

MODELOS PEDAGÓGICOS ASUMIDOS POR LOS DOCENTES, DE  
ACUERDO A SUS PRACTICAS DE AULA.

ISABEL CRISTINA MONTES GUTIERREZ

TUTOR:

JOSÉ HERNANDO BAHAMÓN



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2014

## TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN.....	5
2.	PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, LA JUSTIFICACIÓN Y LOS OBJETIVOS.....	7
2.1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
2.2	JUSTIFICACIÓN.....	7
2.3	REFERENTES EMPÍRICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
2.4	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
2.4.1	OBJETIVO GENERAL.....	12
2.4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
3.	MARCO TEÓRICO.....	13
4.	METODOLOGÍA.....	25
4.1	CONTEXTO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
4.2	DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
4.3	INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	27
4.4	TIPO DE INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTO.....	27
4.4.1	ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	28
4.4.2	MODELO CATEGORIAL DEL ESTUDIO.....	29
5.	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (DIAGRAMA DE GANTT).....	30
6.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
7.	ANÁLISIS DE DATOS.....	32
7.1	PROPOSICIÓN 1.....	32
7.1.1	LA DIDÁCTICA O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	33
7.1.2	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.....	35
7.1.3	FINES O PROPÓSITOS.....	36
7.1.4	LAS TAREAS.....	37
7.1.5	EL PLAN DE ÁREA (CONTENIDOS Y SECUENCIACIÓN).....	38
7.1.6	USO DE TEXTOS.....	42

7.1.7	USO DE RECURSOS.....	42
7.1. 8	INTENCIONES EDUCATIVAS.....	44
7.1.9	EVALUACIÓN .....	45
7.1.10	HALLAZGOS ADICIONALES.....	47
7.2	PROPOSICIÓN 2.....	48
7.3.	PROPOSICIÓN 3.....	52
8.	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA FUTUROS TRABAJOS.....	56
8.1.	CONCLUSIONES.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
8.2.	PROPUESTAS PARA FUTUROS TRABAJOS.....	58
9.	LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	62
10.	ANEXOS .....	63

## **TABLA DE FIGURAS**

TABLA 1. ENCUESTA POR DOCENTES.....	10
TABLA 2. ENCUESTA POR ÁREAS.....	11
TABLA 3. CARACTERIZACIÓN DOCENTE.....	26
TABLA 4. DIAGRAMA DE GANTT.....	30
TABLA 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31

## 1. INTRODUCCIÓN

*“El peor error es no hacer nada por pensar que es poco lo que se puede hacer”*

**E. BURKE**

*"Los hombres aprenden mientras enseñan"*

**SÉNECA**

*“La ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más temible,  
una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor.*

**PLATÓN**

En esta investigación se indagó acerca de los modelos pedagógicos que han asumido los maestros del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde de la I.E de Santa Librada, en sus prácticas de aula. Esta investigación es relevante para la institución educativa, ya que esto le permitió a la institución, conocer los modelos pedagógicos que han asumido los maestros, los factores que han incidido para que los asuman y los obstáculos que han tenido para llevarlos a la práctica. Las prácticas de aula de los maestros se enmarcan en un modelo o modelos pedagógicos. Estos modelos le asignan funciones distintas a la educación porque parten de las concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que quiere contribuir a formar. Cesar Coll (1994) dice que si no se tiene claro la concepción de hombre que se quiere formar, es imposible actuar pedagógicamente.

Saber el modelo pedagógico que los maestros asumen en sus prácticas de aula de clases, es relevante para la institución, ya que dependiendo de esto, así será el estudiante que se quiere formar.

Los maestros de sociales de la jornada de la tarde en una primera exploración en colectivo, manifiestan que asumen el modelo pedagógico activista. Este trabajo nos permitió saber si es cierto que lo asumieron, por qué lo asumieron, qué factores incidieron para que asumieran este modelo y qué obstáculos han tenido para asumirlo. Para hacerlo se consultó el pensamiento de Julián De Zubiría, plasmado en su libro “los Modelos pedagógicos, hacia una práctica dialogante”.

## **2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, LA JUSTIFICACIÓN Y LOS OBJETIVOS**

### **2.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son los modelos pedagógicos asumidos por los maestros del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde de la Institución Educativa de Santa Librada, de acuerdo a sus prácticas de aula?

### **2.2 JUSTIFICACIÓN**

La determinación de un Modelo Pedagógico Institucional, presenta múltiples dificultades en una Institución Educativa Oficial. No es posible un acuerdo desde las instancias del gobierno escolar, so pena de caer en lo formal contra lo real. En la institución es muy variada la formación pedagógica de los docentes, graduados en muy diferentes instituciones formadoras, de edades muy disímiles, con experiencias también diferentes, con fundamentos filosóficos y pedagógicos difíciles de unificar. Por ello, no es fácil imponer un Modelo Pedagógico determinado. Se debe explorar la práctica de todos los docentes para explorar cual es el Modelo Pedagógico que subyace, para fortalecer la concepción y las estrategias pedagógicas propias de ese modelo. De allí que sea tan importante para la institución haber podido realizar esta investigación para identificar los modelos pedagógicos que han asumido los docentes de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde, que factores han incidido para que asumieran los postulados de estos modelos pedagógicos y los obstáculos que han tenido para asumir estas prácticas e identificar cómo las llevan a la práctica.

Este trabajo difícilmente se puede realizar en las instituciones oficiales ya que los docentes son muy reacios a que se les observe en su aula de clases o que se les entreviste. Pero en Santa Librada encontramos docentes dispuestos a aportar su granito de arena para que este trabajo de investigación se realizara.

### **2.3 REFERENTES EMPÍRICOS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En el año 2011 la institución educativa de Santa Librada se propuso identificar los modelos pedagógicos que estaban asumiendo los docentes en sus prácticas de aula. Para ello la Institución se dio a la tarea de consultar sobre estrategias para hacerlo y encontró que el instituto Alberto Merani tenía una página donde ofrecía una encuesta virtual que identificaba el enfoque pedagógico asumido por cada docente según sus prácticas de aula. El maestro solo tenía que acceder mediante un link ([www.institutomerani@edu.co](mailto:www.institutomerani@edu.co)) y a los cinco minutos se tenía la respuesta. Fueron 60 maestros de los 120 de Santa Librada que voluntariamente elaboraron la encuesta.

La encuesta está diseñada según el pensamiento del autor. Luis Not (citado por Zubiría, 2006) en su libro titulado “Las pedagogías del conocimiento”, dice que a lo largo de la historia solo han existido dos modelos: heteroestructurante y autoestructurante (p. 13).

Los modelos heteroestructurantes asumen que la labor de la escuela es la de transmitir la cultura humana a través de las generaciones, por lo tanto considera al maestro el eje central de proceso de enseñanza- aprendizaje con una postura magistrocentrista y autoritarista para garantizar el aprendizaje.

Los modelos autoestructurantes consideran al niño el centro del proceso educativo, capaz de construir su propio destino. Considera que la función de la escuela es la de favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

Julián de Zubiría pretende demostrar que se puede combinar los modelos heteroestructurante y autoestructurante, tal como lo supuso Not (citado por Zubiría, 2006) al formular la tesis de la interestructuración (p. 15) y además tiene en cuenta el modelo que propuso Cesar Coll (citado por Zubiría, 2006), para diseñar un currículo, en su libro “Psicología y curriculum”. En el modelo interestructurante Zubiría propone el modelo dialogante que garantice una síntesis dialéctica. Esta síntesis dialéctica tendría que reconocer en la escuela activa y en los enfoques constructivistas el papel activo que cumple el estudiante en el proceso educativo, reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela pero se reconstruye de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, y que para esto ocurra se debe contar con la mediación del maestro que de manera intencionada favorezca el desarrollo integral. Es así que Zubiría propone un modelo dialogante cuya finalidad de la educación está centrada en el desarrollo y en tener un carácter social y cultural. Julián de Zubiría cuenta con un equipo de investigadores que han ayudado a adelantar de manera colectiva, experimental y sistemática esta propuesta. Además, este equipo diseñó una prueba alojada en la red, resuelta por miles de maestros en el mundo, que indaga por los estilos de enseñanza y modelo pedagógico que subyace a su práctica educativa.

Esta encuesta está sesgada por los postulados asumidos por Julián de Zubiría en su propuesta de modelo dialogante, de allí que la encuesta indaga por los modelos: Tradicional, activista, constructivista y dialogante.

Los resultados de esta encuesta propuesta por Julián De Zubiría, arrojaron una aproximación muy marcada al Modelo Pedagógico Dialogante. Según la encuesta, los docentes asumen el 65% de las prácticas de aula que tiene que ver con el modelo pedagógico dialogante.

Ubicándose el docente en un nivel muy alto de aplicación de estas prácticas. Se debe resaltar que el Modelo Pedagógico Activista, ocupó el segundo lugar de preferencia como indicativo de trabajo de los encuestados con un 44% en el nivel ALTO. El Modelo Tradicional y el Modelo constructivista, ocuparon el tercer lugar con un empate del 52% en el nivel MEDIO. Por último, el Modelo tradicionalista, fue el menos votado con un 22% en el nivel BAJO. Este fue el primer paso para identificar el modelo pedagógico predominante en los maestros de Santa Librada. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 1. Encuesta por docentes

Niveles	Puntaje por modelo				
	Tradicional	Activista	Constructivismo epistemológico	Constructivismo pedagógico	Dialogante
MUY ALTO	0%	43%	30%	13%	65%
ALTO	26%	44%	39%	26%	31%
MEDIO	52%	9%	22%	52%	4%
BAJO	22%	4%	9%	9%	0%
MUY BAJO	0%	0%	0%	0%	0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Trabajo institucional de exploración de modelos pedagógicos asumidos por los maestros a nivel individual (2011).

Luego los directivos en otro intento por identificar el modelo pedagógico asumido por los docentes, decidieron hacer la encuesta con el 100% de los docentes, agrupándolos por áreas o departamentos. Estos fueron los resultados:

## ENCUESTA POR ÁREAS:

Se encontró que en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes subyace el modelo activista conforme al resultado de la encuesta realizada. Para realizar la encuesta se partió de elaborar un listado de las principales características de cada uno de los modelos pedagógicos contemporáneos más usados. Cada elemento del listado correspondía a una característica, práctica o estrategia de cada uno de los modelos. Los maestros tenían que identificar si la práctica o estrategia la asumían en el aula de clase. Del promedio más alto lo obtuvo el Modelo Activista con un 51,8%, y el que le siguió fue el Modelo Constructivista con un 50,3%.

Tabla 2. Encuesta por áreas

Áreas	Puntaje por modelo			
	Tradicional	Activista	Constructivista	Dialogante
Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	44	77	52	46
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.	36	50	46	43
Educación Artística y Cultural	47	45	47	46
Educación ética y en valores humanos.	40	52	52	46
Educación Física, Recreación y Deportes	49	51	53	47
Educación Religiosa.	42	49	52	53
Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros.	47	51	54	49
Matemáticas.	43	44	50	49
Tecnología e Informática	35	48	47	41
TOTAL	383	467	453	420
PROMEDIO	42,5	51,8	50,3	46,6

Fuente: Trabajo de producción institucional sobre exploración de modelos pedagógicos asumidos por los maestros de las áreas (2012)

Como se puede observar los maestros del el área de Sociales según la encuesta manifiestan asumir un 50% de las prácticas de aula del modelo activista.

Una vez identificado el modelo pedagógico asumido por los docentes del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde, el paso a seguir por la institución era averiguar sobre si las prácticas de aula realmente corresponden a estos modelos y los factores que han intervenido para que los docentes asumieran estos modelos. Esta investigación tomó como grupo focal los maestros del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde.

## **2.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.4.1 OBJETIVO GENERAL**

Identificar los modelos pedagógicos asumidos por los docentes del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde de la Institución Educativa de Santa Librada, de acuerdo a sus prácticas de aula.

### **2.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar los factores que inciden en los maestros del área de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde de la Institución Educativa de santa Librada, para que asuman determinados modelos pedagógicos.

2. Identificar qué obstáculos (institucionales, personales, culturales) han tenido los maestros de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde, de la Institución Educativa De Santa Librada, para asumir estas prácticas

### 3. MARCO TEÓRICO

Para llevar a cabo esta investigación se plantearon las siguientes proposiciones para confirmar o rebatir en las conclusiones.

La primera proposición que se asume en este trabajo de investigación es:

**Proposición 1. Los maestros de Sociales de la jornada de la tarde, asumen los postulados del modelo pedagógico autoestructurante Escuela activa.**

Para sustentar esta proposición se hará la consulta de las características del modelo pedagógico autoestructurante escuela Activa, para situar teóricamente el objeto de investigación, ya que fue este modelo el que dicen los docentes de sociales que han asumido en sus prácticas de aula, según la encuesta realizada. Conceptos que me servirán como guías conceptuales para abordar el tema de investigación.

Para identificar las huellas y los rastros de las prácticas pedagógicas de los maestros, lo mejor es buscar en los cuadernos de los niños, los textos que se usan, el tablero con sus anotaciones, los contenidos que se abordan, la forma de disponer el salón, la importancia que se le da a los intereses, las opiniones y a la actividad del estudiante, un examen, o los términos que usan los docentes para definir las intenciones educativas. Todo lo anterior son las huellas inocultables de nuestra concepción pedagógica (Zubiria, 2005. p. 23). Estas huellas son las que se intentará identificar para detectar prácticas de aula del modelo activista asumido por los docentes de sociales.

El modelo Autoestructurante Escuela Activa analizado desde la mirada de Julián de Zubiría y de Cesar Coll, tiene varios postulados teniendo en cuenta los siguientes elementos: las intenciones o propósitos, los contenidos, la secuenciación, las estrategias metodológicas y la evaluación (Zubiría, J, 2006 p.111). Ver anexo No 7.

**El primer postulado del modelo autoestructurante Escuela Activa es el de los propósitos o intenciones educativas.** Según los fines e intenciones educativas, el modelo activista tiene como postulado que el niño y el joven deben encontrar en la institución educativa el lugar para socializar y desarrollarse como personas; y en consecuencia, la escuela debería preparar para la vida, hoy y ahora, y debería asegurar la felicidad aquí y ahora. El activismo propone la defensa de los derechos humanos y de la libertad (Zubiría, 2006. p. 41).

“El modelo activista tiene como precursores a Rosseau, Pestalozzi, Tolstoi y Froebel. La escuela activa privilegia la acción y la actividad al postular que el aprendizaje proviene de la experiencia, la acción y concibió al niño como el actor principal de la educación, centro sobre el cual debe girar el proceso educativo. Este modelo asume que el niño tiene todo para auto estructurarse y jalonar su propio desarrollo. Postula la libertad de expresión y de acción. Defiende la bondad del niño, el naturalismo y la necesidad de cultivar sus intereses. Dice que el papel de la escuela es la de la socialización y “educación para y por la vida” y garantizar la felicidad del niño, aquí y ahora. La escuela activa humaniza la norma, el juego y la palabra sustituyen la disciplina y la sangre” (Zubiría, 2006. p. 44)

**El segundo postulado del modelo autoestructurante Escuela Activa son los contenidos.** La escuela activa da mucha importancia a las didácticas “activas” y poco a

los contenidos. La escuela debe preparar para la vida, así que lo que se debe estudiar es la naturaleza y la vida misma, porque los contenidos no deben estar separados de la vida de manera artificial. De allí que se critique el intelectualismo, el verbalismo y el formalismo (Zubiría, 2006, p.112).

**El tercer postulado es la secuenciación.** “En la escuela activa los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto, hacia lo complejo y abstracto.; de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto. Adopta una secuenciación de tipo empírico, que partirá de la vivencia, la manipulación y el contacto directo con los objetos”. De allí la importancia de utilizar en las prácticas de aula los talleres, las excursiones, los laboratorios, las manualidades y el deporte (Zubiría, p.113).

**El cuarto postulado es la didáctica o estrategias metodológicas,** es el modo de hacer las cosas con orden y según ciertos principios, técnicas y procedimientos utilizados en forma racional, con miras a llegar al conocimiento de la verdad y a la consecución de un fin; se asume con elementos propios de la hermenéutica (interpretación), de la heurística (interrogación), de la mayéutica (diálogo), posibilitando la reflexión, el análisis, la crítica y la utilización de medios interactivos que lleven al estudiante a cuestionarse, a indagar, a profundizar y a establecer relaciones entre la realidad y la científicidad. El método está determinado por las relaciones que se establecen entre los estudiantes, los docentes, los saberes, el contexto y el papel asignado a cada uno de ellos, las cuales permiten establecer estrategias diferentes de acuerdo a las características o posturas individuales o colectivas; El maestro se asume como mediador del aprendizaje, permite la participación activa de los estudiantes, garantiza el derecho a la intervención y la cooperación entre los integrantes del grupo; incentiva la discusión y la profundización de argumentos, orienta la búsqueda de material bibliográfico y otros materiales; conoce la forma de dar continuidad al trabajo

en el tiempo y evalúa eficaz y eficientemente la productividad de cada uno de sus estudiantes (Zubiría, 2006. p.114)

En las didácticas o estrategias metodológicas intervienen los recursos. Estos se han entendido como el uso de todo tipo de materiales didácticos. Una definición clásica la encontramos en Mattos (1963) para él los recursos didácticos son los medios materiales de que se dispone para conducir el aprendizaje de los alumnos. Los medios didácticos podríamos definirlos como el instrumento del que nos servimos para la construcción del conocimiento; y finalmente, los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje.

Los mapas conceptuales son recursos didácticos utilizados en las estrategias metodológicas. Usados por los maestros para la organización y representación del conocimiento. Tienen su origen en las teorías sobre la psicología del aprendizaje de David Ausubel enunciadas en los años 60. Este instrumento educativo fue ideado por Joseph Novak en los años 70, como una forma de poner en práctica las teorías de David Ausubel sobre aprendizaje significativo, es por ello que en la construcción de mapas conceptuales se enfatiza la importancia para ser capaz de aprender nuevos conceptos en forma de proposiciones y es presentado como técnica, método o recurso.

Los mapas, cartogramas y otros documentos gráficos son recursos didácticos utilizados como estrategia metodológica. Son una herramienta imprescindible para impartir una clase de geografía. Estos recursos didácticos permiten a los alumnos visualizar y obtener una representación espacial de los contenidos de la materia. Es así como el pensamiento espacial adquiere un papel estratégico en la formación del individuo por lo que su integración temprana en el proceso educativo, es esencial para el buen desarrollo intelectual.

Los recursos didácticos en el modelo activista, se utilizan como facilitadores del aprendizaje, como una herramienta pedagógica capaz de llevar al estudiante a aprender como base de un proceso de autoconstrucción integral. Se da prioridad a los recursos que lleven al estudiante a cuestionarse, motivarse, despertando su interés hacia el conocimiento.

Sobre las estrategias metodológicas y las maneras de trabajar en clase la escuela activa está convencida de que el niño por sí mismo tiene el potencial de su desarrollo, su fuerza y su dinámica. Considera que el niño es el artesano de su propio desarrollo. En la escuela activa el niño opina, pregunta y participa (Zubiría, 2006, p. 114)

**El quinto postulado es la evaluación.** Será integral, para que dé cuenta del desarrollo del niño en sus diferentes dimensiones; deberá ser cualitativa ya que considera que al ser humano no se le puede cuantificar, e individualizada ya que entiende al ser humano de manera única y especial. Reconoce los avances y el progreso y elimina la competitividad. Se privilegian los procesos frente a los resultados (Zubiría, 2006, p.117).

**Preposición 2. Los factores o razones que han incidido en los maestros del área de sociales de la jornada de la tarde, para que asuman prácticas de aula del modelo pedagógico activista son la formación profesional, su trayectoria, su experiencia en la docencia y/o la reflexión entre pares.**

Para saber si la vocación, la formación y la experiencia son factores que inciden en asumir un modelo activista, se consultó el texto “Las competencias educativas y el profesorado, resistencia a su aplicación” (Mazuera, J, 2006). En este ensayo el autor

menciona las siete causas que producen en los maestros la resistencia al cambio: la formación académica, la costumbre en el desempeño como docentes, la exigencia de la institución, la negación al cambio, el ejercicio del poder, los años de experiencia y la decisión de ser docentes.

**1. La formación docente:** “Sin duda alguna, la formación que hemos recibido es la base sobre la que se han cimentado las experiencias del aprendizaje y la enseñanza; es a raíz del reconocimiento de esos estados que podemos generarnos pregunta como: ¿qué clase de formación he recibido?, ¿cuál es mi programa de estudios y, cómo la institución de la que soy “hijo” me posibilita el desarrollo de mis competencias?, ¿cómo me preparó para ser un profesional idóneo en el área en la que me formo continuamente?”. Una formación académica no puede desligarse de la academia, es decir, no se trata sólo de la formación para obtener un título, la formación conceptual y teórica debe ser continua y permanente (Mazuera, 2006 p.15).

**2. La costumbre en nuestro desempeño como docentes:** “Cuando hablamos de costumbres en el rol de docentes, estamos haciendo referencia a aquellos comportamientos que se vuelven repetitivos en nuestro diario que hacer, y deja de ser un patrón cultural la costumbre, para convertirse en una serie de situaciones en cadena, en círculo, que manifiestan o son sinónimo de estancamiento” (Mazuera, 2006, p.15). Tal vez con el tiempo nos volvemos repetitivos porque es lo más cómodo.

**3. La exigencia de la institución:** “Las reglas de juego están dadas por aquellos que lideran diversos procesos en pro del bienestar de una comunidad. En el campo educativo es el MEN (Ministerio de Educación Nacional) quien traza los lineamientos y estándares de calidad. Lo anterior supone que toda institución educativa debe estar al día

con las exigencias que el Estado imparte, no obstante, el desconocimiento de una realidad concreta en la que se encuentra inmersa una institución, los modelos pedagógicos de la misma y el proyecto educativo (P.E.I) hacen que esas exigencias en vez de convertirse en una oportunidad, se conviertan en una carga, en una carrera acelerada por posicionarse en un nivel, pero, ¿qué pasa con los recursos humanos?”. El estado direcciona los procesos educativos, con cambios constantes que no le permite a la comunidad educativa apropiarse de un cambio cuando ya hay otro (Mazuera, 2006, p.15).

**4. La resistencia al cambio:** “Actualmente las teorías en educación y las innovaciones pedagógicas enumeran una serie incontable de requisitos que debemos cumplir para ser “buenos maestros” , para ser competentes, puede ser que todo esto no esté mal, sin embargo, sólo logramos validarlo cuando logramos detenernos para saber en qué nivel nos encontramos, dónde podemos marcar una equis de falta y más allá de lo concreto y medible, descubrir la manera acertada para seguir creciendo, para seguir formándonos, para aceptar las limitaciones sin temor al fracaso o a golpear nuestro ego”. Aunque autoevaluarse es una actividad difícil de hacer sin que este sesgada por nuestras percepciones, lo mejor es la coevaluación o heteroevaluación (Mazuera, 2006, p.15)

**5. El ejercicio del poder:**” ¿Supone el poder una actitud de negligencia por parte del docente?, ¿utilizamos el poder para crear, acercar, imponer o concertar?, ¿qué situaciones nos demuestran a nosotros que estamos ejerciendo poder?, ¿la representación que tenemos del poder la hemos heredado o la hemos construido? ¿Nuestros modelos de poder son sólo producto de nuestra formación profesional o son representaciones que tenemos desde nuestra familia?” (Mazuera, 2006, p.15). Ejercer el poder en el aula de clases es un ejercicio muy recurrente de los maestros para lograr el control del grupo.

**6. La experiencia:** “Fuera de la alegría, la buena acogida, los momentos de espanto y desazón, y las conjuraciones a lo que es la educación, ¿qué sucede?, ¿qué se mueve en nuestro interior?, ¿Acaso nuestro rol de docentes se enmarca sólo en un contexto institucional y se desarrolla en un espacio físico limitado? ¿En qué nos convertimos cuando nos encontramos a estudiantes o ex – alumnos en una biblioteca o cualquier lugar?, o ¿cuándo nos encontramos en alguna calle de nuestro barrio?, ¿en qué nos convertimos después de muchos años de experiencia? Cada uno de nosotros tendrá respuestas diferentes, pero, ¿serán acaso esas respuestas una posibilidad de encuentro entre lo que un día soñamos ser como maestros y hoy, después de x tiempo, estamos siendo? A caso, ese balance de resultados, es realmente una balanza de equilibrio o pesan más las frustraciones, pesan más las experiencias, o es el desequilibrio un factor de impedimento para seguir siendo competentes en nuestra profesión?” (Mazuera, 2006, p.15). Una de las satisfacciones más grandes que se tiene como docente, es cuando al pasar el tiempo ven los logros profesionales y personales de los estudiantes que alguna vez estuvieron bajo su tutela.

**7. Escogencia de la profesión:**” Los docentes hacemos parte de un grupo que interactúa con otros grupos: de estudiantes, de familia, de instituciones por tanto nos convertimos en estereotipos, ejemplos de aquellos que nos dan un voto de confianza para orientarlos y guiarlos, esa es la misión encomendada, por tanto ser llamado docente, se ve seriamente comprometido con la estructuración personal y social de quienes están alrededor. El ámbito educativo puede convertir en una posición de resistencia este hecho, cuando quienes llegan a él lo hacen bajo intereses expresamente personales y anulan todo el proceso que implica estar ahí, generando a la vez situaciones de conflicto con quienes interactúan como integrantes de ese contexto desligando con ello la meta intrínseca que desencadena una relación de contienda entre sí y puede lograr desvirtuar la labor que por decisión propia algún día alguien tomó” (Mazuera, 2006, p.15). Es vital que docentes ejerzan esta profesión por amor, por mística, por convicción, ya que los estudiante perciben fácilmente esto.

**Proposición 3 Los maestros de Sociales de la jornada de la tarde han tenido obstáculos institucionales, personales y culturales para asumir prácticas de la escuela activa.**

Para demostrar esta proposición se consultó el artículo: ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo, escrito por Carlos Monereo Font.

“¡Saquen el libro de texto!» es la expresión que, comúnmente, suele clausurar las innovaciones educativas que no han llegado a prosperar. Frente a la imposibilidad de hacer frente a las dificultades de todo orden que con frecuencia aparecen cuando se intentan cambiar unas prácticas educativas obsoletas, la escapatoria suele consistir en adoptar metodologías de enseñanza y formatos de interacción que restituyan el control y la seguridad del profesor” (Monereo, 2010). Seguir un texto como guía para el ejercicio docente, da cuenta de la falta de planeación.

En este artículo Monereo habla de las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas. El encuentra tres variables: el costo emocional, las competencias profesionales y el compromiso profesional.

1. **El costo emocional.** Es el miedo a cambiar unas prácticas que dan seguridad, por otras que nos colocan en una posición vulnerable. El costo de ejercer un liderazgo que pueda ser censurado por los compañeros. De allí que el apoyo emocional de los colegas es muy importante para que los cambios e innovaciones tengan éxito y permanencia.

2. **Las competencias profesionales.** Es el conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan las decisiones y prácticas de los maestros, frente a los problemas que se le presentan. Él dice que las concepciones del saber, el aprender, el evaluar, se producen en los primeros años de formación de la disciplina y se vuelven verdades indiscutibles, no importa el contexto donde se aplique.

3. **El compromiso profesional:** las reformas educativas, la poca participación y la transitoriedad de los cambios y la falta de condiciones reales para llevarlos a cabo, son situaciones que impiden las innovaciones en los maestros.

4. **Factores de naturaleza institucional:** El contexto influye sobre los maestros. Las instituciones a veces tiene mecanismos que evitan o rechazan las innovaciones de los maestros, hay actitudes de la comunidad educativa que desvalorizan los conocimientos profesionales de los maestros y reducen su función a la de un técnico transmisor de lecciones.

Monereo, propone alternativas para una formación eficaz y sostenible del profesorado, como son: Análisis de incidentes críticos, compartir buenas practicas, comunidades para la formación profesional y Centros educativos en los que se aprende a enseñar.

1. **Análisis de incidentes críticos:** Analizar una situación o evento en el desarrollo de una clase, sea en un sentido positivo o negativo. Generalmente estos tienen impacto emocional en el docente sobre las estrategias docentes, ya sea para fortalecerlas o para inhibirlas. Se basa en dos opciones: el análisis de incidentes

naturales y la inducción de incidentes críticos. En el primer caso se trata de grabar sesiones de clase habituales e identificar situaciones problemáticas, significativas y/o emocionalmente desestabilizadoras que resulte interesante analizar con el profesor protagonista para ayudarle a tomar consciencia de las decisiones que adoptó y proponerle posibles cambios en futuros eventos de similares.

2. **Socialización de buenas prácticas docentes:** “la presentación de una buena práctica debe ejemplificarse con sumo detalle, describir lo que realmente se está haciendo y de qué modo repercute en las distintas instancias del centro, y aportar argumentos convincentes que justifiquen porqué se está llevando a cabo de ese modo y no de otro. Por lo tanto, y una vez más, tener en cuenta los condicionantes relativos a los actores, a la estructura y a la cultura del contexto en el que va a transferirse la buena práctica, es un prerequisite ineludible si se espera que ese tipo de formación sea útil”.

3. **Comunidades para la socialización profesional:** son las redes y comunidades de «aprendizaje de la enseñanza». Ojala donde se involucren estudiantes los aprendizajes profesionales se producían de manera más efectiva cuando se daban situaciones de conflicto, cuestionamiento o comparación entre distintas evidencias aportadas por los interlocutores y se constató que la voz de los alumnos constituía un inesperado recurso para aprender a enseñar.

4. **Centros educativos en los que se aprende a enseñar:** los estudios realizados e investigados por Monereo, concluyen que los centros educativos que logran mantener la calidad de la enseñanza que imparten, a través de la formación permanente de su profesorado, disponen de las condiciones siguientes: (a) Los profesores comparten y asumen colectivamente las finalidades de los procesos formativos; (b) la institución apoya sin reservas el proyecto y ofrece facilidades para la formación, asignado a la misma un tiempo estable dentro del horario lectivo; (c) el resto de profesores muestra

una actitud de soporte y apoyo a la formación, a la espera de poder participar en la misma, y (d) la variable más decisiva, vinculada a la motivación de los participantes, es la percepción subjetiva de que el esfuerzo resulta rentable y que las consecuencias de la formación serán tomadas muy en cuenta por el centro.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 CONTEXTO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se realizó en la institución educativa de Santa Librada. Esta es una Institución oficial, su modalidad es académica, tiene 3.752 estudiantes, 6 sedes de básica primaria y una sede de básica secundaria y media. En la sede central hay 35 grupos, en la jornada de la mañana, 22 grupos en la jornada de la tarde y 12 grupos en la nocturna. Su población en su mayoría es de estrato 1, 2 y 3. Su población escolar viene en su mayoría de la comuna 3 y 9 aunque llegan estudiantes de todas las comunas y estratos. La institución tiene 120 maestros, 80 maestros son de básica secundaria y media. La institución se encuentra en la comuna 3, en el centro de la ciudad, tiene como fortaleza una infraestructura muy amplia con extensas zonas verdes, se trabaja la educación diferenciada conformando grupos así: algunos femeninos, otros masculinos y otros mixtos. La Institución tiene un alto nivel académico de acuerdo a las pruebas saber 11°, resultado que ha sostenido durante 6 años. En las pruebas saber 3°, 5° y 9° este año los resultados están por encima del promedio regional y nacional ([www.icfesinteractivo.gov.com/resultados](http://www.icfesinteractivo.gov.com/resultados)). Este año 25 estudiantes egresados han sido destacados en la Universidad javeriana, por su excelente rendimiento académico (folleto U javeriana, 20013). Es una de las 32 instituciones de las 92 que tiene la ciudad de Cali, que tiene certificado de calidad de la entidad francesa Bureau Veritas.

De acuerdo a la ley general de educación artículo 21, tenemos 9 áreas y una de ellas es el área de Ciencias Sociales. En esta área la institución cuenta con 11 maestros; 6 en la mañana y 5 en la tarde, que son los sujetos objeto de esta investigación.

#### 4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los sujetos objeto de estudio son los docentes de sociales, se hizo una caracterización de su historia laboral y de su formación docente, así:

Tabla 3. Caracterización docente

CARACTERÍSTICAS	Profesor 2 M.F	Profesor 1 H.R	Profesor 4 O.A	Profesor 3 J.E	Profesor 5 R.F
<b>Nivel de formación</b>	Licenciada en Ciencias Sociales Especialización en Edumática. Maestría en Educación.	Licenciado en Ciencias Sociales. Especialización en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía.	Licenciado en Ciencias Sociales. Maestría en Filosofía	Licenciada en Ciencias Sociales. Especialización en Educación Ambiental.	Profesional en Filosofía. Candidato a magister en Filosofía.
<b>Categoría o escalafón</b>	2A	14	14	14	2 <sup>a</sup>
<b>Experiencia laboral</b>	26	44	37	26	15
<b>Años de trabajo en Santa Librada</b>	5	34	33	23	4
<b>Grados en los que trabaja actualmente</b>	Sextos y Séptimos	Décimo y Undécimo.	Novenos y Undécimo.	Octavos.	Undécimo
<b>Diplomados y Cursos de actualización</b>	Diplomado en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Curso de orientación y formación de liderazgo juvenil.		Diplomado en docencia Universitaria	Diplomado en metodología de la investigación en el aula.	

Fuente: De producción propia.

### **4.3 INSTRUMENTOS A UTILIZAR EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

4.3.1 Entrevistas semi-estructuradas, permitiendo de que los entrevistados (docentes y estudiantes) se expresen libremente.

4.3.3. Análisis de datos para estudio de pruebas físicas como: plan de área de Ciencias Sociales, registro de clases y planillas de los docentes objeto de estudio y actas de reuniones de área de los docentes de Sociales de la jornada de la tarde.

4.3.4 Rejilla de Observación de las clases de los docentes objeto de estudio.

### **4.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y PROCEDIMIENTO**

Es una investigación socio educativa, de carácter cualitativa y de tipo etnográfica. Se analizó el modo de actuar de un grupo de docentes, mediante la observación y descripción de lo que hacen para identificar creencias, motivaciones, concepciones. Permitted identificar la forma cómo actúan los docentes en el aula de clases. Es una investigación holística que identificó el discurso social y la práctica de un grupo focal de docentes. La información se recogió en su contexto natural.

#### 4.4.1 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La estrategia metodológica con la que se dio respuesta al problema de investigación fue mediante la observación etnográfica y se registró lo que sucede en el contexto, esto permitió identificar la cultura pedagógica del grupo de maestros de sociales de la jornada de la tarde.

Para identificar las prácticas que los profesores dicen que usan en el aula de clase, las razones o factores que hicieron que los docentes asumieran esas prácticas, si la vocación, la formación y la experiencia inciden en esta decisión y para identificar qué obstáculos (institucionales, personales, culturales) tuvieron para asumir estas prácticas, se realizaron entrevistas a cada docente del área, se hizo en su contexto natural, buscando un espacio tranquilo que permitiera la concentración. Se hicieron también entrevistas a los estudiantes para confrontar la información de los docentes con la realidad. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas. También se realizaron análisis de documentos tales como: plan de área de Sociales, registros de clase y planillas de los docente y por último se hicieron observaciones de las clases de estos maestros.

Se trianguló la información recogida con las entrevistas a estudiantes y docentes, las revisiones de documentos y las observaciones de clase. Se grabaron las entrevistas y se consignaron los relatos literalmente, se ganó la confianza de los maestros en la fase de acceso, a medida que avanzó en la investigación se fue elaborando la síntesis del trabajo de campo, se mantuvo una perspectiva analítica de acuerdo al objetivo de la investigación, se hizo claridad en los juicios propios y ajenos cuando se registraron, en el trabajo de campo y en el informe de investigación se incluyeron las experiencias, los pensamientos e impresiones propias.

Para realizar el análisis de datos cualitativos o los llamados datos blandos de las transcripciones de las entrevistas y las notas tomadas de las observaciones de los documentos, se identificaron los elementos de significado y se estableció una relación entre ellos para interpretar la realidad. Luego se estructuró la información mediante un sistema de categorías, se describió cada categoría, se hicieron comparaciones y se contrastaron los resultados. Se realizó una matriz donde las filas representan las categorías y subcategorías y las columnas corresponden a los entrevistados.

#### 4.4.2 MODELO CATEGORIAL DEL ESTUDIO

Para facilitar el análisis de los datos y responder a los objetivos propuestos se consideraron 5 categorías y 15 subcategorías.

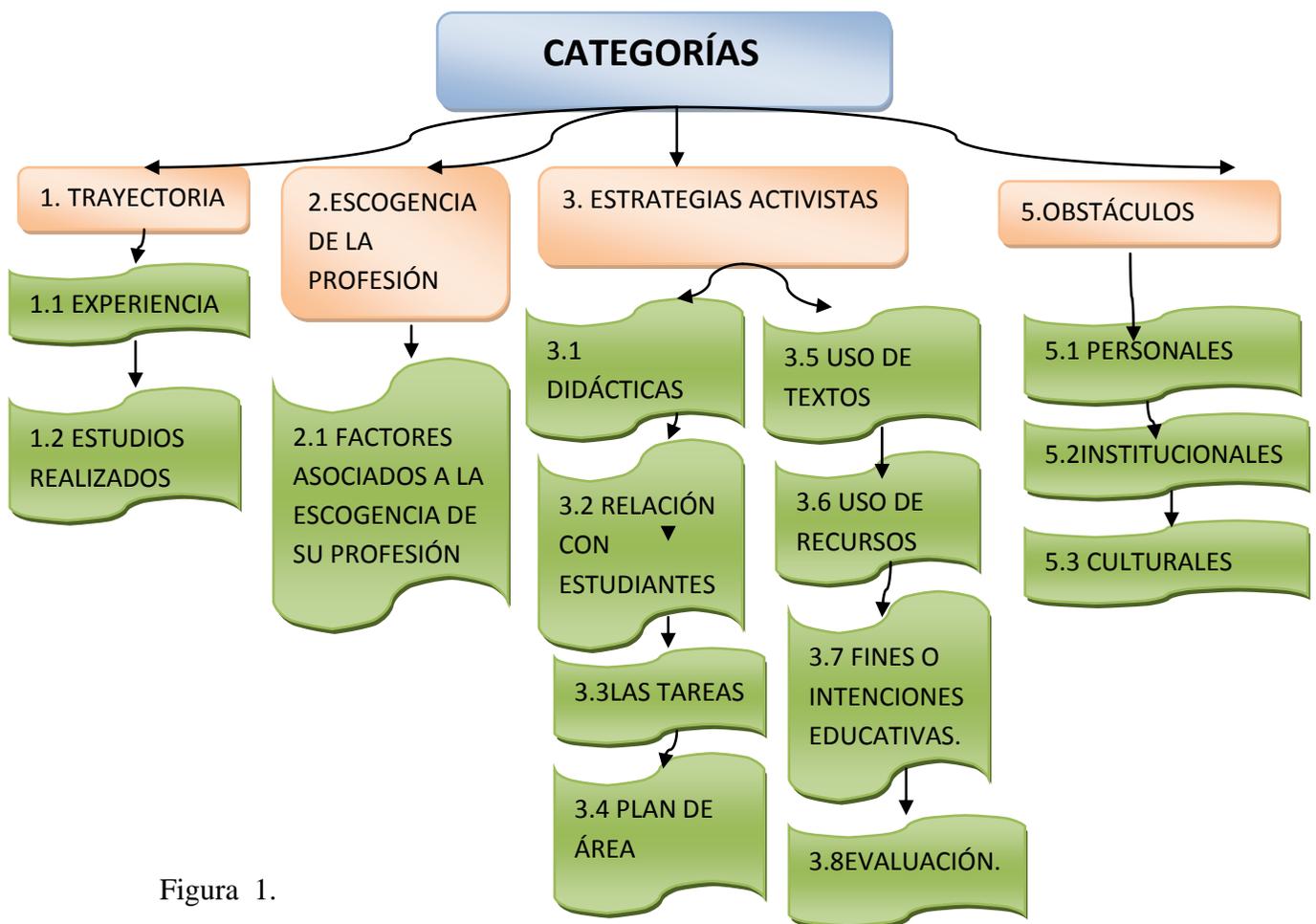
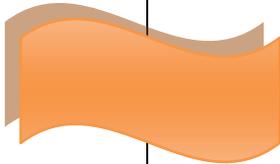
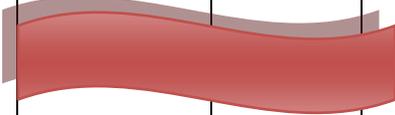


Figura 1.

## 5. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (DIAGRAMA DE GANTT)

Esta son las actividades que se realizaron y los tiempos para la ejecución de la investigación.

Tabla 4. Diagrama de Gantt

Tiempos Actividades	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Presentación del proyecto de investigación a los Docentes del área de sociales de la jornada de la tarde.						
Entrevistas semi-estructuradas.(entrevistas a docentes y estudiantes)						
Estudio y análisis de datos de pruebas físicas.						
Elaboración de conclusiones.						
Entrega de resultados de la investigación.						

## 6. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación se presenta una tabla con las categorías, subcategorías y los resultados de la investigación relacionando las palabras o frases más relevantes.

Tabla 5. Resultados de la investigación

Categorías	Subcategorías	Resultados
1. TRAYECTORIA	1.1 Experiencia	Tres docentes en categoría 14 y dos en categoría 2ª. Experiencia promedio de los docentes 31 años.
	1.2 Estudios realizados	Licenciados 4 Especialización 5 Maestría 3
2. ESCOGENCIA DE LA PROFESIÓN	2.1 factores asociados a la escogencia de su profesión	Por influencia familiar 2 Por influencia del medio 2 Por necesidad 1
3. ESTRATEGIAS ACTIVISTAS	3.1 Didácticas.	Mapas conceptuales, anécdotas, talleres, salidas pedagógicas.
	3.2 Relación con sus estudiantes.	Respetuosa, justa, estricta, distante.
	3.3 Las tareas	Todos utilizan las tareas, no todos las revisan y socializan.
	3.4 Plan de área.	Constructo colectivo, revisado y ajustado permanentemente, es referente para los maestros.
	3.5 Uso de textos	La mayoría no piden textos.
	3.6 uso de recursos	Fotocopia de talleres y de mapas.
	3.7 Fines o intenciones educativas.	Desarrollo de procesos de argumentación, interpretación y análisis. Formar personas felices. Formar personas que conozcan la realidad y la interpreten. Que propongan solución a problemas de su contexto.
	3.8 Evaluación	Evaluación de procesos y contenidos. Evaluación cuantitativa y sumativa.
4. OBSTÁCULOS	4.1 Obstáculos personales	Población con problemáticas sociales complejas, grupos heterogéneos, apatía de los jóvenes hacia para abordar el conocimiento, poco acompañamiento de las familias.
	4.2 Obstáculos Institucionales.	Falta de suministro de recursos, incertidumbre por permanencia.
	4.3 Obstáculos Culturales	Ninguno.

Fuente: Elaboración propia.

## **7. ANÁLISIS DE DATOS.**

Para hacer el análisis de los datos encontrados en esta investigación se partirá de las proposiciones inmersas en el marco teórico.

### **7.1 PROPOSICIÓN 1.**

Los maestros de Sociales de la jornada de la tarde, asumen los postulados del modelo pedagógico Activista.

Las evidencias y los datos recopilados en la investigación permiten confirmar que los maestros de sociales de la jornada de la tarde, de la I.E de Santa Librada, utilizan algunas didácticas que se enmarcan en algunos principios de la Escuela Activa y de las corrientes constructivistas, sin embargo, se mantienen prácticas de la pedagogía tradicional, con lo cual esta proposición se confirma parcialmente.

Para corroborar lo anterior se indagó sobre cuáles son las didácticas que utilizan, la relación que asumen con sus estudiantes, como está concebido el plan de área, los textos y recursos que utilizan, las intenciones educativas que tienen y la forma como conciben y realizan la evaluación.

El primer postulado que se analizó fue el de didácticas o estrategias metodológicas y esto fue lo que se encontró.

### **7.1.1 LA DIDÁCTICA O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

De acuerdo con la investigación, cuando se confronta la información de los docentes con la de los estudiantes sobre las didácticas que utiliza en su clase, vemos que hay un esfuerzo de los maestros para hacer que los estudiantes aprendan; unos utilizan periódicos, revistas para seleccionar temas de actualidad, utilizan mapas conceptuales para organizar y jerarquizar los conceptos, utilizan mapas geográficos, otros utilizan las anécdotas o consejos para acercarse a ellos, otros se quedan con didácticas que repiten una y otra vez. Una maestra utiliza una dinámica muy lúdica como es la maleta viajera para darles a conocer las características de países del mundo. Uno de los maestros entrevistados tiene la creencia limitante de que la lúdica es para los niños de pre escolar y de primaria, otro dice que la lúdica se presta para el desorden. Los estudiantes piden clases dinámicas o sea que se cambie de estrategias didácticas y recursos didácticos constantemente, piden participación en clase, piden debates que les permita dar sus opiniones, que estas sean tenidas en cuenta en la valoración del área y manifiestan el gusto por las exposiciones orales.

Se evidencia, según lo dicho por los maestros, la dificultad de los estudiantes para tomar apuntes en forma coherente. Se observa en las entrevistas, que los maestros aún recurren con mucha frecuencia a la clase magistral, pocos maestros organizan los puestos en semicírculo, la mayoría de los maestros objetos de este estudio no cambian el estilo lineal de las filas.

En las entrevistas a los maestros, se evidencia en el diario vivir de la institución que intervenir pedagógicamente esta generación de jóvenes hoy en día no es fácil, por todos los factores asociados a sus comportamientos: disfuncionalidad en las familias, pérdida de autoridad de los padres o acudientes, jóvenes que permanecen solos ya que sus padres trabajan todo el día, jóvenes que se resisten a acatar normas, entre otras

problemáticas. Esto hace que los maestros focalicen su trabajo pedagógico en aquellos que realmente quieren y son los que llegan temprano y entran a las clases. En la institución objeto de investigación los niveles de evasión y de inasistencia por grupo son muy altos, de acuerdo a las estadísticas del programa ZETI o los reportes de los maestros en las comisiones de grado. Los porcentajes de evasión son altos en los grupos inferiores, y en los grupos superiores es casi nulo.

El otro factor que manifiestan los maestros que está incidiendo en las prácticas de aula, es la indisciplina al interior de esta, de los 45 o 50 minutos de una clase la mayor parte del tiempo el maestro se la pasa centrando la atención de sus estudiantes y tratando de mediar en los conflictos entre ellos, esto hace que las estrategias didácticas propuestas por los maestros sean aquellas que les permita tener rápido el control disciplinario del grupo.

En el área de sociales se utiliza actualmente como estrategia metodológica, dos proyectos pedagógicos de área, como son: el proyecto de “Ejercicio de la democracia”, que consiste en la elección de los líderes representantes de grupo, elección del personero, consejo estudiantil, presidente del consejo estudiantil y representante de los estudiantes al Consejo Directivo, y está el proyecto de Sana Convivencia, en el que eligen a los mediadores, que son los estudiantes que ayudan a mediar los conflictos entre pares, en primera instancia.

De acuerdo a lo observado, se nota por parte de unos pocos maestros una preocupación constante por no poder alcanzar abarcar los contenidos en los tiempos dados en el calendario escolar, esto hace que atiborren a los estudiantes de trabajos de consulta y/o que no le dediquen más tiempo a los procesos de construcción de

significados y en el desarrollo de habilidades y destrezas, tales como: interpretación, argumentación, análisis, síntesis, etc.

Un maestro asume como estrategia el conflicto cognitivo o estrategias desestabilizadoras.

De acuerdo con lo manifestado por los maestros y estudiantes, a lo observado en las clases, se puede inferir que la mayoría de los maestros de sociales asumen algunas didácticas o estrategias metodológicas de la pedagogía tradicional, como la clase magistral pero también tienen algunas prácticas de la didáctica de la escuela activa, en el aula de clases y prácticas del modelo constructivista.

### **7.1.2 RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.**

Otro postulado que hace parte de la Escuela Activa es la relación socio afectiva que los docentes tienen con sus estudiantes. De acuerdo con los resultados de la investigación, la relación de los maestros con los estudiantes es respetuosa, pareciera que el docente debe dejar claro su autoridad para que se le reconozca como tal. Parece ser que si los estudiantes no ven la firmeza y autoridad es muy difícil lograr la disciplina en el salón. Se observa que los maestros se ganan la fama de estrictos y brabucones para poder ejercer su autoridad en el aula. La mayoría de ellos tienen imagen de bravos pero a su vez los estudiantes saben que así debe ser porque si no, se le ponen la clase de “ruana”.

Pero la realidad para algunos docentes, es que les es difícil crear ambientes de aprendizaje que propicien la socialización y felicidad del niño, sin que se conviertan en ambientes que propicien la permisividad y la laxitud. Dada las condiciones,

características y reacciones de la población escolar que tienen, los maestros se ven obligados a asumir posiciones adustas o rígidas en el aula de clases para poder generar procesos heurísticos, hermenéuticos y mayéuticos.

Los estudiantes entrevistados manifiestan que les gustan las clases de algunos docentes porque aprenden mucho. Los estudiantes manifiestan, un rechazo a la actitud displicente de algunos maestros, ya que asumen una actitud de dictadores, que logra intimidarlos y por sus comentarios logran bajarles la autoestima, esto hace que algunos de los estudiantes se sientan infelices en el aula de clases.

Es por eso que la motivación de los estudiantes depende de cómo se den las relaciones interpersonales en el aula, de esto depende un clima de aula favorable, “feliz”. La pregunta que se deben hacer los docentes es: ¿Cómo el maestro como conductor y organizador del clima en el aula puede lograr unas relaciones interpersonales que favorezcan la convivencia armónica y el aprendizaje en el aula?

Por lo anterior este postulado de la escuela activa no se da en las prácticas de los maestros objeto de estudio. Imponer la disciplina y el orden es la práctica más recurrente en estos maestros, cumpliendo así con un postulado de la escuela tradicional.

### **7.1.3. FINES O PROPÓSITOS**

El fin o propósito de la escuela activa no está limitado al aprendizaje, la escuela debe preparar al estudiante para enfrentar la vida. Para los activistas la finalidad no debe ser solo cognitiva e instructiva. La escuela debe hacer sentir feliz al niño, aquí y ahora.

De acuerdo a lo explorado en este estudio se encontró que los maestros centran su labor en la comprensión. Varios de los maestros entrevistados dicen utilizar regularmente los mapas conceptuales para organizar, diferenciar y jerarquizar los conceptos. Un maestro manifiesta utilizar el conflicto cognitivo para desestabilizar al estudiante y lograr su motivación. La mayoría de los maestros utilizan la pregunta para desarrollar procesos de pensamiento en sus estudiantes.

Por lo anterior este estudio concluye que la mayoría de maestros de Sociales de la jornada de la tarde, asumen los fines o propósitos educativos de las corrientes constructivistas para favorecer y priorizar los procesos cognitivos ( la comprensión) para favorecer el cambio conceptual.

#### **7.1.4 LAS TAREAS**

Otro aspecto fundamental del modelo activista son las tareas. Para la mayoría de los docentes entrevistados las tareas son importantes en la formación de los estudiantes, para apropiarlos del valor de la responsabilidad; además, permite consultar previamente el tema que se tratará en clase. Para algunos maestros iniciar la clase con estos saberes previos es de vital importancia. Los estudiantes aprecian que los maestros revisen y les permitan socializar sus tareas, si el maestro solo mira la tarea, ellos pierden motivación para hacer la próxima, porque consideran que su esfuerzo no es valorado.

Una limitante que tienen los maestros es el factor tiempo, son clases de 45 o 50 minutos en la que tiene que llamar a lista, revisar uniformes, revisar y socializar las tareas de 40 estudiantes, abordar la competencia de la clase a través de diferentes

didácticas y evaluar. Esto es objeto de presión para algunos de los maestros que tienen la idea que hay que cumplir con la totalidad de los ejes temáticos del plan de área y estas actividades les quita mucho tiempo. Los maestros entrevistados consideran que las tareas son importantes en el proceso de formación, las colocan con un objetivo claro, las revisan y socializan rápidamente o solo la socializan algunos estudiantes, por el factor tiempo. Los estudiantes dicen que algunos maestros colocan las tareas, pero no las revisan ni socializan.

De acuerdo al estudio realizado se concluye que las tareas que dejan los maestros a sus estudiantes, para algunos es una actividad para consultar temáticas que servirán como saberes previos para iniciar un aprendizaje, para otros es un ejercicio de desarrollo del valor de la responsabilidad. Para los primeros esta es una práctica constructivista o en los segundos esta es una práctica de la pedagogía tradicional.

Por lo tanto el fin o propósito de las tareas que colocan los maestros de sociales de la jornada de la tarde no corresponden a la escuela activa.

#### **7.1.5 EL PLAN DE ÁREA (CONTENIDOS Y SECUENCIACIÓN)**

Otro postulado que se indagó fue referente a los contenidos. De acuerdo los hallazgos en esta investigación los maestros entrevistados participaron en la construcción del plan de área de las Ciencias Sociales. Lo siguen como referente, sin ser una camisa de fuerza, prevalecen los temas de actualidad, los contenidos del plan se centran en abordarlos con preguntas problematizadoras y en hacer énfasis a los estudiantes de que el presente es producto del pasado.

Al hacer los maestros la sustentación del plan de área que elaboraron, manifiestan claramente el: Qué, Cómo y el Para Qué. Esto nos indica que los maestros tienen claro la concepción del estudiante que quieren formar y son coherentes con su actuar pedagógicamente. Esa concepción es coherente con el perfil del estudiante libraduno.

Todos los maestros del área de ambas jornadas, manifiestan que asumen postulados de la pedagogía dialogante, dicen que hacen uso de la mayéutica constantemente, permitiéndoles tener en cuenta las opiniones y expectativas de los estudiantes frente a esta disciplina.

Según lo manifestado por los maestros de área se evidencia que sin dejar de restarle importancia a los contenidos, hacen mucho énfasis en las didácticas activas como: foros, conversatorios, discusiones, viajes imaginarios, entre otras.

Manifiestan que tienen claro que el aprendizaje produce un cambio en las estructuras cognitivas, pero que no solo se da en el aula si no en todos los espacios de la institución y sobre todo en las salidas pedagógicas que les permite confrontar y nutrir los aprendizajes que se dan en el aula.

Dicen que parten siempre de los aprendizajes previos para abordar las temáticas y lo hacen a partir de preguntas problematizadas. Manifiestan que siempre tratan de abordar las temáticas a partir de eventos de la actualidad. Tienen la estrategia *jóvenes emprendedores* con la que logran abordar temas de actualidad. Para ellos es claro que el aprendizaje lo construyen los estudiantes por fuera de la escuela, pero que lo

reconstruyen dentro de ella a través del dialogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el maestro.

Los contenidos los abordan en el plan de área en forma cronológica e instruccional. Pero en el momento de ejecutar la clase abordan la secuencia retrospectiva. Semanalmente tienen un espacio para abordar la lectura y análisis de columnas de opinión. Esto lo hacen en los grados de 10° y 11°.

Se resalta el trabajo en equipo tan fuerte que hacen los maestros de esta área; logran cohesión la dos jornadas. Han hecho una articulación del plan de estudios por grado, en equipo. Se evidencia la fuerza social de los maestros.

Dicen que utilizan la clase magistral, pero más como el maestro mediador, para que el estudiante aborde el saber.

Esto es lo que manifestaron en su exposición:

Tienen claro que lo más importante es propiciar ambientes de aprendizajes que logren motivar a los estudiantes para acceder al aprendizaje.

- Propician ambientes armónicos para que el estudiante se sienta feliz.
- Privilegian la acción con didácticas activas.
- Permiten la libertad de expresión.
- Promulgan y promueven la defensa de los derechos humanos y la libertad.
- Tiene claro que el niño es eje principal en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Privilegian la palabra, más que la disciplina.
- Humanizan la norma.

En la asignatura de Constitución y Democracia manifiestan que este año van a privilegiar las competencias ciudadanas. Manifiesta el colectivo de maestros que unos pocos maestros de la jornada de la mañana han hecho del celular más que un objeto de distracción, una herramienta pedagógica que les permite abordar las temáticas a través del internet.

Es relevante mencionar que en la entrevista con los estudiantes se evidencia que todos los maestros les dan a conocer lo que van a ver en el periodo, pero no todos hacen énfasis en la utilidad de lo que van a ver y esto es fundamental para logra el interés de los estudiantes y para que ellos le encuentren el sentido a lo que aprenden.

De acuerdo a lo manifestado por los maestros en la sustentación del plan de área de las Ciencias Sociales, de lo observado en el documento que contiene el plan de área y a lo dicho por los maestros en la entrevista, se deduce que de acuerdo a los contenidos y a la secuencia, los maestros lo han construido teniendo en cuenta los postulados de la escuela activa, la cual promueve una escuela contextualizada. Contenidos ligados con el medio y las condiciones de vida de los estudiantes. Pero también asumen los postulados de las corrientes constructivistas, como el de asumir como contenidos los hechos y conceptos científicos y priorizan los procesos de interpretación, argumentación y análisis, más que los contenidos.

En conclusión, en lo referente a la construcción del plan de área los maestros de sociales han asumido los postulados de la escuela activa y de las corrientes constructivistas.

### **7.1.6 USO DE TEXTOS**

De acuerdo a los resultados de la investigación los docentes no piden textos para trabajar en el aula, además que es una política institucional no pedir libros. Los estudiantes consultan en internet las tareas. Los maestros tienen sus propios textos de consulta para preparar sus clases. Los maestros trabajan con copias que ellos mismos sacan y luego los estudiantes compran. Esto les facilita su labor en el aula. Otros sacan las copias para un solo grupo, les piden que no las rayen para que le pueda servir para los demás grupos. La queja de los estudiantes es que la mayoría de docentes piden copias para las clases y a veces no tiene el dinero para adquirirlas.

Algunos maestros no les permiten presentar trabajos en computador para evitar el copia y pegue, lo deben hacer a mano para garantizar la construcción de la interpretación de los conceptos, además aducen que el hecho de hacer las consultas a mano favorece la apropiación de conceptos?

De acuerdo a lo anterior se concluye que el no pedir textos no es algo intencional del maestro, es una política institucional. Por lo tanto no es una práctica activista intencional asumida por los maestros.

### **7.1.7 USO DE RECURSOS**

Para determinar si el uso de recursos corresponde a una práctica activista se encontró lo siguiente:

Los maestros objeto de estudio no utilizan recursos audiovisuales como video beam, computador, wi-fi, primero porque no tiene habilidades y competencias para hacerlo, de hecho solo un maestro de los nuevos los utiliza de vez en cuando. Los demás son ajenos a estas ayudas tecnológicas. Los maestros de la jornada de la tarde, el celular no lo utilizan en el aula de clases. Los maestros lo ven como un elemento distractor.

Otros maestros manifestaron el uso diario de una noticia del periódico como forma de introducir al estudiante a la realidad, en la actualidad de la cultura, de la política y de la vida comunitaria. El uso de la noticia como instrumento didáctico le permite al estudiante, acceder a las fuentes de información con un objetivo de búsqueda claro y con actitud crítica, que permite a los estudiantes interactuar con esa información, apropiarse de ella y construir significados.

Algunos maestros dicen utilizar mucho los mapas y los estudiantes así lo confirmaron. Mapas y otros documentos gráficos son una herramienta imprescindible para impartir una clase de geografía. Estos recursos didácticos permiten a los alumnos visualizar y obtener una representación espacial de los contenidos de la materia.

Tal como se dijo en el marco teórico, uno de los postulados de la escuela activa es el de considerar al niño como el artesano de su propio conocimiento, la Escuela activa da primacía al sujeto, a la experimentación, a la vivencia y manipulación. En esta categoría de acuerdo a lo encontrado en la investigación podemos deducir que algunos maestros hacen uso de unos pocos recursos como mapas, recortes de noticias, fotocopias de talleres, que permiten ser manipulados por los estudiantes, otros solo utilizan la palabra, marcador y tablero. Una estrategia que utilizan para identificar el aprendizaje con la acción es la de llevar a los estudiantes a visitas de museos y sitios

históricos. Estas salidas pedagógicas son acordadas y organizadas entre pares, en las reuniones de área.

De acuerdo a lo anterior se puede deducir que los maestros objeto de estudio utilizan en ocasiones material para acercar a los estudiante al conocimiento a través de la manipulación y organizan algunas salidas pedagógicas, aproximándose de esta manera a las prácticas activistas.

#### **7.1.8 INTENCIONES EDUCATIVAS.**

Los maestros entrevistados manifiestan que sus intenciones educativas son: el desarrollo del pensamiento crítico, formar para la vida, propiciar a los estudiantes espacios pedagógicos felices, promover los derechos humanos, buscan orientar la formación de sujetos críticos, reflexivos y propositivos, que sean capaces de analizar las situaciones que suceden en su entorno cercano y que aporten constructivamente en ellas, que reconozcan sus libertades individuales y que trabajen por el respeto y por la diferencia. Que busquen contribuir a la consolidación de ciudadanos (as) que sean capaces de observar y analizar lo que ocurre en la sociedad y en su propio ser, que promuevan soluciones a problemas, que sean críticos propositivos en una sociedad incluyente, dinámica y renovada.

De acuerdo con la investigación se deduce que la mayoría de los maestros son coherentes con su retórica y su práctica en el aula respecto a sus intenciones educativas. Aunque los maestros sienten que sus alumnos no responden al alto nivel de argumentación exigido. Algunos de los maestros objetos de estudio, no son coherentes con sus intenciones y lo que hacen en su práctica docente. Los estudiantes manifiestan

que la clase con estos maestros es tensionante, logran intimidarlos, los saturan con lecturas y trabajos que no socializan, son maestros que no logran ganarse la confianza y el respeto de sus estudiantes

Se observa que la mayoría de los maestros objeto de este estudio abordan el área con preguntas problemas a las que pretenden que los estudiantes den respuesta, después de un trabajo de consulta, de análisis y de argumentación. Pero no se observa que los maestros planteen proyectos de investigación para que los estudiantes sugieran posibles respuestas a problemáticas sociales de su contexto. O sea que el eje investigador no se observa como una práctica pedagógica.

De acuerdo con lo anterior se confirma lo concluido en el numeral 7.1.3 y se le adiciona el interés de algunos maestros de formar para la vida ( formar en valores) y propiciar ambientes felices para los estudiantes y esto es propio de los postulados de la escuela activa. De acuerdo a esto se puede inferir que asumen los postulados de la pedagogía dialogante cuyo propósito es el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico.

### **7.1.9 EVALUACIÓN**

Se observa en las clases y así lo manifiestan en las entrevistas los docentes y estudiantes, que los docentes del área de Sociales utilizan diferentes formas de trabajo dentro del proceso evaluativo como: Los trabajos de consulta e investigación, los proyectos a nivel de aula y de institución, la producción individual y colectiva, la socialización de trabajos elaborados por los estudiantes, las preguntas en clase, la participación activa, la asistencia, la puntualidad, el porte del uniforme, el interés, la motivación, la creatividad, la responsabilidad y la actitud investigativa, la evaluación, pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y apropiación de conceptos que permiten apreciar el proceso de adquisición del conocimiento y las capacidades para

generar alternativas de solución a problemas. Los maestros manifiestan que los estudiantes tienen dificultades en la interpretación, análisis y argumentación escrita. La mayoría de los docentes privilegian la participación en clase y en las pruebas o evaluaciones escritas privilegian la argumentación. Siendo coherentes con las intenciones educativas de las corrientes constructivistas y de la escuela activa en las que se priorizan los procesos, es una evaluación formativa e integral.

En algunas ocasiones los maestros realizan evaluaciones sobre contenidos, que requieren de memoria. Los maestros aducen que los conceptos y datos históricos deben memorizarse para poder interpretar los hechos históricos. Revisando el sistema de evaluación institucional se observa que utilizan la evaluación cuantitativa y estas son prácticas de la pedagogía tradicional.

Por lo anterior se concluye que los maestros objeto de este estudio a pesar que intentan evaluar procesos, recurren a la evaluación cuantitativa para valorar el desempeño de los estudiantes. O sea que tienen una mezcla de prácticas de la pedagogía tradicional, de la escuela activa y de las corrientes constructivista.

Para concluir, esta proposición se cumple parcialmente, los maestros de sociales de la jornada de la tarde han asumido algunos de los postulados de la escuela activa en sus prácticas de aula. De acuerdo a los elementos analizados tiene prácticas del modelo tradicional, de la escuela activa y del constructivismo, confirmando la tesis de Louis Not y de Julián de Zubiría que dicen que se requiere de un modelo inestructurante que recoja las bondades de cada modelo, en uno llamado pedagogía dialogante.

El análisis de esta proposición da respuesta al objetivo general.

### **7.1.10 HALLAZGOS ADICIONALES**

Para verificar si los maestros de sociales de la jornada de la tarde han asumido intencionalmente estas prácticas activistas se les preguntó cuál era el modelo que estaban asumiendo para verificar si era coherente su discurso con la práctica. Esto fue lo que la investigación arrojó:

Algunos maestros objeto de este estudio en las entrevistas dicen utilizar el modelo pedagógico problémico, otros dicen utilizar el modelo tradicional combinado con prácticas activas y otros manifiestan la utilización de la mayéutica.

En la sustentación del plan de área, el colectivo de maestros manifestó utilizar la pedagogía dialogante, dicen hacer uso de la mayéutica constantemente, permitiéndoles tener en cuenta las opiniones y expectativas de los estudiantes frente a esta disciplina. De acuerdo con las respuestas de los maestros, han asumido el modelo dialogante por una decisión entre pares, pero no todos los maestros tiene claro esto.

En la primera exploración a todos los maestros de la institución se encontró que la mayoría asumen las prácticas del postulado de la pedagogía dialogante. De acuerdo a la exploración que se hizo solo al colectivo de maestros de Ciencias Sociales, como se muestra en los Referentes empíricos del problema de investigación, el 50% de los maestros manifestaron asumir el modelo pedagógico activista.

De acuerdo a esta investigación, un maestro dice asumir intencionalmente el modelo pedagógico problémico, que consiste en lograr que los estudiantes sean capaces

de comprender los problemas, de introducirse en procesos de consulta, solución de problemas de la realidad y lograr que propongan estrategias de solución.

Se observa que la mayoría de los maestros objeto de esta investigación, utilizan mucho la pregunta y la consulta, pero no se observó implementación de proyectos de investigación sobre problemáticas sociales en su contexto escolar. Lo mismo sucede con el maestro que dice utilizar la mayéutica, que es la técnica que consiste en preguntar al interlocutor acerca de algo (un problema, por ejemplo) y luego se procede a debatir la respuesta, dada por medio del establecimiento de conceptos generales. El debate lleva al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior. Esta técnica de la mayéutica es utilizada no con todo el rigor que se requiere, por todos los maestros de sociales objeto de estudio. Esta técnica hace parte de la metodología de la escuela activista.

De acuerdo a lo anterior, se infiere que la mayoría de los maestros objeto de este estudio no tienen un modelo pedagógico definido. Asumen prácticas de un modelo y de otro pero no de forma intencionada. No han asumido individualmente una de las tantas clasificaciones de los modelos pedagógicos que existen actualmente, para soportar epistemológica y pedagógicamente sus prácticas de aula.

## **7.2 PROPOSICIÓN 2.**

Los factores o razones que han incidido en los maestros del área de sociales de la jornada de la tarde, para que asuman prácticas de aula del modelo pedagógico activista son: la formación profesional, la trayectoria y la experiencia en la docencia.

De acuerdo a esta investigación se pudo concluir que los maestros han asumido algunas prácticas del modelo activista, dado su formación profesional, experiencia y trayectoria en la docencia.

En cuanto a la experiencia, se observa que los docentes del área de Sociales de la jornada de la tarde, tienen una amplia experiencia en la docencia tanto en lo privado como en el sector oficial. Unos son antiguos, regidos por el Estatuto Docente 2277/79 y otros son nuevos regidos por el estatuto 1278/02. Los docentes nuevos están sujetos a la evaluación de su desempeño durante el año, proceso que posibilita el mejoramiento continuo de su práctica docente. Lo que no ocurre con los docentes antiguos. La mayoría de los docentes están en la categoría salarial más alta del régimen 2277/79 lo que quiere decir que están en el nivel de formación más alto requerido por la categoría 14, que corresponde a la especialización. Tienen amplia experiencia en el sector educativo privado. Estos docentes llevan mucho tiempo en la institución, aunque dos son relativamente nuevos.

En cuanto a la formación, la mayoría de los maestros son licenciados en ciencias sociales. Algunos son especializados en filosofía. Tienen nivel de formación en especialización y maestría. Para poder acceder los maestros antiguos a la categoría más alta, la 14, tenían que hacer la especialización. La maestría es opcional para los maestros regidos por el decreto 2277/79, El maestro antiguo que estudió la maestría es porque desea fortalecer su formación sin que dependa de un estímulo económico. Los docentes nuevos son aspirantes al título de la maestría ya que tienen el estímulo de poder ascender a una categoría salarial más alta. Por lo anterior se puede deducir que estos maestros tienen aspiraciones salariales altas hasta donde se los permita el nuevo estatuto docente y además le dan una gran importancia a su formación docente, ya que iniciaron su propia búsqueda para llenar los vacíos epistemológicos que pudieran tener en su formación escolar y profesional. Estos maestros se han formado por iniciativa propia,

pues el gobierno no tiene estímulos como becas o subsidios para su formación profesional de acuerdo a sus necesidades. El estímulo que han tenido para su formación, es la remuneración, que va ascendiendo de acuerdo al nivel de formación.

La cualificación y el mejoramiento profesional de los docentes objeto de esta investigación, incide significativamente en el mejoramiento de la calidad de la educación que imparten a sus estudiantes, así lo demuestra uno de los indicadores de calidad que es la categoría alta institucional en las pruebas nacionales SABER 11°. En el primer simulacro realizado este año, el área de Sociales obtuvo el mejor desempeño.

Sabemos que una formación académica es la carta de presentación ante los estudiantes y no precisamente en términos de un título, sino en la capacidad de interactuar con ellos a partir de ese conocimiento, de la apertura a nuevas realidades, a la capacidad de orientarlos para que alcancen una meta. Su alto nivel de formación le da el derecho de exigirles a los estudiantes calidad en su trabajo. Esta es la fortaleza que tienen los maestros de sociales de la jornada de la tarde, objeto de estudio. Fortaleza que es reconocida y valorada por sus estudiantes.

Se observa que la mayoría de los maestros de sociales de la jornada de la tarde, escogieron la docencia por convicción y fueron influenciados por el medio familiar o social. Solo uno escogió la docencia por las circunstancias que así lo requirieron, no había mística, ni deseo. El amor por su profesión surgió, tiempo después.

La mayoría de estos profesores recibieron una impronta en sus experiencias familiares, comunitarias y escolares, que de alguna manera incidieron en su actual profesión docente y en los valores que sustentan. Se deduce que en su historia de vida

hubo un suceso o persona que los marcó significativamente emocionalmente y les entregó pautas de acción que hoy en día es parte de su acción docente.

Del análisis de esta proposición podemos inferir que la formación profesional en la docencia, la experiencia y la trayectoria vital de los maestros inciden positivamente en las prácticas de aula de la escuela activista que asumen los maestros. Pero también hay unos pocos maestros de sociales de la jornada de la tarde, que por su falta de experiencia, de formación en pedagogía y por su trayectoria vital, no logran interactuar positivamente con sus estudiantes, asumiendo de esta manera algunas prácticas de la escuela tradicional. Esto se deduce de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Esta conclusión da respuesta al objetivo específico No 1 de esta investigación:

**Identificar los factores o razones que incidieron para que los maestros de Ciencias Sociales de la jornada de la tarde de la I. E de Santa Librada, asumieran un modelo activista en sus prácticas de aula.**

Los factores o razones que inciden en los maestros de sociales de la jornada de la tarde, para que asuman algunas prácticas activistas son:

El alto nivel de formación pedagógica, la experiencia en el ejercicio de su profesión, las creencias personales sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y la reflexión entre pares

### **7.3. PROPOSICIÓN 3**

Los maestros de Sociales de la jornada de la tarde han tenido obstáculos institucionales, personales y culturales para asumir prácticas de la escuela activa.

La presente investigación encontró que los docentes han tenido obstáculos institucionales y personales para asumir prácticas de la escuela activa. No se identificaron obstáculos culturales.

Para identificar cuáles obstáculos (institucionales, personales, culturales) han tenido los docentes del área de sociales de la jornada de la tarde para asumir estas prácticas se indagó y esto fue lo que se encontró:

#### **Obstáculos Personales**

Los maestros de acuerdo al trabajo de investigación dicen que los obstáculos personales que han tenido en el ejercicio de su profesión son los siguientes:

“En ocasiones el trabajo que hacemos no permite evidenciar procesos de transformación en el corto o mediano plazo, y esto conlleva a que en ocasiones lleguemos a sentir desmotivación frente a lo que hacemos. Un factor asociado y que se constituye en obstáculo, es la poca disposición de cierto grupo de estudiantes que ingresa a la institución bastante heterogéneo y con una actitud de apatía frente a las diferentes propuestas de trabajo que se hacen”

“El no contar desde un comienzo con el número de estudiantes para los grados, ni con los materiales didácticos propios del área, si dificulta un poco ejercer mi profesión por no tener todas las garantías”

En la institución los padres o acudientes matriculan no al finalizar el año si no en enero, esto hace que la institución no pueda tener organizado los grupos al iniciar el año, y lo más grave, cada año el programa de ampliación de cobertura contratada se lleva los estudiantes al sector privado y esto hace que se mermen los grupos y por ende que haya que entregar docentes, convirtiéndose esto en un ambiente de zozobra para los maestros.

### **Obstáculos Institucionales.**

Los maestros entrevistados al respecto dicen:

“Existen limitantes de carácter físico en cuanto a la carencia de recursos.

En ocasiones la heterogeneidad de los grupos en cuanto a edad (grupos extra edad), jóvenes re iniciantes, en ocasiones excluidos de otras instituciones por problemas de convivencia, de manera especial en el grado y séptimo, en ocasiones niños grandes en edad, con niños pequeños, genera una disparidad en sus intereses, aspecto que dificulta compartir un proceso de clase .De igual manera el ausentismo de las familias, el poco acompañamiento que hacen a sus hijos es un obstáculo para asumir prácticas de aula. Tenemos muchos estudiantes afectados por problemáticas de tipo social, que los alejan del entorno académico, volviéndose apáticos al conocimiento”.

Contar con pocos recursos didácticos que pueda proporcionar la institución, no poder solicitar textos y no tener facilidad para las fotocopias que los estudiantes requieren, es la queja constante de los maestros.

Los maestros se sienten desmotivados porque su esfuerzo y dedicación no es proporcional a los resultados académicos de los estudiantes.

### **Obstáculos culturales**

Los maestros manifiestan no haber tenido ningún obstáculo cultural para ejercer su profesión.

La institución tiene muy pocos recursos para suplir las necesidades de recursos didácticos que solicitan los maestros. Esto es un factor de desmotivación para los maestros y hace que los maestros objeto de este estudio no puedan asumir prácticas de la escuela activa que requieren mucho material para manipular, experimentar y vivenciar.

En la institución de Santa librada hay que recibir a todo el que llegue siempre y cuando haya el cupo. Es así que durante todo el año llegan estudiantes ya sea de otras instituciones o que no estaban en el sistema escolar. La apatía de algunos de estos jóvenes frente a las propuestas de trabajo de los docentes hace difícil asumir los postulados de la escuela activa que propende por ambiente de aprendizajes felices.

Todo lo anterior dicho en este ítem, corrobora parcialmente la proposición 3 ya que los maestros manifiestan tener obstáculos institucionales y personales para ejercer su profesión docente y no haber tenido obstáculos culturales.

El análisis de esta proposición da respuesta al objetivo específico número 2:

**Identificar qué obstáculos (institucionales, personales, culturales) han tenido los maestros de ciencias Sociales de la jornada de la tarde, de la I.E De Santa Librada, para asumir estas prácticas.**

De acuerdo a la investigación se concluye que los obstáculos institucionales y personales que impiden que los docentes asuman prácticas activistas son:

1. Falta de suministro de material didáctico que se requiere en el aula de clases.
2. Las características tan complejas y heterogéneas de la población escolar que llega a la institución en la jornada de la tarde.
3. La incertidumbre al iniciar el año de no tener la matrícula requerida para el número de docentes que hay en la jornada de la tarde.
4. Recibir estudiantes nuevos durante el año.
5. La apatía de los jóvenes para abordar el conocimiento.
6. Falta de acompañamiento de los padres, al proceso escolar de sus hijos.

## 8. CONCLUSIONES .

Este trabajo de investigación concluye que los maestros de sociales de la jornada de la tarde asumen en el aula, prácticas de los siguientes modelos:

### 1. DIDÁCTICAS O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

- Pedagogía tradicional.
- Escuela activa.

### 2. RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.

- Pedagogía tradicional.

### 3. FINES O PROPOSITOS.

- Enfoque constructivista.
- Escuela activa.
- Pedagogía dialogante.

### 4. TAREAS

- Enfoque constructivista.
- Pedagogía tradicional.

### 5. PLANES DE ÁREA (CONTENIDOS Y SECUENCIA)

- Escuela activa.
- Enfoque constructivista.

### 6. USO DE TEXTOS

- Escuela activa

### 7. USO DE RECURSOS

- Escuela activa.

### 8. INTENCIONES EDUCATIVAS

- Enfoque constructivista
- Escuela activa.
- Pedagogía dialogante.

### 9. EVALUACIÓN

- Pedagogía tradicional.

- Escuela activa.
- Enfoque constructivista.

Los factores o razones que inciden en los maestros de sociales de la jornada de la tarde, para que asuman algunas prácticas del modelo autoestructurante de la escuela activa, son el alto nivel de formación pedagógica, la experiencia en el ejercicio de su profesión, las creencias personales sobre los procesos de enseñanza –aprendizaje y la reflexión entre pares.

De acuerdo con la investigación se concluye que los obstáculos institucionales y personales que impiden que los docentes asuman prácticas del modelo autoestructurante de la escuela activa, son:

- Falta de suministro de material didáctico que se requiere en el aula de clases.
- Las características tan complejas y heterogéneas de la población escolar que llega a la institución en la jornada de la tarde.
- La incertidumbre al iniciar el año de no tener la matrícula requerida para el número de docentes que hay en la jornada de la tarde.
- Recibir estudiantes nuevos durante el año, ya que esto les dificulta indagar sobre sus características familiares, sociales y personales.
- La apatía de los jóvenes para abordar el conocimiento.
- Falta de acompañamiento de los padres al proceso escolar de sus hijos.
- Falta de estímulos y reconocimientos institucionales a la labor docente que implique innovaciones.

## **8.2. PROPUESTA PARA FUTUROS TRABAJOS**

La institución tiene que propiciar espacios de socialización de modelos pedagógicos contemporáneos que den lugar al debate, al análisis para que logren encasillar intencionalmente sus prácticas de aula en algunos de ellos y de esta manera lograr que los maestros puedan soportar colectivamente su discurso y su práctica sobre modelos pedagógicos. De acuerdo a esta investigación se recomienda que asuman el modelo dialogante, ya que recoge las bondades de cada uno de los modelos de la clasificación que hace Louis Not en su libro “Las pedagogías del conocimiento” y retoma Julián de Zubiría en su libro “Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante”.

Se recomienda hacer esta investigación con los maestros de cada una de las áreas, es posible que de acuerdo a las disciplinas y a las características de los maestros, el resultado sea diferente.

La institución debe posicionarse políticamente sobre lo que debe priorizar en el aula. Para hacerlo se propone que la comunidad educativa determine las competencias generales y específicas que desea priorizar institucionalmente, definiendo “el modelo sistémico de diseño curricular”, tomando como referente teórico el libro de Cesar Coll “Psicología y curriculum”.

## OTRAS PROPUESTAS

1. Los maestros deben mejorar el clima de aula a través de la mejora de las relaciones interpersonales estudiante-estudiante, maestro-estudiante, para lograr propiciar ambientes de aprendizaje más agradables. Se hace necesario erradicar las prácticas del modelo tradicional en lo referente a ambientes de aprendizaje, al origen de representaciones de poder y a la relación con los estudiantes. Se hace necesario que los maestros reflexionen entre pares, en sus comunidades de aprendizaje, sobre sus concepciones del saber, del aprender y del evaluar. Se propone conceptualizar, consultar y compartir experiencias exitosas de las prácticas del “trabajo colaborativo”.
2. Hay que potencializar en los estudiantes la investigación en el aula. Los maestros de sociales para responder a las intenciones educativas del área, se les sugiere generar “proyectos de investigación etnográfica” que den posibles respuestas a problemáticas sociales de la institución, tales como: evasión, inasistencia, consumo de spa, llegadas tarde a la institución, entre otros.
3. Los maestros han detectado la dificultad que tiene los estudiantes para tomar apuntes en las clases. El colectivo de maestros debe plantear estrategias para enseñar a los estudiantes “técnicas para tomar apuntes o notas eficazmente” y eliminar progresivamente el dictado o copia del tablero; es otra manera de afianzar en los estudiantes, procesos de argumentación, interpretación y análisis.
4. Otra dificultad detectada es la que tienen los estudiantes para elaborar ensayos. Se sugiere hacer alianzas con los maestros del área de Humanidades para que sean ellos los que den a conocer a los estudiantes la guía, bases o pautas para elaborar

“ensayos académicos”, los ejerciten en la elaboración de escritos con la estructura elemental del ensayo y luego en las diferentes áreas se afiance este trabajo.

5. Elaborar un formato institucional funcional que permita recoger la información necesaria para conocer las características familiares, sociales y personales de los estudiantes y a medida que vayan llegando nuevos se vaya aplicando y recogiendo esta información. Cada maestro debe tomarse el tiempo necesario para abordar a sus estudiantes y conocer sus características familiares, sociales y personales.
6. La institución debe priorizar fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores. Para ello la institución debe propiciar espacios donde los maestros reflexionen sobre sus prácticas y como estas en ocasiones afectan negativa o positivamente el clima en el aula. Espacios que les permita a los maestros consultar y compartir “estrategias para mejorar la gestión en el aula” y de esta manera propiciar la fluidez de las intenciones educativas de los maestros. La técnica de “análisis de incidentes críticos” se sugiere sea considerada en las comunidades de aprendizaje.
7. El estado y/o la institución debe estimular la formación continua y permanente de docentes de acuerdo a sus necesidades específicas, formación que debe trascender en el aula. La institución debe fortalecer el proceso de Gestión de Talento Humano para que dé respuesta a las necesidades de formación. Las necesidades deben pasarse a rectoría para que asigne las capacitaciones que suministra la SEM de acuerdo a lo solicitado por las áreas. Las necesidades de formación deben salir de las reuniones de área, de acuerdo a lo que requiere en la disciplina y en pedagogía. La formación recibida debe ser valorada y socializada al

interior del área y en colectivo determinar de qué manera esta formación va a trascender en el aula.

8. La Institución debe estimular la participación de los docentes en proyectos de aula, de área e institucionales, que impacten en la comunidad escolar, elaborando un plan de incentivos y/o reconocimientos que sea sugerido por los maestros y que sea estructurado por el líder del proceso de talento Humano. Se propone que la institución propicie los espacios para que estos proyectos sean socializados por las áreas a toda la comunidad educativa y así darle valor a los conocimientos profesionales de los maestros.
9. Para facilitar la labor docente es necesario que la institución priorice los recursos didácticos que solicitan las áreas al inicio del año.
10. La institución debe trabajar con la proyección de la matrícula, y el comportamiento histórico de la misma. Esto posibilita la organización de los grupos y la asignación de la carga académica para los maestros.
11. Seguir fortaleciendo las “comunidades de aprendizaje”: reuniones de área con maestros de ambas jornadas, reuniones de área semanal a nivel de jornada, comisiones de grado, para que través de la reflexión entre pares y de intercambio de experiencias exitosas y de buenas prácticas, retroalimenten y mejoren su quehacer pedagógico.

## 10. LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.

**Not, L. (2013).** *Las pedagogías del conocimiento.* Bogotá: ediciones fondo de cultura económica Ltda, tercera impresión.

**Coll, C. (1994).** *Psicología y Currículum.* Buenos Aires: Paidós.

De Zubiría, J. (2006). *Los Modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, Segunda edición.

Mazuera, J (2006). *Las competencias educativas y el profesorado, resistencia a su aplicación.* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Santiago de Cali.  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-105380.html>

Monereo, C. *¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo.* (Fecha de entrada: 19-05-2009 Fecha de aceptación: 15-12-2009) Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010 pp. 583-597  
<http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1196/2010>

Montes, I. (2011). *Identificación del modelo pedagógico asumido por los docentes de la Institución educativa de Santa Librada, de acuerdo a las prácticas de aula [CD].*

Atehortúa, R. (2012). *Identificar el modelo pedagógico asumido por los equipos de maestros de las áreas, de la Institución Educativa de santa Librada [CD].*

## 10. ANEXOS

1. Resultados de entrevistas a Docentes y Estudiantes.
2. Rejilla de observación de una clase de ciencias Sociales.
3. Formato de la entrevista realizada a maestros.
4. Formato de entrevista realizada a estudiantes.
5. Criterios de observación de las reuniones de Área.
6. Diapositivas resumen Plan de Área de Ciencias Sociales.
7. Cuadro comparativo de los modelos pedagógicos Clasificados por Louis Not (2013).