docente y didáctica cotidiana del aula de clase como en las actividades fuera de ella. Por su parte el autor considera que lo más importante de la docencia es fomentar la autogestión, autoformación y autoevaluación en sus alumnos y compañeros docente; así como en los aspectos relativos al proceso de asimilación y compromiso con los valores patrios, éticos, morales y sociales para colaborar en el rescate de nuestra sociedad y mejorar la justicia y equidad.

Código Axial: Gestión con la Pedagogía por Proyectos (GPPP)

Código Abierto: Experiencias de Aplicación (EA)

En este componente investigativo, se comentan e interpretan los resultados obtenidos al consultar a los docentes y a los directivos de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez acerca de la gestión de las prácticas educativas, en torno a la usabilidad y aplicación de la PPP. Desde el planificación, organización, desarrollo y evaluación del proyecto escolar en líneas generales, pero especialmente atendiendo la aplicabilidad dentro del logro de objetivos transversales en la comunidad escolar, que propugne el alcance de los objetivos donde se gestionen experiencias que incorporan los procesos participativos; la interacción y comunicación fluida y eficaz; proyección institucional hacia la comunidad desde las posibilidades ofrecidas para la aplicación de procesos de formación trascendental, consecuente a las necesidades de estos tiempos en términos de aplicación de la PPP para el logro de seres con la capacidad de responder a las múltiples exigencias de la vida diaria y real.

La presente indagación permite asegurar que, la aplicación de los PPP exitosos constituyen experiencias básicas: el mejoramiento integral institucional y sus actores educativas, en el sentido de crear beneficios organizacionales, pero también desde lo psicológico, biológico, social, emocional y cultural, propio del educando que se ve envuelto en el proceso, e incluso del mismo docente y directivo que también se retroalimenta de las acciones emprendidas en el seno de las prácticas educativas.

Con base en lo mencionado, no se puede dejar a un lado la imperiosa necesidad de la participación de la comunidad en el desarrollo de los procesos basados a través de la PPP, así, se busca permanentemente que la educación cumpla su verdadero fin, y trascender en la consolidación de ciudadanos y una sociedad integral, al punto de poder vincular cada conocimiento adquirido en el aula o en los entornos de aprendizajes con las demandas de la vida cotidiana o de la vida misma.

Lo argumentado hasta aquí, puede tener repercusiones en el mejoramiento de la convivencia, búsqueda oportuna de apoyo exógeno y alcances educativos fuera de lo institucional, propicio a través de eventos locales, regionales y nacionales que implique

experiencias significativas de todo tipo y desde la vinculación de la comunidad educativa, que promueve el mejoramiento de los procesos de intervención educativa, teniendo en cuenta los valores y principios de la metodología amparada en una PPP posibles, hacia el logro de resultados educativos trascendentales e innovadores, en materia de complementariedad formativa, para potencializar competencias en los estudiantes y estas a su vez sirvan para vivir cada vez mejor.

Hay que resaltar que la PPP está dada en condiciones ideales a la organización, disciplina y cumplimiento de propósitos innovadores de la educación a partir de sustentos fundamentales de esta metodología transversal, como el constructivismo y dentro de ella, el aprendizaje significativo, colaborativo y complejo, que ha de ser pieza clave para una potencialización de las condiciones humanas en el quehacer cotidiano y existencial. Adicionalmente la PPP, contribuye de manera significativa en el mejoramiento de las relaciones humanas, activa participación de los estudiantes, en torno a ofrecer vínculos con su realidad inmediata y, en la mayoría de los casos conflictiva, además presenta la oportuna gestión de recursos y la presentación adecuada de información institucional; también potencializa la metodología de trabajo docente, por hacer enfática su intervención educativa, y potencia la disciplina, organización y cumplimiento de metas sociopolíticas relacionadas con la intervención educativa en cada clase, lo que luego corresponde con cambio de la imagen de la institución en el entorno social. Al respecto, hay que retomar a Tobón (2010b) sostiene que:

Los proyectos integradores se incorporan a la educación como una estrategia curricular que permite generar una nueva vía para que los estudiantes desarrollen competencias, lo que significa que debe de contemplar oportunidades para aprender a actuar de forma integral y no individualizada. Todo proyecto busca abordar problemas en el contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de las competencias. (p.1)

Asimismo, hay que destacar que las metodologías de trabajo y la participación estudiantil pueden acceder a un cambio de integral en los estudiantes, docentes, directivos y en centros escolares cuando se aplica de manera una PPP de manera regular, a esto se suma, la disciplina y organización, la gestión de recursos para

beneficio del centro escolar, el mejoramiento de las relaciones humanas y el reconocimiento institucional marcan situaciones básicas en el andamiaje de la gestión y el éxito escolar; en este orden de ideas, para los directores la experiencia en la gestión escolar a través de la metodología PPP marcha por el lado de las relaciones interpersonales, la comunicación el trabajo en equipos, los procesos participativos en eventos externos y orientados al alcance de metas institucionales, que trascienda de los simples estándares de calidad, hasta el logro de una educación innovadora, trascendental y asertiva a las necesidades de la humanidad en general. Hay que mencionar que este código abierto se precisó a partir de las necesidades planteadas por los informantes claves, de allí que se asuma con mucha crítica algunas realidades que se presentan significativamente.

Representaciones de los informantes clave

En torno al deber ser mencionado y, a las necesidades dilucidadas hasta aquí de una PPP, es importante ahora considerar algunas realidades en torno al proceso de aplicación y las experiencias que se derivan, una vez se aplica una PPP en los procesos más actuales y contemporáneos. De allí, que se distinga en el discurso de los informantes, un conflicto en la realización y desarrollo de la PPP en los distintos informantes entrevistados, tal como lo refiere el Cuadro N°11, a continuación.

Cuadro N°11

Análisis de las realidades discursivas en torno a la aplicación de las PPP

<u>Problemas de experiencias de aplicación</u>	
DOC1JV	La disciplina es un caos. Falta de gestión de servicios especiales para la institución; sentido de apropiación de la comunidad; cambio en el actuar educativo; la comunicación efectiva
DOC2JV	Debilidades en las apropiaciones de la institución para transformarla en un escenario agradable. -Ambiente escolar-, proyección a la comunidad por medio de la especialidad en salud e informática. Se limita a la participación a los integrantes de la comunidad educativa desde el las posibilidades del proyecto, cambio de comportamiento de los estudiantes, limitaciones en el mejor ambiente escolar, sentido de pertenencia más sólido y

	permanente por la institución, debilitamiento de los lazos de amistad de los equipos de trabajo.
DIRJV	Debilidades en el proceso de reconstrucción y actualización del PPP. Por consiguiente, falta en el mejoramiento de los canales de comunicación. Debilidades en la participación colectiva en el mejoramiento de la gestión escolar. Detrimento en la calidad académica en los procesos. Necesidad en la actualización del currículo y del modelo pedagógico. Ser una institución reconocida y apetecida por la comunidad. Fortalecer la necesidad de gestores empresariales en la región.
DOC1HG	Debilidades en el orden administrativo, operacionalización de los modelos pedagógicos. Hay necesidad de mejores relaciones con la comunidad; despilfarro y desaprovechamiento de recursos humanos y económicos.
DOC2HG	Problemas con la metodología de trabajo. Compromisos de los estudiantes, dificultan una buena imagen de la institución en el entorno social, participación de la comunidad. Falta de disciplina, organización y cumplimiento. No hacemos una revisión sincera del PEI. Por consiguiente, hay debilidades en la gestión de recursos, presentación oportuna de la información.
DIRHG	Falta de vinculación de toda la comunidad educativa, mejoramiento institucional teniendo en cuenta los valores y principios del PPP. Hay problemas de convivencia en los grupos de conciliación. Cambio de mentalidad, actuar, hay metas por conseguir. Se pierde el prestigio y credibilidad de la institución. Es necesario el fortalecimiento de la comunidad académica, apoyo de las autoridades municipales y departamentales, representación departamental en experiencias significativas a nivel nacional

De lo anterior cabe la oportunidad para comentar de manera sintética que los resultados no son nada prometedores ni alentadores, pues desde la perspectiva de Tobón (Ob. Cit.), y de los principales teóricos de la PPP, pues la indagación muestra que los informantes tiene un poco aplicación, utilidad e intermediación de los procesos de enseñanza desde esta metodología general, el cual hace ver como propósito de transformación de esta problemática, el acto de reconocer y significar las experiencias mediadas por la metodología de la PPP, en aras de ocasionar un desarrollo escolar y académico, en aras de trascender en la proyección a la comunidad, al desarrollo armonioso de los estudiantes y que la formación alcance para ofrecer mejores

oportunidades y condiciones de vida. Para referir esta interpretación, se presenta el gráfico 8 en seguida.

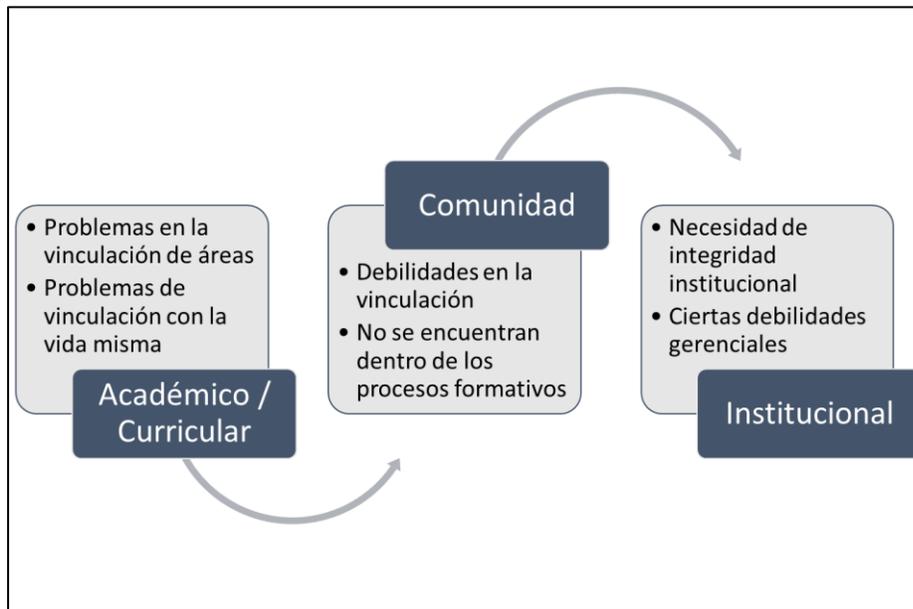


Gráfico 8. Experiencias de aplicación sobre los alcances y limitaciones en torno a la PPP.

Desde este punto de vista, se destaca la necesidad de aplicar la PPP, en aras de despejar todo un camino exitoso, oportuno a las experiencias de transformación escolar, que potencie condiciones y capacidades de los estudiantes en sí, y se corresponda con la adopción de medidas transversales, que se derive en una gestión de servicios institucionales, oportuno para búsqueda del sentido de apropiación y amor por los procesos escolares y esto sirva para que se vea reflejado en una contextualización comunitaria, oportuno para una proyección de un excelente ambiente escolar, proyección de alcance de objetivos que trascienda en una formación integral de los estudiantes, oportuno para una consolidación paradigmática e innovadora.

Pero que aquí todo se ve conflictivo y problematizado en realidad, tal como se analizó hasta el momento, y amparado en los aportes que pueda brindar Guerrero, *et al.* (2003), quien sostiene que la: “Experiencia del aprendizaje por proyectos resulta una alternativa que pretende cambiar la dinámica dentro del proceso de enseñanza y

aprendizaje, ya que permite desarrollar habilidades específicas para planificar, organizar y ejecutar tareas en entornos reales” (p.46), por ende, las experiencias de aplicación muestran una realidad caótica en torno a la gestión educativa a la hora de abordar la PPP, de acuerdo a lo destacado hasta aquí.

Código Abierto: Logros y Alcances en la Aplicación (LAA)

A partir de esto, lo interesante es tener una visión integrada de logros en lo físico, curricular y organizacional, herramientas tecnológicas, en aras de comprender desde la perspectiva de los informantes clave, la posibilidad de aplicación de la PPP, desde tanto caos que se presenta, en este sentido es fundamental echar una revisión a los aspectos positivos de esta PPP, en el logro de metas multidimensionales de los procesos educativos.

En este sentido, hay que reconocer que el concepto de indicador de logros aparece por primera vez dentro de la legislación educativa colombiana en la Ley General de Educación 115 (1994) y, específicamente en la Resolución 2343 (1996) del Ministerio de Educación, donde figuran los indicadores de logros nacionales, allí se expresa que los logros son las acciones y los efectos de alcanzar algo, es llegar a obtener lo que se pretendía, es realizarse plenamente; los indicadores de logros son medios para constatar, estimar, autorregular, controlar, dar información y retroalimentar evidencias significativas. Es la forma de controlar y regular los resultados del proceso educativo, para que la institución formule y reformule los logros esperados.

Desde un análisis de la gestión en torno a la aplicación de la PPP, hay que destacar que los indicadores se constituyen en una señal, un termómetro, un criterio, unos síntomas, unos signos de conocimiento, un requisito que sirve para identificar y valorar el resultado de una acción, para ver qué tan distante se está del logro; entonces, los logros son los parámetros, referencias o señalizaciones para evaluar hechos, situaciones o conductas; es decir, son las evidencias significativas que muestran la evolución del progreso, tal como se ha podido interpretar de la Ley 115 (1994), y que sirve para identificar el estatus actual de desarrollo y aplicación de esta PPP, como base

a los procesos de orientación didáctica hacia el logro de los fines más integrales y armoniosos de la educación de estos tiempos.

En la presente investigación los logros son considerados como los aprendizajes, habilidades y, en general, exigencias para que determinados objetivos se consideren alcanzados. Desde esta perspectiva, no sería bueno hablar solo de objetivos como referentes artificiales y superfluos, sino que son vistos como los propósitos o la satisfacción de metas asociados a la vida misma del estudiante, su entorno complejo y existencial, del que no se puede escapar la naturaleza humana; así, deben tener un sentido social y no individual, que impliquen aspiraciones máximas, que son propósitos propios de la persona y de humanidad en general.

Así, en el escenario de estudio es importante identificar los logros y alcances de la PPP, de manera que se pueden atender ciertos conocimientos direccionados hacia los componentes del proyecto escolar, en donde prima la gestión de la enseñanza y aprendizaje, relacionados a los referentes sociopolíticos del MEN; ICFES y SABER aplicadas por el Estado colombiano, pero con implicaciones innovaciones a la convivencia institucional, y su vinculación con el mundo real, del que no se puede escapar todo ser humano.

Para que la PPP habría que considerar algunos elementos referenciales que se parafrasean de Muñoz *et. al.* (2019), en torno al alcance trascendental de una formación estudiantil; desde esta perspectiva se requiere como logro principal, la adecuación de ambientes escolares, el desarrollo de competencias básicas, la garantía de la permanencia estudiantil, capacitación constante de planta de personal -docentes-, alcance innovador de la gestión académica; metodologías flexibles, argumentada y actualizada, así como la modernización institucional, análisis del diagnóstico, evaluación de resultados, aplicación modelos pedagógicos de acuerdo a las nuevas tendencias de los conocimiento y, la organización interconectada de cada conocimiento que se construye, con el propósito de hacer oportuna y trascendental la atención horizontal de competencias y conocimientos que deben ser desarrollados y adquiridos por los estudiantes.

Así, se debe entender en educación que, los logros son avances deseables, valiosos y necesarios, de allí que los estudiantes a través de la PPP comprenden conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes, todo posible a través de una ejecución coherente de líneas gerenciales, que permitan la operatividad y aprovechamientos de la PPP. También son los logros educativos desde esta tendencia y corriente, son considerados como las competencias alcanzadas por los alumnos, en un área específica durante su proceso de formación, que indican los progresos, en los dominios de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. De lo argumentado hasta aquí, hay que tomar en cuenta los referentes de los informantes clave, para poder referenciar la realidad sobre este código en análisis.

Representaciones de los informantes clave sobre el logro y alcance de la aplicación

En sintonía con los análisis hechos hasta aquí, hay que develar ahora las realidades sobre los alcances, a partir de los referentes que se presentan en el discurso de los sujetos seleccionados para obtener ideas sobre la aplicación de la metodología PPP, que va a servir también de norte para comprender la verdad y entender esfuerzos invertir en la transformación hacia una enseñanza contextualizada, transversal, aplicada y útil para el desenvolvimiento humano. Muestra de los logros y alcances se presenta el discurso de cada uno de los entrevistados:

Cuadro N°12

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave, en torno a los logros y alcances de la aplicación de la PPP.

Logros y Alcances en la Aplicación de la PPP

DOC1JV	<p>Se aspira el convenio del SENA, pero se tienen limitaciones considerables al respecto.</p> <p>Hay limitaciones en el compromiso, responsabilidad y puntualidad con comunidad educativa. Esto limita en las prácticas y en la PPP organización, nivel académico y también limita la cobertura y alcance de la formación integral de los estudiantes.</p> <p>No se logra con trascendencia una cobertura estudiantil, tampoco se presenta una acreditación de estudios, sinceramente se dificulta una articulación con instituciones oficiales y privadas.</p>
--------	---

DOC2JV	Se quiere ahora que exista una participación colectiva en la formación, pero seguimos con la misma calidad académica en los procesos. Creo que hay que prestar atención a la reconstrucción de la pedagogía, trabajar, no sé, PPP para la actualización del currículo y del modelo pedagógico y poder acceder a la formación integral del estudiante, que ahorita no, no se ve.
DIRJV	No se alcanzan los objetivos Bachillerato completo, se ven limitados los convenios con el SENA -Agrícola-. Es muy difícil implementar los laboratorios de química, física, matemáticas, remodelación de baterías sanitarias y del restaurante escolar, computadores en los procesos de formación. Se aspira al menos la construcción y dotación aula de informática, fortalecimiento de la especialidad de informática.
DOC1HG	Últimamente los esfuerzos se apuntan al logro de adquisición del software para la sistematización de las notas del colegio, pero no se invierte en preparación del docente para que forme a los estudiantes para la vida, un tema tan importante en estos tiempos, pero que no se gestiona horizontalmente.
DOC2HG	En torno al rendimiento académico, hay una preocupación por la adquisición de material didáctico -ciencias e inglés- Convenio SENA, dotación de varias aulas, informática, laboratorios de química y física, material audio-visual de apoyo; mejoramiento en los puntajes de las pruebas ICFES, cobertura población estudiantil y de docentes, mejoramiento en la planta física, pero la formación del estudiante sigue sin frutos, las ejecuciones siguen sin estar avanzadas o evolucionadas
DIRHG	Todavía seguimos buscando, pero sin concreción, la participación a los integrantes de la comunidad educativa a los procesos de aula, va a estar difícil, debemos cambiar de enfoque. Hay dificultades en el uso óptimo de material de apoyo pedagógico, adquisición de nuevas tecnologías. Es necesario reestructurar el PEI y documentos de la institución, mejoramiento planta física, sin eso ni logros ni alcances.

Revisada la información y los relatos obtenidos con la encuesta dirigida a los docentes y a los directores de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez manejadas con PPP, en comparación con la averiguación en las instituciones educativas se hallan algunas necesidades que se deben atender para una formación transversal y trascendental: la enseñanza a través de PPP, debe basarse en convenios interadministrativos de articulación con instituciones oficiales y privadas -SENA, universidades y ONGs-; son importantes las construcciones, remodelaciones y

adecuación para el mejoramiento de la planta física y la adecuación de ambientes escolares, pero esto debe ser utilizado de manera viable, que sirva para brindar experiencias de aprendizaje vital y que pueda ser puesto en práctica en cualquier momento. Muestra de lo comprendido hasta aquí, también se presenta el gráfico 9.

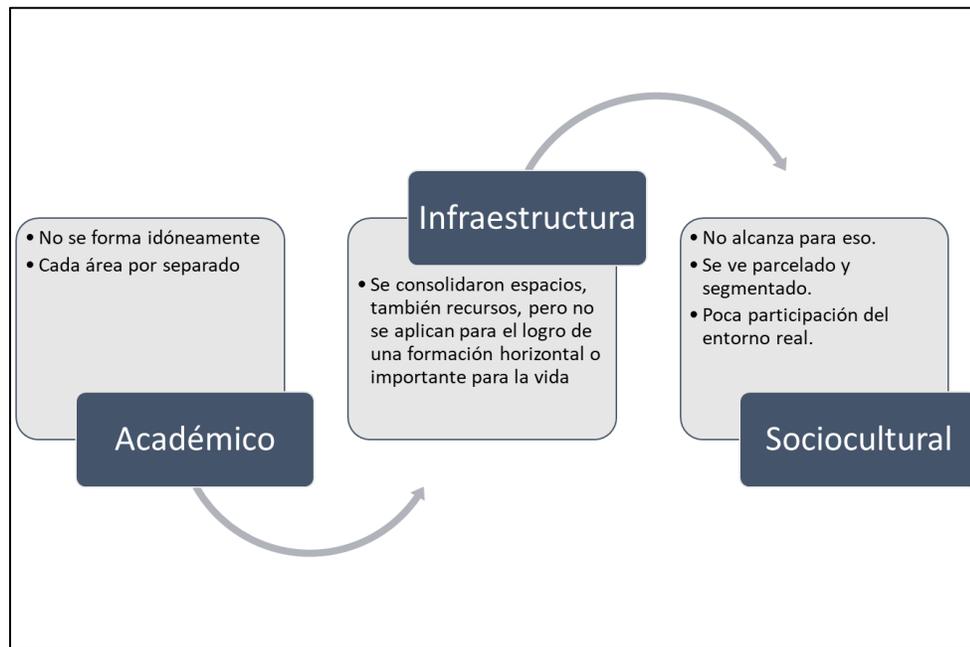


Gráfico 9. Logro y Alcances de la Aplicación de la metodología PPP; hay que decir que no es muy alentador el panorama actual.

Los miembros de la comunidad educativa aledañas a estas instituciones que gozan de la aplicación de una metodología PPP, requieren ser incorporados verdaderamente, en aras de crear modelos de gestión por proyectos y las estrategias desarrolladas en los centros escolares colombianos sean abordados desde la complejidad en donde, según Gómez *et. al.* (2016) se conciba y atienda “a la realidad como un sistema en permanente cambio, desarrollo y emergencia; reconoce al todo como la suma de sus partes y a la especificidad de las partes respecto al todo” (p.474 desde allí es necesario mencionar a la disciplina, compromiso, trabajo en equipo, participación y liderazgo para apropiarse de la PPP, para ocasionar formaciones

pertinentes y con resultados verdaderos, no con limitaciones como bien han expuesto los informantes.

Código Abierto: Modelo de Gestión PPP (MG)

Hay que abordar ahora, desde la información recolectada en la entrevista, el modelo de gestión, estrategias y carisma de docentes y estudiantes para identificar la base de los proyectos ejecutados. En referencia a esto, hay que mencionar que las nuevas tendencias están basadas en proyectos con procesos democráticos, contextualizados, críticos, incluyentes y sobre todo, que gestionen aprendizajes significativos, desde los aportes de la teoría constructivas bien defendida por Ausubel (1983), para que tenga un impacto sólido en la vida de los educandos.

Desde esta postura se busca siempre el mejoramiento de la PPP y todo los repertorios que se puedan derivar de allí, para ocasionar la actuación permanente, bajo las posibilidades que tiene el rol asignado a docentes y directivos docentes, que resulte en mayor medida estratégico u operativo, y pueda estar estrechamente relacionado con la elección y funcionalidad de cada aprendizaje, asociado a las dinámicas reales que a diario le presente el entorno a cada estudiante, a cada ser humano y al mundo en general.

Para este caso hay que considerar entonces a López (2017) pues afirma que “la acción sobre la realidad que se plantea en su propuesta educativa no es activismo, sino que la acción solo se vuelve educativa cuando retorna al alumno a través de la reflexión para modificar su conducta” (p.2). Estos modelos de gestión deben incluir la acción y los efectos de una administración del proyecto escolar mediante la realización de acciones, tareas, procesos, actos, aptitudes, competencias, modelos de pensamiento que conducen de manera efectiva al logro apropiado de las respectivas metas y finalidades institucionales, con ampliación políticas que inician en lo curricular, pero que se concretan en los proyectos de vida, estatus sociales, pertinencia y trascendencia educativa.

Representaciones de los informantes clave sobre el modelo de gestión

Para abordar este elemento desde las posibilidades de docentes y directivos, así como realidades y circunstancialidades, hay que tomar en cuenta los referentes de los actores educativos que se tomaron como referente en la investigación, en aras de comprender analíticamente la realidad problematizada, que sirva para la teorización y orientación en la formación basada en PPP.

Cuadro N°13

Análisis de las realidades discursivas de los informantes clave en torno al modelo de gestión de la PPP

Modelo de gestión de la PPP	
DOC1JV	Nos preocupamos por la disciplina y compromiso; pocos por el trabajo en equipo, conocer la situación y el tema, participación del estudiante en la clase. Casi no se busca ayuda de personas que están relacionadas con el tema, toma las decisiones requeridas, participación colaborativa, mucho menos se traba entre áreas. Gestión con proceso rígido, hay una propuesta constante por implantar unas ideas de manera rígida, sobre todo el director, actúa permanentemente, cumple y hace cumplir las normas, intentando dar solución rápida a los problemas, trabajo en equipo, organización y funcionamiento, pero está dado a otras políticas, nada que ver con PPP.
DOC2JV	A veces los procesos de desarrollo son muy burocrático, poco participativo, a uno ni le tienen en cuenta las ideas, opiniones y aportes, fortalezas y dificultades presentadas consenso. No se conciliación, busca apoyo en órganos y consejos, soluciones oportunas, mesas de trabajo, tampoco se trabaja de manera colaborativa con estudiantes o con docentes de otras áreas.
DIRJV	Uno quisiera que el enfoque de “planeación estratégica”, basada fundamentalmente en la PPP, liderando procesos de trabajo en equipos, delegación de la autoridad, haciendo reuniones, delega funciones a los docentes y demás actores que quieran participar, hasta los padres, que es allí donde se quiere, se inicia todo, pero no, eso no es así. Por estar enfocado en el mejoramiento académico, evaluar para corregir errores, determinar metas, diseño de planes de mejoramiento, emplea el conducto regular, solo se dedican a los objetivos.
DOC1HG	Muy poco se ve eso de Liderazgo y gestión activa; busca los recursos, observación, registro de situaciones, en charlas con el equipo de trabajo se eligen las soluciones, pero hay seria

	<p>dificultades con la ejecución del plan de acción, orientaciones pertinentes, gobierno democrático y participativo.</p> <p>En los lineamientos generados, sinceramente se da libertad de actuar, esto afecta mi desempeño laboral porque no se me permite la cooperación, gestión externa, planeación y administración estratégica, por lo tanto, uno se centra en la clase, el contenido y eso, que se va a poner uno con eso de las necesidades, y atención total, no...</p>
DOC2HG	<p>Concertar. Según directrices de autoridades educativas, trabajo en equipo. “No decidir ahora lo que puedo decidir mañana”, consenso del gobierno escolar, aplicar normatividad vigente, exigencia, flexibilidad.</p> <p>Todo está enfatizado en orientar a los estudiantes a conocer objetivamente las causas y el punto de vista de los implicados en las distintas áreas, nunca se le pone a escoger que quiere aprender, o cómo lo quiere aprender. Nunca se focaliza en las necesidades</p> <p>No hay gestión desde plan operativos de acción, fuente directa, nunca se solicita referencias, sobre la planificación estratégica situacional.</p>
DIRHG	<p>Cuando se va a trabajar en función de la metodología PPP, se aborda directamente la temática a tratar, presentación de propuestas, elaboración de un borrador, aprobación del documento final, sustentación, aprobación colectiva, evaluación de indicadores de logro.</p> <p>Se intenta hacer capacitaciones, reuniones, talleres, jornadas pedagógicas, equipos de trabajo, enfocado en el mejoramiento académico, es democrático, consulta al gobierno escolar, concertación, los acuerdos. Pero en realidad uno aplicará, si acaso el diez por ciento de eso, nada.</p>

Desde esta perspectiva, se destaca un modelo de gerencia centrado en lo convencional, vertical y convencional, alejada de cada una de las fundamentaciones que se han presentado en la investigación, y esto ha repercutido significativamente en el logro de una organización y aplicación de los PPP, que vayan en la misma sintonía de las tendencias constructivistas o compleja, que se han destacado estratégicamente para el logro de objetivos trascendentales en la educación en general. Bajo esta postura se destaca entonces el gráfico 10, expuesto a continuación.

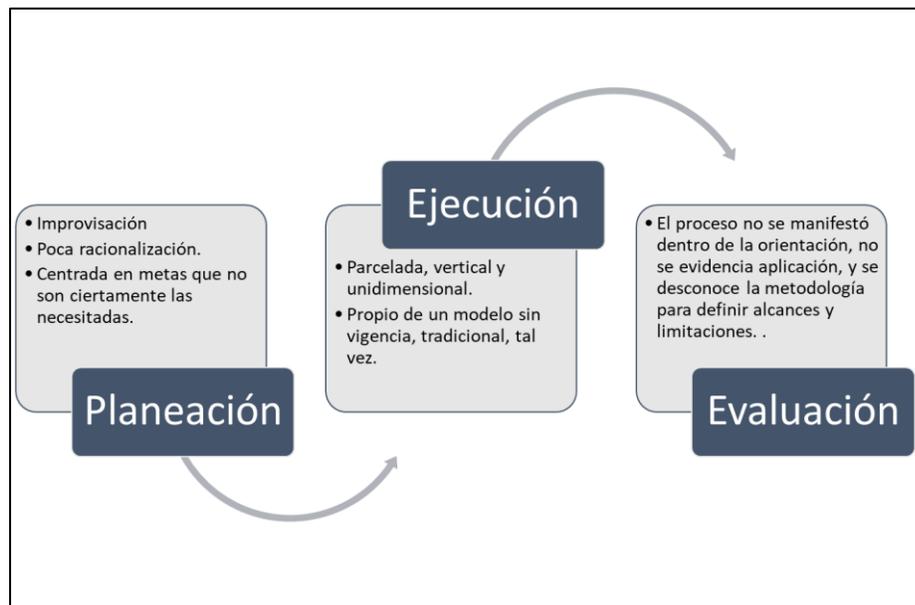


Gráfico 10. Modelo convencional de gestión de PPP:

Así se pudiera decir que la gestión hacia el cumplimiento de una metodología basada en PPP, está limitada a un enfoque poco dialógico, bidireccional, innovador, no considera las necesidades reales de los educandos, se desestima la transversalidad, horizontalidad y complementariedad estratégica, los referentes y alcances se subsumen a protocolos académicos o escolares. Los procesos evaluativos o retoalimentadores no se establecen, se desestiman, y solo se refiere la organización y aplicación, irrumpiendo con los fundamentos de la didáctica en aras de generar innovación y trascendencia. Desde esta perspectiva, hay que considerar entonces la preponderancia de un modelo convencional, si se toman las ideas parafraseadas de García (2008), que en vez de atender la naturaleza eclética y compleja de la PPP; se está limitando al logro de metas institucionales y poco idóneas para formar a ciudadanos, irrumpiendo en esencia con el verdadero propósito transversal de la PPP

Memorando 3. Categoría Gestión con la Pedagogía por Proyectos

Ahora bien, para concretar lo interpretado hasta aquí, hay que destacar que la aplicación de la metodología PPP es poco exitosa, pues se pudo evidenciar en el

discurso de los informantes claves, el bajo compromiso de responsabilidad con la transformación esencial del educando, se limitan los alcances de la organización educativa, apuntando a determinar su significación en el fortalecimiento de la escuela como canal de potencialización las sociedad en general.

Hay que destacar también limitaciones en logros y alcances que van desde lo pedagógico, lo gerencial, lo académico, lo social, cultural y demás elementos, que interfieren con el alcance de objetivos trascendentales en el mundo de hoy, y con las demandas de una pedagogía constructivista o compleja que vaya a la par de las nuevas demandas de la humanidad en general. Desde esta postura se pudo ver como alcance la adquisición del software para la sistematiza de las notas del colegio, pero estos no marcaron una pauta para transversalizar, y consolidar metas educativas hacia el logro de estudiantes con la posibilidad de aplicar sus conocimientos en los distintos momentos de su existencia.

Desde este punto de vista, se ve desde las ideas parafraseadas de García (2017) y desde la postura de los informantes que, la educación apunta especialmente al mejoramiento en los puntajes de las pruebas ICFES, pero poco se orienta a la actualización del currículo, elemento que es fundamental para definir el modelo pedagógico como convencional, y trae como consecuencia, el desaprovechamiento de la educación en la escuela y en la familia, hacia una mejor calidad de vida, diferente a esto, se limitan alcances logros y metas educativas en líneas generales efectos que demarcan una gestión inefectiva de la metodología basada en la PPP, para el logro de una formación verdaderamente impactante.

Hay que mencionar también que, el proceso de valoración se ajusta a los estamentos burocráticos, planteados de manera unidimensional por la Ley General de educación y el Ministerio de Educación Nacional, lo que lleva a la implementación del -Modelo de evaluación de la calidad- estandarizado, por la inapropiación y la falta de participación de los estudiantes, de la comunidad e incluso de los mismos docentes como se pudo visualizar en el cuadro N°6.

Ahora bien, en el tema de los logros institucionales en la gestión del director corresponde a múltiples aspectos que la comunidad con PEI y, de acuerdo a esto, se

refleja en la estructura física, un cumplimiento de los compromisos del proyecto escolar, la disciplina, el nivel académico, pero esto no es garantía absoluta para la acreditación de calidad, pues no necesariamente esto se equipara al concepto que , Solomon (citado en Corredor, 2014) “lo describe, como un proceso en el cual los estudiantes trabajan en grupos para resolver problemas desafiantes que son auténticos, basados en el currículo y frecuentemente interdisciplinario” (p.03), por lo tanto los procesos educativos cada vez se desvinculan más de los alcances de la educación a través de una PPP, y se interfiere en los verdaderos alcances de la educación de estos tiempos.

En definitiva, la gestión hacia el uso de la metodología de PPP, se presenta de manera adversativa a los planteamientos de este tipo de formación, y se irrumpe del enfoque que debiera estar comandando en los procesos educativos, que bajo la supervisión de los directivos se pudiera desarrollar, pero poco se aplica, los logros y alcances son limitados, y adicionalmente el modelo tiende a ser convencional y poco trascendental.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se intenta finiquitar un proceso de comprensión y proyección de las realidades que giran en torno a la aplicación de la PPP, en las prácticas educativas que tienen lugar en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez del municipio de Medellín, Antioquia – Colombia y, luego, se proyecta una referencia teórica que oriente el alcance de objetivos donde la metodología de la PPP, se oriente hacia la sustentación de las prácticas que se desarrollan en los procesos de formación, en pro de crear efectos significativos en los estudiantes, que se pueden traducir en integridad, contextualización y aplicabilidad de cada competencia desarrollada y cada aprendizaje adquirido a través de su participación en las acciones pedagógicas propuestas por el docente.

Desde esta perspectiva, se pretende organizar este capítulo en dos momentos importantes; uno, que refiera las realidades latentes en el Capítulo anterior, ahora desde una perspectiva sociopolítica, posible a través de una contrastación con leyes, reglamentos y decretos, para terminar de definir los alcances en la aplicabilidad de la PPP y, en segundo lugar, un momento referido a los sustentos prospectivos del modelo educativo basado en la PPP, de manera que se pueda alcanzar con el objetivo de Construir fundamentos teóricos sobre la aplicación de la pedagogía por proyectos que oriente el desarrollo de las prácticas educativas en las instituciones públicas en Medellín.

En este sentido, se presentan los referentes, que de seguro servirán a investigadores y pedagogos, en función de las necesidades contextuales, teóricas y académicas que puedan tener, pero servirán en particular a vislumbrar el camino a todos los profesionales de la docencia y la educación, incluyendo a los gerentes de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez del municipio de

Medellín, Antioquia – Colombia, para la consolidación de objetivos educativos trascendentales, en los espacios integrales de la nación, elemento que destaca el alcance del presente estudio en las esperas sociopolíticas de Colombia.

Reflexiones Críticas Sobre la Aplicación de la Pedagogía Por Proyectos a la Luz de las Políticas de Estado

Para realizar el presente análisis de la aplicación de la metodología a partir de la Pedagogía Por Proyectos, una vez se cumplió con los objetivos del capítulo anterior, ahora es importante considerar algunos referentes legales y políticos, como la Constitución de Colombia (1991) y la Ley 115 (1994), pues son las principales propuestas políticas que orientan el debido curso de los esfuerzos educativos, para el logro de las más altas metas en materia sociocultural, ética y económica de una nación, a través de proyectos vinculantes en donde se condensen y unifiquen las metas de desarrollo multidimensional del Estado, y se concreten ciudadanos aptos, con la capacidad de responder a las demandas de la nación.

El siguiente análisis será sistematizado y ordenado, considerando cada momento aplicativo de la PPP, que aparentemente se están gestando en la de la Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, en torno al desarrollo de los saberes esenciales y competencias, para que cada estudiante asuma los retos de la vida, la sociedad y el mundo laboral con sentido ético y productivo. Este análisis de la aplicación de la metodología PPP, se hará comparando de manera reflexiva las distintas propuestas teóricas de Tobón (1990b), basado en una fundamentación transversal, sustentada en el proyecto como la base de la consolidación integral de seres humanos, que son de ayuda para los grandes logros de multidimensionales de la educación, también contrastados con los preceptos establecidos por los entes Estatales referidos (Constitución y Ley de Educación), de manera que se indique la presencia de un estilo definitivo, y se identifique su pertinencia a la luz de las propuestas emanadas políticamente por el Estado colombiano.

En el primero de los casos cabe identificar que los procesos de enseñanza, se siguen enfatizando en el desarrollo de contenidos, en el alcance de objetivos

curriculares, y en la capacitación de los educandos, en función de los estándares establecidos con rigurosidad, relacionados también con la posibilidad de rendimiento institucional, antes que propiciar una formación significativa, donde lo aprendido en la escuela sirva de apoyo para vivir bien en un entorno determinado socioculturalmente.

Desde este punto de vista, existe una desvinculación en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, de una formación hacia el logro de una consolidación de los elementos referenciales del saber hacer y el ser, fenómeno que limitará la consolidación ideal del hombre que se dinamice competentemente dentro de las condiciones complejas del territorio colombiano. Según lo abordado, la Ley 115 da dos grandes aportes, por ejemplo, en el artículo 5° se declaran como:

Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines (...) a formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Esto permite asumir con una postura bastante crítica, la interconexión de las propuestas educativas desde el manejo de la PPP que limita, en este sentido las oportunidades de formar para la vida y para el desenvolvimiento escolar, con vista a lo personal, socioemocional, laboral y hasta económico, porque los elementos transversales, como la educación ambiental, no son desarrollados asertivamente en el contexto de estudio, tal como se abordó y clarificó en el apartado anterior.

Desde esta óptica se reseña a través de la misma Ley 115 (1994) los fines educativos ya citados, y se complementa como propósito de la educación colombiana: “La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” y, para alejarse de este propósito, no se evidencia una interconexión curricular y programático, en aras de presentar protocolos de formación humana impactante, que vaya desde lo académico, científico, técnico, tecnológico, hasta lo espiritual, sociocultural y emocional, propio de la condición compleja que tiene el ser

humano en sí, y se distorsiona la perspectiva de la educación como respuesta a los retos novedosos de los sistemas económicos mundiales, y en especial en Colombia.

Ahora bien, los resultados en las entrevistas aplicadas, permitió abordar el componente conceptual de los elementos que se estructuran en la gestión de la PPP, y que se materializa en los PEI que escasamente logran consolidar, y que es muestra referencial para la evaluación de la gestión educativa, y de este elemento se consideró la presencia de factores críticos, en torno a una visión favorable que depara el horizonte institucional, en términos de alcanzar metas institucionales, que se engloban en el dominio de información teórica y referencial, presta para el desarrollo y alcance de otro tipo de saberes vinculados con la transversalidad que se maneja esencialmente en la PPP. Desde aquí se avizora, en relación a los argumentos, no solo una formación desvinculada, sino que, la misma fundamentación teórica conceptual termina desvinculada.

Así, se puede ver con una tendencia crítica, que el intento de aplicabilidad de proyectos pedagógicos, se desvincula en la esencia hallada en el capítulo anterior, en contraste con los referentes que se presentan en las políticas educativas de la Guía 34, referida al “Mejoramiento Institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento”, porque este documento concibe al proyecto, como una propuesta organizada racional e innovadora, en el sentido de buscar los cambios y las transformaciones necesarias, a partir de los mismos hallazgos que se vayan presentando en la institución, y en la medida en que el contexto genere demandas particulares. En este sentido, y al menos desde la presentación, existe una falta de intencionalidad del PEI que se intenta gestionar en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, por la desestimación de los principios básicos que constituyen la autoevaluación como mecanismo de mejoramiento e innovación institucional, que en ningún momento se ve.

En este mismo segmento, se devela como falencia fundamental, la falta de consideración del Decreto 1860 (1994), porque ello garantizaría el principio de continuidad educativa que reza la Constitución Política, y al no ser aplicado, se trunca la prosecución organizada a los estudios del ciudadano colombiano, en coherencia y

pertinencia social, aspectos que limitan en líneas generales una educación para la vida, en un sentido de pertinencia social y contextual.

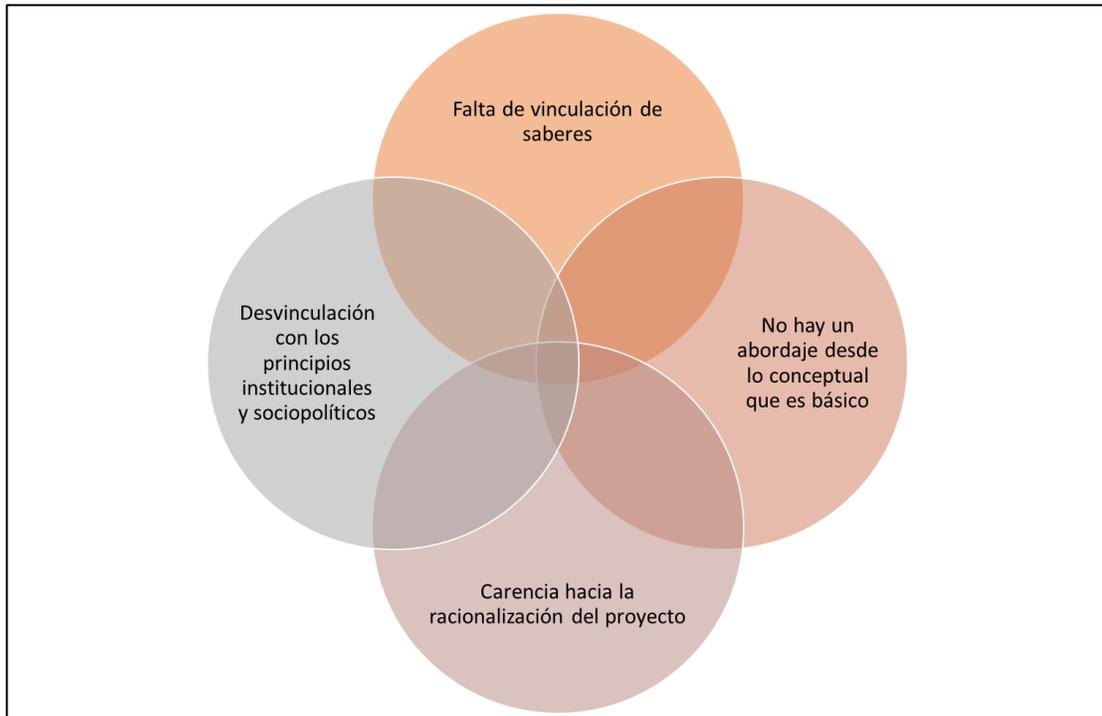


Gráfico 11. Reflejo de la primera postura crítica en torno a la aplicación de la PPP en las prácticas pedagógica.

Se debe avizorar ahora, que los fundamentos para poder aplicar la PPP, pudieran estar amparados a la propuesta política principal del Estado colombiano, pero la realidad muestra que no es así, tanto en el *Código Axial* de la *Gestión con la PPP*, se sintetiza una desvinculación con las tendencias constructivistas e, incluso complejas que se manejan en términos de modelo de gestión, y cómo esto influye en logros, hasta llegar a la conmoción de la práctica educativa, la práctica docente y el rol que este tiene en la formación integral de ciudadanos, desvinculados al fin de cuenta de los propósitos medulares que se manejan en el seno de la Constitución Política, y desde esta perspectiva, se develan grandes debilidades en la innovación, renovación y contextualización continua, que terminan por separarse de las nuevas dinámicas del contexto en general, y consecuente con las ideas renovadoras de efectividad y eficacia,

que garantizarían de una manera una correcta formación humana, en el sentido antropológico, personal o, como ser individual, así como las repercusiones sociales que esto puede traer en la configuración óptima de la sociedad colombiana.

Lo descrito hasta aquí se corrobora una vez más, al analizar la realidad que aqueja las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, en torno a la falta de autenticidad de la metodología PPP, pues desde las debilidades en torno a las concepciones, modelos y realidades, se condensan en una gestión que va en contra de los elementos y principio básicos y hace ver la necesidad de renovación, contextualización, coherencia, efectividad e innovación, amén a las demandas de la Constitución, la Ley 115 y la Guía 34 de Autoevaluación. Por lo tanto, se puede decir una vez más que la metodología implementada carece de la esencia y sustancia de la PPP, como medio de formación holístico, crítico y constructivo del ciudadano colombiano.



Gráfico 12. Crisis de la práctica educativa en la Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, en relación a las posibilidades y alcances de la PPP.

Por su parte, se evidencia que en la estructuración de los perfiles de los actores pedagógicos en Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, apenas

si se equipara a las grandes demandas innovadoras de la educación de hoy, y esto es algo osado que puede ser sometido a tela de juicio, puesto que la educación hoy día debe ser transdisciplinar y transcompleja en función de las orientaciones de Morín (1993), pero aquí los docentes no se apropian del rol en la aplicación de sus prácticas, tal como se evidenció en el *Código Axial: Realidades de la docencia*, bien desde los estamentos teóricos, paradigmáticos y políticos enmarcados en la Constitución, la Ley 115, y demás que se derivan de allí; pues se precisan el logro de estándares de competencias, tanto para docentes, como para directivos y estudiantes, en correspondencia con las necesidades de prosecución de una ética y moralidad sustentada en la vida social, equitativa, plena, democrática y con base en la paz, apegado además a las grandes demandas globales de conocimiento disciplinar, científico y tecnológico, en correspondencia a generar innovaciones en estos ámbitos, que lleven a la Nación al logro de metas altas, a través de la consolidación de un entorno social y económico, que garantice las condiciones de bienestar de cada uno de los colombianos inmersos en las dinámicas y aspiraciones del Estado.

En cuanto a las estructuras organizativas y administrativas de la institución, se evidencia una correspondencia entre la propuesta hecha y las demandas del Ministerio de Educación Nacional en la Ley 115 y la Ley 1620 de 2013, orientadas a consolidar manuales de responsabilidades y funcionabilidad, dentro de la sistematización de la institución educativa, para el logro de un clima organizacional y un clima escolar ecuánime, armonioso y asertivo a las demandas de equidad, democracia, paz y libertad como características fundamentales del proceso educativo, desarrollado integralmente en todo el territorio nacional colombiano.

Otro aspecto a destacar como crítico en los procesos de formación en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, que dicen basarse en una metodología de la PPP; pero en realidad la organización no es efectiva en torno a cronogramas de intervención y planes de formación, que discrepan de las metas, los propósitos y los esfuerzos que se utilizan para el logro de las mismas. Estos cronogramas además de organizar el proceso de intervención pedagógica, sirven como sustento epistémico y antropológico para identificar la prosecución educativa del

ciudadano colombiano, orientado políticamente por el Decreto 1075 (2015), pero esto no se logra contemplar en ninguna de los discursos de los informantes claves, referentes que hacen destacar la ausencia de este elemento, y lo hacen ver en general como caótico y conflictivo.

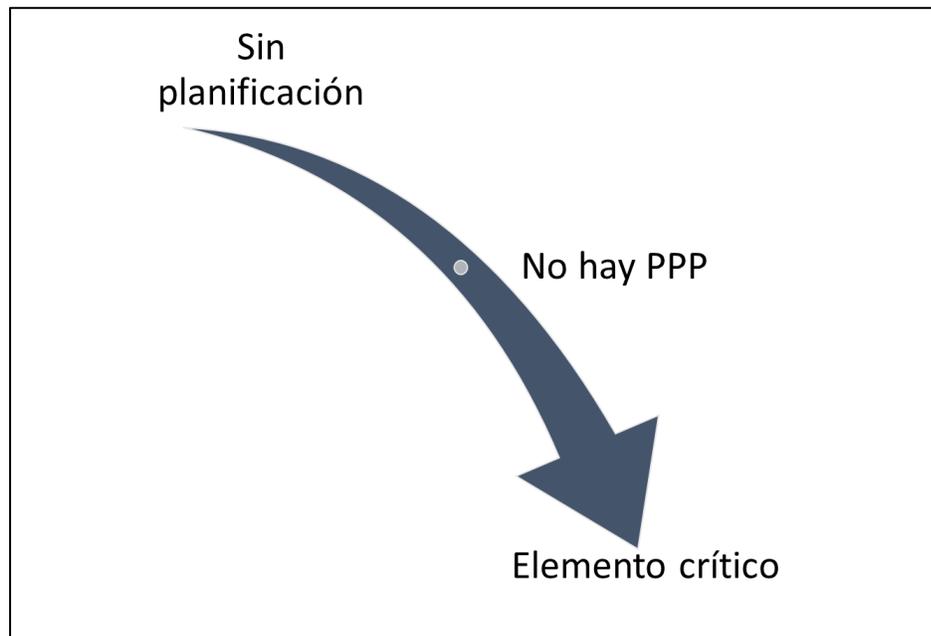


Gráfico 13. En definitiva no hay metodología PPP en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez.

En la misma sintonía, existe la presencia de debilidades en la innovación de las prácticas de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, pues a pesar de ser Ley Constitucional y Educacional, la garantía de dotación recursos tecnológicos y didácticos por parte del Estado colombiano, para el desarrollo de una formación en correspondencia con las demandas innovadoras que la sociedad colombiana presenta para el momento, esto no se evidencia efectivamente en la propuesta hecha por el PEI utilizado institucionalmente, notando altas debilidades en los laboratorios de ciencias y de informática, por ser los requerimientos que en la comunidad académica de Colombia hoy se requieren.

Consecuentemente también se debe destacar la problemática de articulación institucional, con los planes nacionales, regionales y locales, de manera que se obstruye una articulación interinstitucional y política, que limitan la consolidación de innovaciones educativas necesarias, y hacen distante el logro de una formación integrada, contextualizada y coherente a las políticas nacionales. Un ejemplo de esto son los testimonios que se vinculan con algunos códigos de la realidad práctica y de la práctica educativa como códigos abiertos, en el sentido de utilizarse aún los tableros, pizarras, tiza y demás elementos que hacen del proceso de intervención educativa un escenario convencional y arcaico, no dispuesto a lo transversal, sino a lo vertical, lineal e intrascendente.

Por su parte, el andamiaje curricular también se deslinda de las políticas de estado enmarcadas en la Ley 115 (1994), pues las áreas de aprendizaje y la estructura base, no se corresponden con la implementación de los estándares básicos por competencias, como la orientación que va a regir cada proceso de intervención educativa materializados en la práctica del docentes y la práctica educativa, tal como se interpretó en los códigos abiertos del capítulo anterior, que van en contra de la consolidación de ciudadanos con altas habilidades para enfrentar los retos que tiene en líneas generales la sociedad colombiana.

En cuanto a la evaluación dentro de las aspiraciones metodológicas de las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, se opone a una propuesta innovadora que se resume en las limitaciones de una valoración de los alcances generales de la PPP, divergentes de las demandas políticas generales de la Ley 115, y se distancia significativamente de formación integral, asertiva, multidisciplinar y multifactorial, para visualizar los avances y aprendizajes obtenidos por el estudiante, según las competencias pedagógicas a desarrollar, para que este estudiante se equipare a las grandes exigencias socioculturales de Colombia.

Un aspecto a destacar y sugerir, es la necesidad de profundización en las orientaciones técnicas para la aplicación de la evaluación, es decir, hay falta de claridad y orientación en los instrumentos y estilos evaluativos que se pudieran utilizar, a la hora de considerar el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes, como

resultado final del proceso educativo impartido en Colombia, y que es indispensable a ser considerado en la PPP, que aquí se ve con anhelo, pero poco en realidad.

Otro aspecto importante a destacar del análisis que se realiza, es la falta de iniciativas para involucrar a todos los actores y entidades que se relacionan con las prácticas educativas, y con los resultados que se puedan generar de allí. Esta propuesta es adversativa de la demanda política enfatizada en la Ley 115, quien asegura en el Artículo 6 y 7, que:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (...) La familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde (...) (c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento.

Ante esta demanda, la metodología que aparentemente se aplica en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, no necesariamente toma en cuenta a todos los actores, no definen su nivel de participación, y organiza el papel de intervención, de manera que se garantice el logro de una educación de calidad, a través de la disyuntiva de esfuerzos de toda la comunidad educativa que participa en la conformación de ciudadanos colombianos íntegros, que no puede ser posible desde la seudo PPP, que se aplica en el escenario de desarrollo de la presente investigación.

Finalmente, existe otro aspecto que se visualiza como convencional y arcaico en torno a las políticas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional; este aspecto se hace evidente en los proyectos transversales sugeridos por la Ley 115, y no está siendo utilizado sustancialmente en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, y caduca el propósito en donde la educación deja de cumplir su cometido total, en la conformación de ciudadanos competentes, que impide dar respuestas a las demandas sociales, culturales y estructurales del Estado colombiano,

desde las posibilidades transversales de la educación sexual, lo ambiental, lo económico y lo saludable, sin descuidar la cátedra paz, que complementan el ciudadano óptimo ante las exigencias mencionadas, elementos que destacan el estado crítico y caótico de las prácticas educativas desarrolladas en los procesos de formación actual en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, del municipio de Medellín, Antioquia..

Hacia una Prospección del Modelo Educativo PPP Centrado en el Aprendizaje Integral del Estudiante

Desde tiempos antiguos, la educación siempre ha servido para preparar y moldear al hombre, de acuerdo a una estructura de referentes que hacen de tal proceso, el medio por el cual cada quien va a generar una serie de aptitudes y actitudes, en correspondencia a objetivos que el Estado, la región geográfica o la misma institución plantean, para contar con participantes capaces ante los retos dinámicos de estas organizaciones o grupos humanos. Desde esta perspectiva se contempla a la educación, como la oportunidad de poseer conocimientos, habilidades y destrezas multidimensionalmente aplicables, en las distintas circunstancias cognitivas, morales y físicas, en las que pudiera estar implicado el ser humano en su dinámica diaria. Frente a lo descrito el MEN (2006) aporta que:

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes (p.8).

Por ello y para ello, los modelos educativos actuales se han visto en la necesidad de dejar atrás las condiciones que las tradiciones epistémicas, implantaron en su momento, y han quedado descontextualizados por la esencia humana, y por las nuevas tendencias de la vida cultural y social donde el mismo humano se ve implicado. Uno de las grandes trascendencias que ha tenido los enfoques pedagógicos en la

contemporaneidad, ha sido la descentralización de la enseñanza y la puesta en relieve paulatina del aprendizaje, como el objeto y objetivo máximo a atender en la educación; de manera que el egocentrismo del docente en épocas pasadas, fue solapado por atender al estudiante en sus múltiples dimensiones, y de él, el aprendizaje, como el principal aspecto o la principal categoría a fortalecer, cuando de educación formal se habla. Por ello Dávila (2007) opina que:

En contraste, en la actualidad se impulsa un modelo educativo que se centre, no en el profesor, como en el modelo tradicional; tampoco en el alumno como se llegó a proponer en algunas escuelas de tipo activo. Hoy se busca centrar el modelo educativo en el aprendizaje mismo. El cual deberá ser perseguido y propiciado por el docente, implicando en ello todo su profesionalismo (p.2).

De manera que el aprendizaje como constructo se convierte en el elemento puntual a atender, para generar resultados positivos cuando se utiliza la educación como medio para potenciar las virtudes del hombre y la mujer. En ese sentido se debe reconocer al aprendizaje, parafraseando a Ausubel (2002) como un proceso complejo y factible que subyace en la cognición y la mente humano, producto de múltiples asociaciones e interacciones psico-fisiológicas, que permiten relacionar, asociar, reemplazar o almacenar conocimientos, en función de los antes ya concretados. Ausubel (Ob. Cit.) no ve con agrado la condición lógica que explica el aprendizaje como fenómeno conductual propio de la tradición, por lo que justifica los aprendizajes obtenidos ahí, también bajo las representaciones cognitivas, que también son estimuladas por los métodos implementados para ello, y que sin duda alguna activan los procesos cognitivos, pero de manera más rudimentaria y básica.

Así, es deber del docente conocer desde la perspectiva estructural y funcional la mente humana, y con esto los mecanismos que deben estimularse para que en el educando, acontezcan una serie de fases que le permite comprender el medio, analizarlo y almacenarlo como referente, para situaciones que lo ameriten a futuro y, así se destaca la afirmación de Dávila (Ob. Cit.) quien afirma que “el trabajo del docente no es enseñar; el trabajo del docente es propiciar que sus alumnos aprenda” (p.3), y para

ello, como ya se dijo las instituciones deben brindar las oportunidades subjetivas y objetivas, en pro de un buen desenlace de los esfuerzos pedagógicos.

Al respecto Olivera, Burguez y González (2014), sustenta que “las instituciones educativas tienen como proyecto fundacional brindar enseñanza y asegurar aprendizajes, por ello su especificidad característica se centra en actividades pedagógico-didácticas, que son el eje estructurante de estas” (p.41); por eso las instituciones más que una fábrica de conocimientos, y una producción masiva de procesos de enseñanza y aprendizajes, debe ser el medio para que estos dos, puedan llevarse a cabo de la mejor manera, potencializando las condiciones del estudiante, y llevándole a experimentar una condición de vida mejor, apuntando siempre al logro constante de metas, que se proyecte en una superación continua, hacia el alcance máximo del propósito de la educación.

Con la intención de complementar, se puede asegurar que el nuevo modelo educativo centrado el aprendizaje, debe fundamentarse en las teorías del aprendizaje de Ausubel, donde el carácter “Significativo”, debe ser el sentido y el fin de toda formación, de manera que los resultados generados sean efectivos y útiles al educando frente a las distintas circunstancias de la vida coloquial y formal.

El aprendizaje significativo, un requisito garante de una educación y formación efectiva.

Es un modelo y una concepción asumida por Ausubel poco antes de 1983, cuando empieza a formaliza las ideas de una teoría cognitiva que explica la forma de llegar al conocimiento a través de la educación intencional u formal; parte principalmente de los aportes de la psicología cognitiva y, de los grandes defensores de esta corriente como Piaget y Vygotsky, quienes acuñan una serie de procesos neurológicos de asociación y coordinación, dados en la mente humana para comprender, entender, juzgar, describir y resolver problemas en el medio donde se desenvuelve; aspecto que no se puede menospreciar ni se debe dejar a un lado en los fenómenos educacionales, llevados a cabo hoy día, por su pertinencia contextual y su garantía en cuanto a calidad de los conocimientos adquiridos.

Para Ausubel (2002) el aprendizaje significativo es “cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p.2), es decir, se refiere a procesos cognitivos complejos que permiten integrar, organizar y armoniza nueva información, frente a la ya existente para generar una serie de respuestas neurológicas, apegados fundamentalmente a la asimilación más que a asociación, para que dicha información sea almacenada y organizada en lugares óptimos, a favor de utilizarla cuando esta sea necesitada por el educando, en los distintos escenarios. Ahora Rodríguez, *et. al.* (2010), afirma que:

Es una teoría de aprendizaje que centra la atención en el alumno (...) su constructo esencial, constituye una pieza clave para comprender el constructivismo moderno. por eso, no podría entenderse la psicología de la educación ni la psicología cognitiva sin hacer referencia a Ausubel (p.7).

Y además añade que, el aprendizaje significativo “es el constructo central de la teoría del aprendizaje verbal significativo y de la teoría de la asimilación” (Ob. Cit.; p.11), por lo que lo significativo del constructo se relaciona a los procesos lingüísticos de procesamiento y comprensión cognitiva, y que poco están relacionados a la memorización literal de un significado significante, sino por el contrario a integrarlos, comprenderlo o ciertamente asimilarlos, a través de medios racionales complejos, que subyacen a través de la estimulación neurológica inducida por distintos elementos medioambientales, que propulsan la generación de cada uno de ellos, y que verdaderamente generan la garantía de aprendizajes, puestos a disposición en las distintas esferas donde la persona deba echar mano, para resolver problemas, comprender o describir, fenómenos objetivos y subjetivos de todo un escenario.

Una vez conceptualizado el aprendizaje significativo, es importante destacar ahora los requisitos que deben asumirse, para que éste se realice de la manera como los elementos epistemológicos y psicológicos, lo fundamentan y al mismo tiempo lo exigen, en ese sentido Ausubel (Ob. Cit.) refiere ciertos requisitos, para que ello sea posible; y entre ellos destaca:

Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y

sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios en su estructura cognitiva.

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva (pp. 4-5).

En ese sentido, todo lo que conlleve al aprendizaje significativo, debe tener un fuerte nexo entre la nueva información y la ya almacenada y consolidada previamente, de manera que se puedan relacionar efectivamente a través de procesos cognitivos, y con ello, se generen anclajes, suplencias y organizaciones cognoscitivas en congruencia a la información que debe ser asumida, para cambiar la concepción, configuración o comprensión de un fenómeno objetivo y subjetivo, el cual es considerado importante en la dinámica diaria y multifacética del ser humano.

Lo anterior también se pudiera resumir al citar al Rodríguez *et. al.* (Ob. Cit.) donde destaca como requisito fundamental para que se dé el aprendizaje significativo "las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz" (p.24), destacando un complemento axiológico – volitivo por parte de quien aprende, como fenómeno neurocognitivo que no puede hacer falta, y que sin duda alguna, son elemento fundamental para que las asociaciones sinápticas de la información se puedan dar, y

con ello, generar procesos lógicos racionales, donde se compare información nueva, capta a través de procesos cognitivos y procesados a través de ellos. A partir de lo anterior también se deben desatacar los tipos de aprendizaje significativo que se dan en la mente humana.

La Transversalidad como Enfoque de la PPP Contemporánea

En primeras instancias se debe asumir la transversalidad según Henríquez y Reyes (2008) como “los contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad” (p.14). En ese sentido, la tanto la transversalidad como la planificación emergente, ameritan de la planificación por proyectos, de manera que los objetivos planteados a nivel global o mundial, tengan interconexión con las estructuras curriculares de una nación, y con los proyectos educativos planteados en la institución, con aplicabilidad en un proyecto de aula, como espacio didáctico donde se puntualiza tal correlación de los elementos a formar y se integran para el desarrollo pleno del ser humano.

La transversalidad sienta sus bases, en el planteamiento de ejes, los cuales se van a tomar en consideración durante todos los momentos, para poder correlación y globalizar los procesos educativos, en función de generar aprendizajes útiles y transferibles en todos los escenarios. En relación a los ejes transversales de la planificación emergente, la UNESCO (citado Henríquez y Reyes, Ob. Cit.) plantea que los mismos emana de los principios fundamentales de la transversalidad, y ellos se consolidan en:

La igualdad (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la solidaridad (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la justicia (contraria a situaciones de desprecio de derechos individuales y colectivos), la libertad (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión) y la salud (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general). (p.19)

Así la educación transversal debe responder a las necesidades de una educación ciudadana, donde se apliquen todos los procesos educativos, a los distintos escenarios sociales de convivencia y de interrelación cultural y emocional, para un desarrollo integral en atención a los procesos comunicativos y de la vida en comunidad del hombre. Por otro lado, se debe considerar una educación basada en el desarrollo holístico de los estudiantes, donde se contrarresten los procesos conflictivos entre los distintos grupos étnicos, culturales, religiosos y humanos, entendiendo que valores como la aceptación, la tolerancia y el respeto, sean elementos fundamentales a consolidar, en busca del fortalecimiento de la alteridad, y preocupado en el bienestar individual y grupal considerando al otro y a lo otro.

Sumado a lo anterior, se debe integrar una educación sexual, donde se valore respete y haga consciente de las responsabilidades que esta temática lleva en torno a los elementos de planificación familiar, y estabilidad de la misma, complementado al mismo tiempo, por una educación basada en la educación de igualdad de géneros, donde la libertad, los deberes y derechos, sean asumidos en equidad de condiciones, ofreciendo las mismas posibilidades, y aceptando a la otro género como una persona con las oportunidad de desenvolverse socioculturalmente en un contexto, de la misma manera como los demás.

No obstante, la educación ambiental, también es otro aspecto de la transversalidad, y desde este punto de vista, la consolidación de la comprensión conceptual, procedimental y actitudinal, deben referirse a los recursos naturales y geográficos que forman parte del entorno, para entender cómo complementarse y responder acorde a los recursos sin desfavorecerle, sino para atender al carácter recíproco de la interacción humano – medio. Por su parte la educación basada en la tecnología debe ser otro aspecto fundamental de la transversalidad, por los aspectos socioculturales que demanda la sociedad actual, enfatizando al utilidad ellos en el desarrollo de competencias comunicativas cognitivas, sociales y emocionales, como medio para la consolidación del ser integral y el ser holístico.

Finalmente se puede decir que los beneficios relevantes de la planificación transversal, especialmente en la PPP, se materializan en disponer la programación de

contenidos de forma integral, holística y complementaria, de manera que se trate siempre de buscar aprendizajes significativos, con un matiz de transferencias a los distintos espacios y contextos circunstanciales, en atención a comprender al hombre en su totalidad compleja, e indisolubles en estos aspectos, como medio garante de una formación armoniosa, responsabilizada en fortalecer competencias, para que las personas al enfrentarse con la realidad respondan de manera asertiva y efectiva.

Por ello los objetivos deben estar tornarse en relación a las competencias, como el fin pedagógico que se busca para materializar beneficios en los procesos de formación. Por el contrario, el único inconveniente se centraría, en que el docente no supiera complementar los elementos estructurales de la planificación, ni saber cómo formularlos e integrarlos transversalmente, de manera que en las prácticas educativas en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, y los contenidos se manejen de manera individual sin tomar en cuenta los aspectos cognitivos, emocionales y funcionales que se deben integrar para generar aprendizajes, como meta última de cualquier proceso de formación.

REFLEXIONES FINALES

A continuación se enfatizan algunos de los hallazgos más relevantes del estudio de cara a los objetivos propuestos: con base en esto es importante en primeras instancias destacar los hallazgos sobre la metodología que emplean los docentes para llevar a cabo las practica educativas en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez. De allí que se deban referir algunos elementos que se tomaron del discurso de los informantes y, debidamente se interpretó a la luz de los alcances de la teoría fundamentada.

En este orden de ideas hay que mencionar el conocimiento que surgió al develar tal metodología, que lleva implícito en sí, la práctica docente, que en el caso real de estudio, se planteó problemáticamente desde la transmisión de información a los estudiantes o su quehacer diario centrado unidireccionalmente a la gestión del conocimiento teórico, conceptual y rutinario, que solo tiene sus alcances para la clase y el entorno educativo en general.

Desde esta perspectiva se limitan estos docentes al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sin incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, también hacen claridad que los roles del docente hacen que esta práctica docente incluya la llamada práctica educativa, la cual es vista como un proceso de gestión y administración dentro de las instituciones educativas igualmente consideran parte de esta práctica la investigación, la extensión y la innovación, pero en la realidad de análisis se ve netamente problematizada y en conflicto, aspecto que separa a las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, del verdadero uso de una metodología basada en la PPP.

A partir de lo descrito, se enfatiza entonces la necesidad de un nuevo rol, pues ocupa un lugar destacado sobre todo ante el nuevo milenio y la construcción de una nueva educación, que sea más reflexiva acorde con el método dialógico crítico como modelo pedagógico institucional, donde se incluyan las tecnologías de la información y las comunicaciones, para poder cumplir con esos retos debe prepararse

continuamente y ser muy abierto al cambio y al uso de nuevos paradigmas en la educación, propio de los alcances de la PPP en la conformación de seres aptos, capaces y competentes ante las demandas de la vida misma de cada estudiante inmerso en los procesos educativos.

De acuerdo a los referentes considerados como reflexiones finales hasta aquí, también hay que destacar que los docentes de las instituciones seleccionadas, aparentemente se sustentan en una corriente constructivista, de modelo dialógico – crítico el cual es muy a tono con las realidades modernas de la educación en el que se prioriza el aspecto reflexivo y la epistemología, que sustenta este enfoque privilegia la articulación entre teoría y práctica, supone un trabajo académico mediado por la conciencia crítica del profesor en permanente movimiento entre la acción y la reflexión y se alimenta de teorías y supuestos que también son expuestos a la crítica para superar sus limitaciones. Sin embargo, falta la apropiación de algunos docentes del modelo en su práctica pedagógica es decir lo conocen, lo valoran de manera positiva, elemento que es un obstáculo, pues a duras penas las representaciones en torno a las prácticas educativas que se desarrollan, se encuentran limitadas a referentes conductuales intrascendentes.

En cuanto al currículo este también está definido en el PEI, junto con el plan de contenidos el cual permite que sea dinámico y se ajuste a las necesidades educativas y sociales, y se estima que en torno a ello existan problemas, pues las prácticas, incluso, poco tiene que ver con el propósito transversal, integral y aprovechable de las nuevas tendencia en torno a la PPP. Sin embargo, aspectos como la definición de las competencias no ha sido muy claro para los docentes definir claramente cuales son y, cómo llevarlas a las clases, pues todavía existe la tendencia a trabajar por objetivos, elemento que hace aún más convencional la metodología que aplican en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, distanciándose también esto del verdadero propósito de la formación innovadora de estos tiempos, sesgadas por las limitaciones paradigmáticas y aplicativas de la práctica educativa.

Se busca, entonces, que la mayoría de los docentes generen en el estudiante la competencia para que el estudiante llegue a una formación autónoma y, así, se genere

su propio aprendizaje y pueda por sí mismo valerse en una sociedad del conocimiento muy cambiante. De allí que se requiera sin duda alguna, la gestión hacia el logro de la consolidación de la metodología PPP, en la construcción procesos de formación transversal, holístico e innovadores basado en procesos donde se incluya ecléctica y racionalmente, los procesos de fortalecimiento de competencias, virtudes y actitudes en los educandos que sirvan para la vida.

De todo esto, fue muy importante organizar algunos referentes teóricos, primero que nada que marcaran pauta en la profundización y reconocimiento de las problemáticas subyacentes a la falta de la aplicación de una metodología basada en PPP, y al mismo tiempo, se presentan unos fundamentos teóricos sólidos basados en el enfoque del aprendizaje significativo y la transversalidad, emergente de las necesidades que se presentaron al interpretar las realidades en conflicto, y que pretende hacer posible la meta fundamental de la PPP, que se resumen en el alcance de seres humanos íntegros y, con la capacidad de responder a las demandas particulares que cada quien experimenta en su escenario y entorno complejo.

Desde esta postura, sin duda alguna se le importancia a las actividades contextuales, pragmática y aplicables del currículo de cada programa, pues esto es considerado como un elemento para los tiempos actuales, que el currículo debería incentivar actividades que promuevan entre otras la capacidad de adaptación a cambios, la asertividad ser capaz de comunicar nuestras propias emociones a los demás, evitando el enfrentamiento o la sumisión desmedida por nuestra parte, resolución de problemas, capacidad de utilizar la creatividad, el razonamiento y los recursos disponibles para resolver problemas de forma ágil y adecuada, que sirva no solo para el contexto educativo en general, sino que sea de provecho para la vida misma en su condición y carácter complejo, demandante de referentes significativos, con la capacidad de ser aprovechados para crear bienestar y realización humana, de aquí que todos los objetivos propuestos para la tesis fueron cumplidos, y en dicho cumplimiento se encontraron conocimientos que trascendían de los simples protocolos administrativos hasta intentar alcanzar la formación integral en los educandos, por y para la vida.

REFERENCIAS

- Ausubel, N (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Trillas México. [Documento en Línea] Disponible: https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf [Consulta: 2021 abril 03].
- Ausubel, D. (2002) *Teoría del aprendizaje significativo*. [Documento en Línea] disponible: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf [Consulta: Octubre 2020]
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Arias, F. (1996). *Guía para la elaboración de proyecto de investigación*. Caracas, Edit. Episteme. Documento en Línea] Disponible: <http://upel.today/course/view.php?id=48> [Consulta: 2021 junio 19]
- Adell, J. Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. In *EDUtec 99. IV Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la educación. Nuevas tecnologías en la formación flexible ya distancia*.(1999),. Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Traducción de Vicente Gómez. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Amezcuca, M.; Gálvez, T. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta" en *Rev Esp Salud Pública*. vol. 5, núm, 76, pp. 423-436.
- Álvaro, L. (2014). *El Método Por Proyectos De Kilpatrick*. Blog de educación. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.desdesoria.es/alapizarra/el-metodo-por-proyectos-de-kilpatrick/> [Consulta: 2021 abril 02]
- Arias, A. Arias, D. Navaza, M. Rial, M. (2009). *O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria*. Editorial de la Xunta de Galicia. Santiago (España). [Documento en Línea] Disponible: http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXC/9002463-Proxectos_Web.pdf. [Consulta: 2021 abril 15]
- Andréu, J.; García-Nieto, A.; Pérez Corbacho, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Arciniegas, D. García, G. (2007) *Metodología para la planificación de proyectos pedagógicos de aula en la educación inicial* [Revista en Línea] *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(1), pp.1-37

- Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770104.pdf> [Consulta: 2021 julio 07]
- Balvin, Heredia, Inga y Silva (2009). Metodología de Ovide Decroly. [Documento en Línea] Disponible: <http://metodologiadecroly.blogspot.com.es/> [Consulta: 2021 abril 02]
- Barragán D. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. Práctica pedagógica: perspectivas teóricas. Colección: Educación y pedagogía.
- Brailovsky, D. (2018). ¿Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores? Ediciones DECEDUCANDO, Blog educativo. [Documento en Línea] Disponible: <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/> [Consulta: 2021 abril 09]
- Bron, M. (2019). Comunicación transmedia y educación: El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos como método de aprendizaje en comunicación digital. [Resumen en Línea] Tesis de Doctorado. Universidad Rey Juan Carlos, España. Disponible: <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/16090/7-TESIS%20DOCTORAL%20MAXIMILIANO%20BRON-FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2021 abril 01]
- Bordalo, I., Ginestet, J. (1993). Pour une pédagogie du Project. Paris.: Hachette.
- Boutinet, J. (2005). Anthropologie du project. Paris: Presses universitaires de France.
- Buitrago, J., Escobar, J., y Terraza, L. (2017) Los grupos informales en las organizaciones escolares: un acercamiento desde la gestión educativa. Praxis, 13(1), 56-68
- Camacho, P.; Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias (Grounded theory : epistemological , theoretical and conceptual , and methodological clarifications and contributions to science). 2(1), 101–114.
- Castillo, E.; Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa, en Colombia Médica, Colombia, vol. 34, núm. 3, pp. 164-167.
- Castillo, S. Cabrerizo, J. (2006). Formación del profesorado en educación superior didáctica y currículum (No. LB1778. C33 2006.).
- Carrillo, M. (2016). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. European Journal of Education Studies. Volumen 1 (2), 1-21.
- Chávez, J. (2020). La pedagogía de proyectos De William Heard Kilpatrick. Correo del maestro, revista para docentes de educación básica primaria. Número 286. [Documento en Línea] Disponible:

https://www.correodelmaestro.com/publico/html5032020/capitulo4/pedagogia_proyectos.html [Consulta: 2021 abril 09]

- Cid, S. Abellás, A. Zabalza, M. (2009). Las Prácticas De Enseñanza Declaradas De Los "Mejores Profesores" De La Universidad De Vigo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2),1-29. ISSN. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612906008> [Consulta: 2021 abril 10]
- Colvin, M. Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. Louisiana Tech University. [Documento en línea] Disponible: <http://www.business.latech.edu/> [Consulta: 2021 abril 15]
- Colombia Congreso De La República. (1991). Constitución Política. República de Colombia. Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Corredor, N. (2014). Estrategia de aprendizaje basado en proyectos con uso de las TIC aplicada en Ciencias Sociales. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/128/AstridCorredoraprendizajebasadoenproyectosconTICencienciasociales.docx> [Consulta: 2021 abril 15]
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Antioquia.: Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Corbin, J.; Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, en: *Qualitative Sociology*, 13(1)3-21.
- Corbin, J.; Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Antioquia.: Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Crawford, B. (2000). Embracing the essence of inquiry: new roles for science teachers», en *Journal of Research in Science Teaching*. Barcelona: revista de educación.
- Dávila, S. (2007) El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos) [Documento en Línea] Disponible: http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf [Consulta: Septiembre 2016]
- De la Cuesta B, (2006). “La teoría fundamentada como herramienta de análisis”.. [Revista en Línea] *Cultura de los cuidados*. Año X, N° 20. Alicante, España. pp 136-140. Disponible: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/876/1/culturacuidados_20_19.pdf. [Consulta: 2021 Julio 12]
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente [Documento en Línea] <http://www.oei.es/cayetano.htm> [25 de febrero de 2008]

- Delia, L. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Argentina. Fondo de cultura económica. [Documento en Línea] Disponible: <http://formacion.sige-yucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf> [Consultad: 2021 marzo 06]
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Editorial Morata. Madrid (España).
- Dewey, J. (1997). Experience and Education. Nueva York, Estados Unidos: Touchstone. [Documento en Línea] Disponible: <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf> [Consulta: 2021 abril 02]
- Dewey, J. (2000). La Ciencia de la Educación. Argentina, Ed. Losada, S.A.
- Dewey, J. (1967). Experiencia y educación. Buenos Aires, Editorial Losada. [Libro en Línea] Disponible: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4/john_dewey_una_pedagogia_activa_cientifica_y_democratica.html [Consulta: 2021 abril 09]
- Doménech, J. (2009). Elogio de la educación lenta. Editorial Graó. Barcelona (España).
- Decroly, O. (1927): «La función de la globalización y la enseñanza», en Revista de Pedagogía, Madrid.
- Dilthey, W. (1942). Historia de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Duque, M. (2019). El Principio Didáctico De La Transversalidad Para Posibilitar La Formación Integral En La Educación Superior. [Resumen en Línea] Tesis de Doctorado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16988> [Consulta: 2021 abril 01]
- Edwards, V. Remedi, E. Tarres, M. Avila, R. (1992) Calidad de la educación y políticas de perfeccionamiento docente. [Compilación en Línea] En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (1992) Cómo aprende y cómo enseña el docente : informe de seminario. Disponible: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170823052546/pdf_562.pdf [Consulta: 2021 julio 7]
- Esquivel, C. González, G. (2008). Observación de prácticas pedagógicas en odontología pediátrica en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de grupos de Investigación en Educación, convocado por Colciencias y la Universidad Sur-colombiana. Neiva: Universidad Sur-colombiana.
- Feldman, D. (2008). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de desarrollo curricular.

[Documento en Línea] Disponible: <https://docplayer.es/64310117-Treinta-y-seis-capacidades-para-la-actividad-docente-en-escuelas-de-educacion-basica.html> [Consulta: 2021 mayo 30]

- Fernández, V. (2020). Escuela Nueva: de las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos. [Resumen en Línea] Maestría en pedagogía e investigación en el aula. Universidad De La Sabana Facultad De Educación. Disponible: https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47070/Trabajo%20de%20grado_V%c3%adctor%20Fern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAlloved=y [Consulta: 2021 marzo 23]
- Feist, J. & Feist, G. (2006) *Theories of Personality* (sexta edición). New York: McGraw Hill.
- Fierro, C. Fortoul, B. Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- Flórez, R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento* Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia (BEM).
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García, N. (2008). *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje*. Artículo de investigación. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848010.pdf> (02/04/2021).
- Galeana, L. (2013). *Aprendizaje basado en proyectos*. México: Universidad de Colima. [Documento en Línea] Disponible: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf> [Consulta: 2021 marzo 06]
- Galeana, L. (2006). *Aprendizaje basado en proyectos*. *Ceupromed.ucol*, 1(27), 1-17
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. Reyes, R. (2008). *Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

- Glaser, B (1992). Basics of Grounded Theory Analysis: Emerge vs. Forcing. California. Mill Valley, CA.
- Glaser, B y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Chicago, Aldine.
- Gómez, C.; Hernández, M.; Ramos, R. (2016). Principios epistemológicos para la enseñanza aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. [Revista en Línea] Pueblo Continente, [s. l.], p. 471-479.: Disponible: <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/699> [Consulta: 2021 enero 22]
- González, J. (1988). La pedagogía de Cèlestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Goffman, E. (1997). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Editorial Amorrortu. Buenos Aires (Argentina).
- Goodman, J. (2001). La educación democrática en la escuela. Editorial Publicaciones MCEP. Sevilla (España).
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). Repertorio de estrategias pedagógicas. PROMEB, Piura.
- Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. [Compilación en Línea] En: Historia y perspectiva actual de la educación infantil, pp. 179-199. Carmen Sanchidrián y Julio Ruiz Berrio (coords.). Barcelona: Graó. Disponible: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4/john_dewey_una_pedagogia_activa_cientifica_y_democratica.html [Consulta: 2021 abril 09]
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Enciclopedia latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Colombia: Editorial Norma.
- Glaser, B.; Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Hawthorne, N.Y.: Aldine.
- GLASER, B. G. (1978): Theoretical sensitivity. Mill Valley. CA: Sociology Press. California.
- Glaser, B (1992). Basics of Grounded Theory Analysis: Emerge vs. Forcing. California. Mill Valley, CA
- Henríquez, C. y Reyes, J. (2008) La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria. [Libro en Línea] Disponible: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf> [Consulta: Septiembre 2020]
- Hernández, F.; Ventura, M. (1992). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Barcelona: Editorial Graó.

- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*. N° 26: 39-51.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1994). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Editorial Graó. Barcelona (España).
- Hessen, J. (1989). *Teoría Del Conocimiento*. Caracas, Venezuela: Editorial PANAPO.
- Hungler, B.; Polit, D. (2000) *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: MCGRAW-HILL.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia*. (4ª. Ed). Caracas: Quirón.
- ICFES (2007). *Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Naturales*. Colombia. [Documento en Línea] Disponible: http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-335459_pdf_2.pdf [Consulta: 2021 marzo 06]
- ICFES (2021) *Resultados de la prueba saber en Medellín* [Documento en Línea] Disponible: <http://www.ofecfuturosscientificos.com/medellin-resultados-saber.html> [Consulta: 2021 Julio 22]
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, J. (2013) *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*. [Revista en Línea] *Presencia Universitaria*, 3(5) pp.36-45. Disponible: http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf [Consulta: 2021 julio 7]
- Jolibert, J. (1995), *Formar niños productores de textos*, Chile, Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J.; Sraïki, C (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Chile.
- Jurado, F. (2017). *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017. 118 p. ISBN: 978-958-24-3417-5. [Libro en Línea] Disponible: <http://www.lenguaje.red/docs/2020/pedagogia-lenguaje-democracia.pdf> [Consulta: 2021 abril 02]
- Kilpatrick, W. (1918) *The project method*. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informals talks on teaching* [Libro en Línea]. Disponible: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676&view=1up&seq=8> [Consulta: 2021 abril 02]
- Kilpatrick, W. (1967). *La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar. El nuevo programa escolar*. pp 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1925.

- Kilpatrick, W. (1929). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Nueva York: Teachers College-Columbia University. — (1967). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Kilpatrick, W.; Rugg, C.; Washburne, F. Bonner, G (1967). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada. SEP, Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- Koltko M. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology by the American Psychological Association* Vol. 10, No. 4, 302–317.
- Knoll, M. (1997) The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- La Torre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Grafiques.
- Lacueva, A. (1997). *Por una didáctica a favor del niño*. Col. Cuadernos de Educación, No. 145. 2a. edición. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Lara, E.; Bellón, D. (2008). *Proyectos de trabajo: metodología en Primaria*. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. N° 7: 1-12.
- Ley 115 (1994) general de educación. Colombia [Transcripción en Línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2021 marzo 28]
- Litwin, E. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. En A. Camiloni, *El campo de la didáctica. La búsqueda de una nueva agenda* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós
- López, S.; López, R.; Alfredo.; Ugalde, G.; Rodríguez, M.; Rico, M. (2015). *La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes*. [Revista en Línea] *Opción*, 31(1),395-413. ISSN: 1012-1587. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005022> [Consulta: 2021 abril 15]
- Lourdes, L. (2008). *Pedagogía crítica para procesos de transformación en ciudadanía y desarrollo local*. En G. M. Gadotti M, Paulo Freire contribuciones para la pedagogía (pp. 91 - 104). Buenos Aires: CLACSO.
- López, A.; Lacueva, A. (2007). *Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado*. Caracas: revista de educación.
- López, G (2017). *Corrientes pedagógicas contemporáneas (ficha)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Editorial Losada, S. A. Buenos Aires. [Libro en Línea] Disponible:

<https://es.slideshare.net/Silser2009/historia-de-la-educacin-y-la-pedagoga-13720650> [Consulta: 2021 abril 09]

Luzuriaga, L. (1961). La pedagogía contemporánea. Editorial Losada. S. A. Cuarta edición. Buenos Aires.

Luzuriaga, L. (1957) La pedagogía contemporánea. Buenos Aires: Editorial Losada. [Libro en Línea] Disponible: https://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4/john_dewey_una_pedagogia_activa_cientifica_y_democratica.html [Consulta: 2021 abril 09]

Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Venezuela: Editorial Trillas.

Martínez, M. (2010). Nuevos fundamentos en la investigación científica. Venezuela: Editorial Trillas.

MEN. (1994). Ley 115 general de educación. Colombia. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (28/03/2021).

MEN. (1994b). Decreto 1860, como complemento a la Ley 115 general de educación. Colombia. [Transcripción en Línea] Disponible: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf [Consulta: 2021 marzo 28]

MEN. (2002). Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente. Colombia. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf (16/04/2021).

MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en áreas fundamentales. Colombia. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-116042.html?_noredirect=1 (30/09/2021).

MEN. (2009). Decreto 1290, Evaluación de los estudiantes. Colombia. Recuperado en: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf (28/03/2021).

MEN (2015). Decreto Único Reglamentario 1075 del Sector Educación. Colombia. Recuperado en: http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf (29/09/2021).

MEN. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Colombia. Recuperado en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre/93226> (30/09/2021).

MEN. (2017). Decreto 1421, marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad. Colombia. Recuperado en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> (29/09/2021).

- MEN. (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Bogotá: MEN.
- MEN. (2020) Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento [Documento en Línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html?_noredirect=1 [Consulta: 2021 enero 10]
- Mendieta, I. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. [Revista en Línea] Investigaciones Andina, 17(30),1148-1150. ISSN: 0124-8146. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001> [Consulta: 2021 julio 12]
- Medina, A.; Salvador, F. (2009). Didáctica general. Madrid: Pearson Educación.
- Mialaret, G.; Chenon, T. (1968). Educación nueva y mundo moderno. Vicens-Vives.
- Moreno, C. Pérez, C. (2018). La enseñanza por proyectos como posibilitador de aprendizajes en matemáticas y ciencias naturales. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. [Documento en Línea] Disponible: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12303/6/MorenoCarolina_2018_Ense%C3%B1anzaProyectosPosibilitador.pdf [Consulta: 2021 junio 30]
- Morín, E (1995). Introducción al pensamiento complejo. Buenos Aires: Gedisa.
- Muñoz, A.; Díaz, M. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. [Revista en Línea] Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, ISSN 1133-9926, Año 34, N°. 19, 2009, pp.101-126. Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Alberto-Munoz-13/publication/45588718_Metodologia_por_proyectos_en_el_area_de_conocimiento_del_medio/links/54b684cb0cf2e68eb27e9982/Metodologia-por-proyectos-en-el-area-de-conocimiento-del-medio.pdf [Consulta: 2021 marzo 23]
- Muñoz, M., Rochat, M., Lozano, C., Ulloa, M., Collazos., España, G. (2019). PROYECTOS CON-SENTIDOS. Cali, Colombia: Redlenguaje.
- Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14(1), 67-80
- Otsoa, N. (2013). Construimos una noria. Aula de Innovación Educativa. N° 226: 69-74.
- Ortega, F. (2014). La presencia de Ovide Decroly en el “Boletín” y en la “Revista de Escuelas Normales” (1922-1936). Bordón. Revista de pedagogía, 3, vol.66, 121-132.
- Osorio, G. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. [Revista en Línea] Revista de la

- Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, Bogotá, v. 20, n. 1, p. 269-291. Disponible: <https://goo.gl/qqQMMs> [Consulta: 2021 marzo 19]
- Padilla, Y. Acosta, J. Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), 88-100.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Piaget, J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel. Libro en Línea] Disponible: <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298> [Consulta: 2021 abril 03]
- Prada, S. (2015). Comprensión de la responsabilidad política de los actores en el conflicto interno colombiano: La Masacre de El Salado 2000. [Documento en Línea] Disponible: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2231> [Consulta: 2021 marzo 19]
- Piñero, M. Rivera, M. (2013). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. UPEL-IPB. Barquisimeto, Estado Lara. Venezuela.
- Regalado, L. (2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la investigación formativa en los estudiantes de un instituto pedagógico nacional de lima. [Resumen en Línea] Tesis de Maestría. Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Disponible: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9135/1/2019_Regalado-Diaz.pdf [Consulta: 2021 abril 01]
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-56.
- Reyes, R. (1998). *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada. España: Aljibe.
- Rodríguez, M. Moreira, M. Caballero, M. Greca, I. (2010) *teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* [Libro en Línea] Disponible: <http://www.octaedro.com/pdf/10112.pdf> [Consulta: Septiembre 2020]
- Rodríguez, M., Pinilla, R., Bojacá, B., Morales, R., Jaimes, G. (2019). *La pedagogía por proyectos, visiones y trayectorias*. Bogotá, Colombia: Redlenguaje.
- Rodríguez, P. (2008). La teoría fundamentada: un plan metodológico para respetar la naturaleza del mundo empírico, en: *Praxis Sociológica*, 12:137-172.
- Rogers, C. (1992) *El proceso de convertirse en persona*. Universidad de Wisconsin. EEUU

- Rojas, L. Magno, F. Gaona, M. (2018). La gestión escolar como nuevo escenario para impulsar calidad educativa frente a un contexto competitivo. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 10(1).
- Salgado-García, Edgar (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (8),34-50. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129032002> (13/07/2021)
- Sarmiento, L. (2017). *Proyectos Integradores Como Estrategia Didáctica Para La Formación De Competencias En Los Estudiantes De Diseño Visual De La Unipanamericana.* Recuperado en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29896> (14)08/2021).
- Serrano, A. (2013). Los Centros de Interés en Infantil. *Temas para la Educación.* [Resumen en Línea] *Revista digital para profesionales de la enseñanza.* Disponible: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd10031.pdf> [Consulta: 2021 abril 02]
- Souza, S. (2009). El estado del arte. [Documento en Línea] Disponible: http://perio.unlp.edu.ar/seminario/nivel2/nivel3/el%20estado%20del%20arte_silvina_souza.pdf. [Consulta: 2021 abril 01]
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México: (6ta ed.) Pearson Educación de México, S.A.
- Strauss, A. (1969). *Mirrors and masks.* Mill Valley: Reeditado en 1997 [New Brunswick: Transaction]).
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* Cambridge, Reino Unido: University of Cambridge Press.
- Strauss A, Corbin J. (1998) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park: Sage.
- Straus, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia: Contus.
- Taylor, S.; Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos.* España: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. México: *revista de educación* (06/03/2021).
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. [Revista en Línea] *Revista Andina de Educación* e-ISSN: 2631-2816. Disponible: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/635> [Consulta: 2021 marzo 15]
- Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), pp. 35-56.

- Tobón, S. (2010a). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2010b). Conferencia: El modelo de competencias en las prácticas docentes: Hacia escenarios significativos de vida, *Revista Suma por la Educación*, vol. 1, pp. 1-3, 2010 (06/03/2021).
- Trinidad, A. Carrero, V. Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada Grounded Theory La construcción de la Teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS
- Ulin, E.; Tolley, E. (2006). Investigación aplicada en salud pública, USAID/OPS/FHI.
- UNESCO (2020). Educación en tiempos de pandemia COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. [Documento en Línea] Recuperado en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf [Consulta: 2021 marzo 28]
- Unigarro M, (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Valle, J.; Manso, J. (2019). ¿Qué es la pedagogía? Apuntes de pedagogía. Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura. Número 28. [Documento en Línea] Disponible: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf> [Consulta: 2021 abril 09]
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Editorial Paidós. Barcelona (España).
- Vanoli, F. (2018). El pensamiento complejo y la transdisciplina en el abordaje del hábitat. Reflexiones en torno a la experiencia del Seminario de Gestión Territorial y Hábitat. [Revista en Línea] *Revista Pensum*, [s. l.], 3(3), pp.141-146. Disponible: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pensu/article/view/19033> [Consulta: 2021 marzo 19]
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Vera, C. Acosta, B. Contreras, G. (2014). La docencia como ciencia productiva en el marco de la responsabilidad social del profesor universitario, [Documento en Línea] Disponible en: https://uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-1/articulo04.pdf [consulta: 12 de marzo del 2018]

ANEXOS

[Anexo A]
Formato del Instrumento aplicado

**CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN PARA INFORMANTES
CLAVES**

El fin último de esta aceptación, es suministrar a los participantes una clara explicación del rol que cumplirán como participantes en la investigación titulada: “CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA APLICACIÓN DE PEDAGOGÍA POR PROYECTOS COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS”

La presente investigación es realizada por Efraín Darío Ochoa Londoño, estudiante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El objetivo de la aplicación del instrumento es generar constructos teóricos sobre la aplicación de la Pedagogía por Proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas, de manera que la información suministrada, contribuya al conocimientos de los procesos educativos de la pedagogía por proyectos, sobre todo de los procesos de enseñanza relacionados gerencial y curricularmente en las Instituciones Joaquín Vallejo Arbeláez y Héctor Abad Gómez, y poder definir los alcances y limitaciones en el uso de la Pedagogía por Proyectos, como herramienta para potenciar innovaciones educativas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente veinte (20) minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial, y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma..

Desde ya le agradezco su participación.

Efraín Darío Ochoa Londoño

ACEPTACIÓN DE PARTICIPACIÓN DEL INFORMANTE CLAVE

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Efraín Darío Ochoa Londoño. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es generar constructos teóricos sobre la aplicación de la Pedagogía por Proyectos como herramienta para el desarrollo de las prácticas educativas.

Reconozco que la información que yo provea en el transcurso de esta investigación es estrictamente confidencial, y no será usada para ningún otro propósito sin mi consentimiento. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante

(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

ENTREVISTA

Estimado(a) docente.

1. Desde su experiencia, por favor describa ¿cómo es la práctica educativa en su institución, haciendo énfasis en las etapas de planificación, organización, desarrollo y evaluación?
2. ¿Cuál ha sido el aporte del directivo en el proceso planificación, organización, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas?
3. Desde sus vivencias, ¿Cuáles son los logros más significativos a partir de la planificación, ejecución y evaluación de sus prácticas educativas?
4. ¿Qué reflexiones puede generar acerca de la aplicación de la pedagogía por proyecto para el desarrollo de las prácticas educativas en su institución?

Muchas gracias por su colaboración e información suministrada.

ENTREVISTA

Estimad(a) Directivo.

1. Desde su experiencia, por favor describa ¿cómo es la práctica educativa en su institución, haciendo énfasis en las etapas de planificación, organización, desarrollo y evaluación?
2. ¿Cuál ha sido su aporte como directivo en el proceso planificación, organización, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas?
3. Desde sus vivencias, ¿Cuáles son los logros más significativos a partir de la planificación, ejecución y evaluación de sus prácticas educativas?
4. ¿Qué reflexiones puede generar acerca de la aplicación de la pedagogía por proyecto para el desarrollo de las prácticas educativas en su institución?