

Modelo pedagógico social-cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo*

Viviana Monterroza Montes**

Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo

Recibido: 10 de octubre de 2013

Aceptado: 28 de noviembre de 2013

Social-cognitive pedagogical model and its pedagogical use held by teachers and students in an education context, based on additional training in “Institucion Educativa Normal Superior de Sincelejo”

Palabras clave:

Práctica educativa,
Modelo pedagógico Social,
Formación del profesorado.

Resumen

El presente artículo es resultado de una investigación cuyos objetivos consistieron en identificar cuáles son las concepciones de los docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (departamento de Sucre, Colombia) sobre el modelo pedagógico social-cognitivo y cómo lo aplican en las prácticas pedagógicas. El trabajo se llevó a cabo con una metodología cualitativa, y se utilizaron cuatro instrumentos, dos entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes. También se echó mano de la observación no participante, y todo ello permitió identificar el discurso y quehacer de los docentes. Se concluyó que la acción pedagógica no está respondiendo al modelo pedagógico social, y que su práctica está influenciada por la formación.

Key words:

Educational practice,
Social pedagogical model,
Teacher training.

Abstract

This paper focuses on the results of a research which aims to identify the concept of the social, pedagogical, cognitive model and its use in an education context in Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo (Sucre, Colombia) held by teachers and students. A qualitative research methodology, four instruments: two semi-structured and two structured interviews with teachers and students were conducted for this work. In the other hand, non participant observation was used to identify teachers speech and chores as well. It was concluded then that the pedagogical action is not responding to the pedagogical social model, and its educational practice is influenced by the training.

Referencia de este artículo (APA): Monterroza Montes, V. (2014). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. En Revista *Educación y Humanismo*, 16(26), 104-121.

* Artículo resultado del proyecto Modelo pedagógico social-cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria. Proyecto de maestría en Educación Universidad Simón Bolívar.

** Candidata Magíster en Educación SUE Caribe. Grupo Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano. Investigadora Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. Correo electrónico: vimontes17@hotmail.com

Introducción

La formación docente es uno de los pilares de la educación, ya que de esta depende el actuar del maestro en el aula, y la forma en que su trabajo es entendido y asimilado por sus estudiantes. Además, la interacción es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, a través de esta, el conocimiento se construye en espacios donde el docente pone en juego sus métodos y sus concepciones, que se reflejan en la forma como imparte dicho conocimiento e interviene en el proceso de desarrollo de los niños.

Por lo anterior, es necesario investigar sobre la aplicación del modelo pedagógico de los estudiantes y docentes en situaciones concretas, que para el caso concierne al tercer semestre del programa de formación con modalidad académica de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, y se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo del departamento de Sucre.

Este proyecto se cimenta en dos grandes fundamentos teóricos: prácticas pedagógicas y modelos pedagógicos. Desde el primero, las prácticas pedagógicas se explican como la labor que el docente realiza dentro del aula; y desde el segundo, se revisan las definiciones de modelo pedagógico, así como las teorías en que se apoyan, haciendo una diferenciación conceptual de

los elementos del proceso educativo: aprendizaje, estudiante, profesor y currículo.

Esta investigación se llevó a cabo con una metodología cualitativa, a partir de la aplicación de cuatro instrumentos, dos entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes. Además, se empleó la observación no participante, todo lo cual permitió identificar el discurso y quehacer de los docentes.

Cuando se habla de educación, es obvio pensar en todos los aspectos que intervienen en la formación integral de un individuo que se considera un proyecto inacabado. En este sentido, aparece el término currículo, que es el conjunto de todos los elementos intervinientes en el proceso educativo que hacen posible su eficacia y eficiencia.

En el marco del currículo, se encuentran los modelos pedagógicos, como también los enfoques y corrientes que permean su razón y su filosofía. Y las instituciones educativas públicas y privadas de preescolar, primaria y bachillerato se apropian de los modelos que orientan la pedagogía y la didáctica, en una dinámica que reorienta el quehacer del docente y sus prácticas pedagógicas. En el tema que nos ocupa, se evidencia con preocupación que el modelo pedagógico de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo ostenta dentro de su gestión pedagógica y académica un modelo que rebasa el tradicional, con un enfoque social, de escuelas activas,

donde debe primar el trabajo del estudiante en su búsqueda de la construcción del conocimiento, pero la realidad es diferente.

Más en concreto, al revisar en detalle el modelo propuesto en el PEI de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo, queda claro que lo que describe dista mucho de las prácticas pedagógicas de aula. De acuerdo con esto, resulta necesario reconocer cuáles son realmente los elementos que no han permitido una verdadera apropiación del modelo, y revisar las actividades, las estrategias, los tipos de referentes que se emplean al interior del aula. Además, se debe revisar el rol del maestro y el del estudiante en los procesos evaluativos y los ambientes de aprendizaje, entre otras importantes cuestiones.

Los efectos de una mala práctica pedagógica se reflejan en la actitud, en los desempeños y en las competencias que desarrollan los estudiantes; pero, ante todo, se reflejan en la calidad de aprendizajes que estos obtienen, convirtiéndose en una simple recopilación de contenidos sin sentido para ellos, y con poca duración y aplicabilidad. De esta manera, se reitera la pertinencia de plantear una investigación que permee todo el proceso académico y pedagógico de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

En este orden de ideas, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué concepciones tienen los docentes y estudiantes del programa de formación com-

plementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo sobre el modelo pedagógico social-cognitivo y cómo lo aplican en las prácticas pedagógicas?

Objetivos específicos

A la anterior pregunta corresponden los objetivos específicos planteados a continuación:

- Determinar los mecanismos de socialización empleados por la institución para que sus miembros conozcan, asimilen y apliquen el modelo pedagógico.
- Identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes y estudiantes del programa de formación complementaria desde cada una de las áreas del conocimiento para tipificar el modelo empleado.
- Identificar las acciones de seguimiento y control que emplea la institución para verificar la articulación del modelo pedagógico social-cognitivo a las prácticas pedagógicas de aula de estudiantes y docentes del programa de formación complementaria.
- Proponer estrategias alternativas para la apropiación del modelo pedagógico en la comunidad educativa de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.

Marco teórico

La educación de un país representa una de sus instituciones cruciales, no solo por las características que reviste en términos de cobertura, planes, programas y formación de profesionales, sino fundamentalmente por los efectos que tiene, tanto en el ámbito de las personas envueltas

en el proceso como en el sistema social general. Teniendo presente que la educación llega a todos, ya sea por medios informales o por el paso transitorio o completo en el sistema formal, ella constituye un instrumento eficaz para el logro de propósitos variados.

Uno de estos es la internalización de la cultura, que se relaciona con la formación de individuos funcionales para un sistema social determinado. Y este proceso incluye, a su vez, el logro de la identidad cultural que, en otros términos, implica la internalización del modo de vida esperado y aceptado por ese sistema social. La identificación de los contenidos propios de la cultura, las formas que se escogen para definirla como válida, apropiada y legítima y las formas que adquiere su transmisión constituyen, sin duda, aspectos importantes de conocer y estudiar críticamente. Resulta importante analizarlos toda vez que la educación, al constituir el medio más eficaz para su entrega, realiza la función de control social, no tan solo por la formación de los individuos según ciertos patrones preestablecidos, sino también por la marginación, que hace indirectamente de grandes sectores de la población joven, al negarles la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias que les permitan su posterior participación activa en la sociedad (Bertoglia, 1987).

Elementos de la práctica pedagógica

A partir de la experiencia de aula recogida mediante las prácticas pedagógicas observadas, se describen y sustentan elementos conceptua-

les relevantes postulados por diferentes autores. Así, el análisis de la realidad concreta y cotidiana de las aulas de clases permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí. Los efectos de esta interacción no solo apuntan a veces hacia propósitos divergentes, sino que, en muchos casos, aparecen contradictorios respecto de lo que supuestamente deberían ser los objetivos del proceso. La interacción implica, necesariamente, la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios, donde la cotidianidad es permanentemente definida y enmarcada en contextos físicos, institucionales, históricos y culturales. Estos contextos afectan de manera indiscutible los logros del aprendizaje, por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento. Como se evidencia, son muchos otros los elementos y aspectos que interactúan e inciden en los efectos o resultados del proceso.

En consecuencia, es preciso reconocer, por ejemplo, la existencia de elementos simbólicos como la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje y, por lo tanto, las dificultades inherentes de la comunicación (Walker & Adelman, 1976). De hecho, la comunicación no es siempre directa o transparente. Los significados envueltos en la comunicación, tanto del discurso de los alumnos como de los profesores, están insertos en contextos específicos que regulan la “actuación” o habla. Cada intercambio implica, de hecho, la existencia de significados no siempre compartidos, de elementos implícitos

y contradictorios, ambigüedades, confusiones y problemas, que lo convierten en un proceso altamente complejo, el cual requiere de negociaciones permanentes para una comprensión recíproca y lo transforman en un acto de “toma y dame” constante (Delamont, 1976). Esta situación se traduce en que los problemas y, en general, las prácticas rutinarias del aula se definen y redefinen constantemente.

A pesar de ello, no se puede desconocer la inevitable presencia y participación de los estudiantes, aun cuando esta aparezca silenciosa, disminuida, descalificada o desconocida (Prieto, 1988). Este hecho surge de la misma naturaleza del humano, que lo convierte en un ser capaz de crear y generar situaciones de mediación y mecanismos de resistencia para negociar y sobreponerse a situaciones de dominación como las vividas en la escuela. De ahí que los alumnos, por el solo hecho de participar en esa situación, concurren inevitablemente con sus aportes, configurando así una realidad escolar más compleja.

El poder del profesor, por una parte, y la existencia cierta de sujetos en relación, por otra, no han sido tomados debidamente en cuenta en el análisis de la práctica pedagógica, lo que debilita o imposibilita la necesaria coherencia que debería existir entre el discurso pedagógico y la práctica en sí. En este sentido, se suele decir que uno de los fines de la educación es formar personas autónomas. Sin embargo, los alumnos experimentan la forma rígida de la relación pedagógica en el aula, aprenden que deben complacer a los

demás, adaptarse a las situaciones, conformarse a las reglas y normas establecidas por la escuela y el profesor, a esperar pacientemente su turno, a hablar de una manera determinada, a repetir lo que se les dicta, a memorizar los contenidos, a mirar e interpretar el mundo a partir de lo que el profesor muestra. El profesor, por otra parte, ejerce su hegemonía privilegiando las debilidades y desventajas de los alumnos en vez de desarrollar sus posibilidades y capacidades al insistir en una relación instrumental, de ajuste a un programa o a objetivos obstruccionales preestablecidos. Se puede advertir, así, que el profesor se centra más en la “enseñanza de” que en el “aprendizaje de” o la enseñanza “a”. Esto lleva, casi inevitablemente, a poner el énfasis en la transmisión de informaciones, fórmulas o teorías, para lo cual no se distinguen personas ni contextos socioculturales distintos. De este modo, el proceso en sí se convierte en una situación tangencial a lo esencial, poco significativa y accidental al objetivo básico y prioritario: la formación y desarrollo de “la persona”. El sujeto se transforma en el objeto y el contenido se transforma en el centro y objetivo final del proceso, produciéndose una fragmentación al instrumentalizarse al individuo para el logro de fines.

También es importante tomar en cuenta que los contenidos programáticos (programas oficiales), los contenidos definidos por el profesor (discurso de la clase) y los contenidos no explícitos o tácitos (*curriculum* oculto) corresponden en gran medida a una cosmovisión de grupos determinados que son quienes los seleccionan,

validan y legitiman a través de los textos escolares. Esta selección se hace sobre la base de que estos contenidos constituyen, supuestamente, la herencia cultural del país. Cabe preguntarse, sin embargo: ¿La cultura de quién?, ¿de los que la definen oficialmente?, ¿de los que la han escrito? En todo caso, se desestima el hecho de que la cultura es una construcción permanente y que resulta imperioso superar las concepciones estéticas, tradicionales o deterministas que la asumen como una acumulación de elementos dados no cuestionables, que deben ser transmitidos de generación en generación.

Uno de los medios que utiliza la escuela para imponer representaciones y definiciones de la realidad es el lenguaje, por medio del cual los alumnos aprenden a conocer, pensar e interpretar la realidad. En efecto, el lenguaje tipifica y estabiliza los significados institucionalmente legitimados para describir los distintos aspectos de la realidad. Las herramientas simbólicas que proporciona la escuela para pensar acerca de ella implican el aprendizaje de las explicaciones para representar la cultura en un determinado nivel y de acuerdo con un grupo social.

La escuela no solo determina y decide, entonces, cómo se deben representar las ideas y los sucesos, sino que también prefija el lenguaje que los estudiantes deben usar para expresarse acerca de sí mismos (Egglestone, 1977). El lenguaje, por lo tanto, juega un papel esencial no solo en el desarrollo de una conciencia de identidad, sino también en la construcción de los significados

para interpretar la realidad. Esta construcción desemboca en la formación de un código cultural para percibir y clasificar al mundo (Giroux, & MacLarent, 1986), y todo lo anteriormente expuesto resulta, a menudo, una limitación del dominio conceptual y una asignación universal para conocimientos parciales, sesgados o contaminados ideológicamente (Browsers, 1977; Smith, 1985; Ruiz, 1985).

La existencia del poder desigual en el aula de clases está dada también por la permanente definición que hace el profesor de todos y cada uno de los aspectos presentes en ella. Se trata de una definición subjetiva, aún enmarcada en los planes y programas, pues, de alguna manera, es él quien determina más específicamente los objetivos a lograr y fija las expectativas respecto al desempeño de los estudiantes en términos de los comportamientos, los contenidos y el lenguaje. Es el profesor quien decide qué se va a enseñar, cómo, cuándo y a quién. Si bien esto es una función inevitable del profesor, las variaciones, problemas y consecuencias surgen del hecho de que cada uno define la situación a partir de sus propios códigos culturales y de las concepciones pedagógicas y filosóficas que postula. Estos hechos combinados producen una forma de aproximarse al proceso y al contenido, así como a los comportamientos y al lenguaje que intenta compartir en el aula. Se privilegiarán, en consecuencia, las prioridades que él establece y sus intenciones. Cavallini (1975) afirma que no son solo los individuos en cuanto tales ni las estructuras sociales los que actúan sobre la escuela, sino que también

la cultura de las personas (convicciones, esquemas de vida) actúa como filtro en la difusión de las experiencias, de las ideas y de los métodos. En un sentido similar, Ruiz (1985) sostiene que el proceso educativo se constituye fundamentalmente según relaciones sociales mediatizadas por los intereses académicos y políticos, y por los valores y expectativas que manifiestan los individuos que participan en dicho proceso. En su práctica cotidiana, estas intenciones pueden permear, veladamente, la inculcación de ideas y creencias propias de una visión dominante del mundo y, con ello, desvirtuar los propósitos originales del proceso.

Todo lo anteriormente dicho se relaciona con otro elemento de gravitación crucial en la interacción y práctica pedagógica: los marcos de referencia del proceso. Estos marcos pueden ser locales, temporales, históricos y personales. Los contextos locales, temporales o históricos de cada sala de clase configuran situaciones distintas para cada una de ellas, que son usadas por los participantes para interpretar sus expectativas y, en últimas, definir los comportamientos. Los mensajes, informaciones o comportamientos de la clase sirven como marco histórico de referencia para codificar los mensajes subsecuentes. Dada la situación cierta de que las salas de clase generan significados (Walker & Adelman, 1976), para tener una visión comprensiva del proceso, es esencial, por lo tanto, conocer el contexto temporal respecto a la forma en que se han desarrollado sus significados, antes de definir o interpretar *a priori* las situaciones o acciones.

Los marcos de referencia personales implican, a su vez, la existencia de características psicológicas distintas para cada uno de los participantes; contextos culturales diferenciados que se expresan en valores, actitudes, creencias y pautas de comportamientos diversos. De esta forma, cuanto acontece al interior del aula es una expresión nítida de estos marcos de referencia particulares, los cuales posibilitan la presencia de variados significados para interpretar las situaciones escolares. Las dificultades para congeniar, coordinar y traducir las distintas interpretaciones no siempre llevan a resultados exitosos. La mayoría de las veces lo que se hace y no se hace, lo que se dice o no se dice, el cómo se implementan las estrategias pedagógicas o enseñan las situaciones del aula reflejan solo los marcos de referencia del profesor, desatendiéndose o desconociéndose los de los estudiantes.

A veces, este hecho propicia problemas relacionados con el rendimiento o comportamiento de los estudiantes, lo que no siempre es el resultado de incapacidades personales, sino de comprensión de la situación. Por otra parte, es indiscutible que el cúmulo de elementos, expectativas y objetivos perseguidos o no explicitados ayudan a esconder y a minimizar la sutil pero evidente discriminación que sufren ellos en general, pero más específicamente los pertenecientes a determinadas clases sociales o géneros, al desatenderse o desacreditarse el aporte de sus experiencias, conocimientos o significaciones a la clase. De hecho, los niños llevan a la escuela

los conocimientos funcionales que han adquirido en los intercambios cotidianos con su entorno, lo que a su vez ha configurado una forma de ver el mundo, interpretarlo y apropiárselo. De allí la importancia de estar atentos a la existencia de estos conocimientos funcionales y de los marcos de referencia que les han dado origen.

¿Qué es un modelo pedagógico?

Contar con un modelo pedagógico suficientemente delimitado y que sea como un eje del aula de clase, permite recontextualizar la educación desde la perspectiva de las condiciones concretas en que se desarrolla el Proyecto Educativo y el Proyecto de Aula. Estos dos proyectos constituyen los espacios claves para el desarrollo de un proceso de formación integral de calidad, siempre y cuando estén respaldados por un modelo pedagógico que tenga una base teórica de sustentación, estrategias amplias de participación y una clara conducción.

Flórez (1999) define el modelo pedagógico como

una herramienta para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar; es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Para el propósito de este texto, entendemos el modelo pedagógico como un ofrecimiento de formación educativa desde una disertación articulada acerca de los elementos o componentes pedagógicos reconocidos, tanto en la fundamentación teórica existente en una institución como en la experiencia educativa adquirida en la práctica por los docentes y acumulada a lo largo de los años. De este modo, el modelo pedagógico es un conjunto secuencial de hipótesis formativas que en coherencia con una teoría y un enfoque educativo indican cómo proponer y realizar, entre toda la comunidad y en el marco del equipo de aula, la formación integral, la convivencia, el plan de estudios, la didáctica, el uso de los medios interactivos de aprendizaje y la evaluación; es decir, los componentes de la educación.

El modelo pedagógico se produce en el contexto de la tradición crítica de cada institución; comprende los principios, conceptos y criterios desde la pedagogía y posibilita la explicación, comprensión, análisis crítico y proyección de la formación, para mantenerla en permanente dinámica de construcción y desarrollo. El modelo pedagógico es la historia vivida en la cotidianidad, estructurada mediante la reflexión, la argumentación, la investigación y la escritura.

Un modelo pedagógico se comprende como una hipótesis de trabajo permanentemente reajutable sobre la génesis histórica y epistemológica de los saberes educativos, de los conocimientos universales, de sus relaciones con paradigmas de la pedagogía clásica y contemporánea y con las necesidades formativas de la sociedad.

El modelo pedagógico es un aporte educativo en un nivel de formulación global, que define aspectos sustantivos y actúa como un instrumento de planeamiento y un recurso de articulación del proyecto educativo, al otorgar una racionalidad convergente a las decisiones que afectan los diversos sectores de la institución en relación con todo el sistema educativo; el modelo pedagógico obliga a asumir una postura en relación con la función y la práctica de la educación. Por esta razón, los modelos pedagógicos se conciben para guiar la enseñanza, como cuerpos organizados de conocimientos que sustentan las preguntas: qué enseñar (plan de estudios), cómo enseñar (didáctica) y cómo evaluar lo enseñando.

En consecuencia, para el desarrollo del proyecto educativo y para el proyecto de aula, resulta relevante disponer de un modelo pedagógico, así como determinar las posibilidades reales de alguno de ellos para propiciar la participación de los docentes en colectivos, de tal modo que tengan un referente para decidir sobre los objetos de la enseñanza, las actividades y los recursos de la enseñanza, y las formas de evaluación. La implementación del modelo pedagógico exige la articulación entre la idea de hombre-educable y contenidos-enseñables, la utilización pedagógica de los recursos de aprendizaje y la evaluación como mediación didáctica.

Pero el modelo pedagógico no se puede implementar en forma aislada. Quienes ponen en escena el modelo son los equipos docentes. Y es la verdadera integración de los docentes en

equipos la que permite fundamentar y articular componentes del modelo, de acuerdo con cada circunstancia escolar. En los equipos de docentes radica la posibilidad de diseñar y desarrollar didácticas y estrategias de evaluación articuladas con los objetos y planes de enseñanza e investigación.

La concreción de un modelo pedagógico para una institución demanda el desarrollo consecuente de formas específicas de la gestión y la administración en la organización de la institución, en los canales de comunicación, en el hacer de la práctica una oportunidad de aprendizaje, en la participación y uso de los recursos.

El modelo pedagógico puede ser considerado, en suma, como una variable importante en la configuración de los aspectos funcionales más dinámicos y adaptables de la organización. Por esta razón, la puesta en marcha de un modelo obliga a una movilización de todos los talentos de los actores educativos, de los recursos y materiales disponibles; además, demanda un encauzamiento de todas las energías de la institución para la obtención del logro educativo.

Método

El modelo pedagógico, así como el incremento de algunas prácticas pedagógicas dentro de los procesos de aprendizaje y en un entorno concreto, generan expectativas para suscribir la investigación en un paradigma concreto, como es el caso del modelo cualitativo. La acción-participación determina al respecto un campo de

acción para el investigador, donde la intervención de los sujetos investigados puede generar cambios en su calidad de vida a partir del aprendizaje.

Para llevar a cabo todo el proceso de recolección de información fue necesario utilizar algunas estrategias, en aras al cumplimiento del fin, que consiste en identificar los elementos característicos del proceso de apropiación del modelo pedagógico, aplicados a una parte representativa de toda la comunidad educativa.

Después de tener claridad alrededor de las técnicas, se seleccionó la muestra, previa presentación del proyecto a investigar, conformada por 33 estudiantes del tercer semestre académico, lo cual da un margen de referencia importante.

Se desarrollaron encuestas, testimonios y observación de prácticas, que permitieron acercarnos a la opinión, a sentir la percepción del grupo acerca del modelo pedagógico social-cognitivo y a la forma como se evidencia en el marco de las prácticas del aula, para todo lo cual se utilizaron cuatro instrumentos, dos entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas estructuradas a docentes y estudiantes, y la observación no participante, que permitieron identificar el discurso y quehacer de los docentes. Ahora bien, la investigación cualitativa orienta la comprensión de la realidad social y ordena lógicamente la información encontrada, de una manera holística e integral. Este enfoque estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por el humano,

sus ideas, sentimientos y motivaciones; intenta identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades, así como su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Por tanto, lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENTREVISTAS

A continuación, analizamos los resultados obtenidos en la aplicación de los diversos instrumentos:

Mecanismos de socialización empleados por la institución para el conocimiento, apropiación y aplicación del modelo pedagógico

Gutiérrez y Perafán (2002) afirman que la práctica pedagógica debe ser asumida como una construcción dialogante que posibilita el favorecimiento de diferentes autonomías en el saber, para la formación de educadores. Por ello es importante socializar el modelo pedagógico para que sea apropiado por la comunidad educativa. En el caso de la institución educativa estudiada, los docentes manifiestan que, mediante sus prácticas pedagógicas, quieren formar estudiantes comunicativamente competentes, capaces de interpretar y producir cualquier tipo de texto en diversos lenguajes. Amén de conscientes, auténticos y autónomos, que participen crítica y reflexivamente en los procesos personales, académicos y sociales en los cuales están inmersos,

un/a hombre/mujer autogestor de sus logros. Críticos frente a las experiencias significativas (personal-laboral). Analíticos, comunicativos y que puedan desenvolverse en su rol en el diario vivir. Comprometidos y libres, capaces de leer distintos tipos de contextos y de construir proyectos de vida, con espíritu de superación e investigación, propositivos, reflexivos, autorreguladores, capaces de transformar su entorno.

Todos estas contribuciones apuntan a la realidad propuesta en el fundamento pedagógico expresado en el PEI institucional, el cual dice:

Desde la concepción pedagógica de un modelo social, se asume la formación del hombre, como necesidad de practicar la reflexividad para la autoconstrucción de su propio devenir, desde la postura de Paulo Freire, en donde se resalta la importancia de un proceso comunicativo permanente, evidenciando la relación pensamiento e inteligencia en las formas de expresión de socialización del conocimiento, lo cual recoge el pensamiento de Celestin Freinet como esencia de un modelo social (Resignificación del PEI, 2010).

El maestro se constituye, así, en un mediador, quien hace uso de unas estrategias y de unas enseñanzas para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento, procesos de investigación en la búsqueda de formar un ser integral, autónomo, autorregulado, cuestionador, capaz de resolver problemas y transformador de su realidad.

Prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del programa de formación complementaria para tipificar el modelo empleado

Los docentes manifestaron utilizar las siguientes estrategias en el desarrollo e implementación de su práctica pedagógica:

- El diálogo abierto como medio para la solución de inquietudes, talleres, donde el estudiante contextualiza la teoría o conceptos aprendidos en el aula.
- Clases lúdicas, la implementación de las Tics en las clases, volverlos competentes y activos.
- Resolución de problemas, trabajo cooperativo, diálogo, pedagogía de la pregunta.
- Aprendizaje cooperativo.
- Juego de roles.
- Diálogo crítico.
- Habilidades.
- Comunicación.
- Desarrollo de pensamiento crítico.
- Lecturas críticas, análisis, lluvias de ideas, etc.
- El diálogo permanente y respetuoso, la consulta especializada, el trabajo en talleres grupales y la socialización de los hallazgos de los estudiantes.
- Las estrategias cognitivas y las situaciones reales de comunicación.

Según Flórez (1996), en la profesión de maestro se necesitan habilidades y actitudes mínimas de comunicación, sensibilidad y solidaridad con los demás seres humanos; y claro que para ense-

ñar se necesitan estas cualidades de manera muy especial. Pero ser una persona integral, honesta y comunicativa no es suficiente para enseñar bien; quien no conoce los conceptos contemporáneos ni las estrategias modernas de enseñanza será un maestro a la antigua, un maestro tradicional que repetirá las formas en que le enseñaron, que no son precisamente las más eficientes ni creativas ni gratas para el estudiante actual. Hoy día, el buen maestro, además de sus cualidades humanas naturales, necesita prepararse intelectualmente no solo en el dominio del conocimiento que va a enseñar; sino también en las corrientes, modelos, estrategias y conceptos didácticos que necesita implementar para generar una enseñanza que asegure el aprendizaje creativo de los estudiantes.

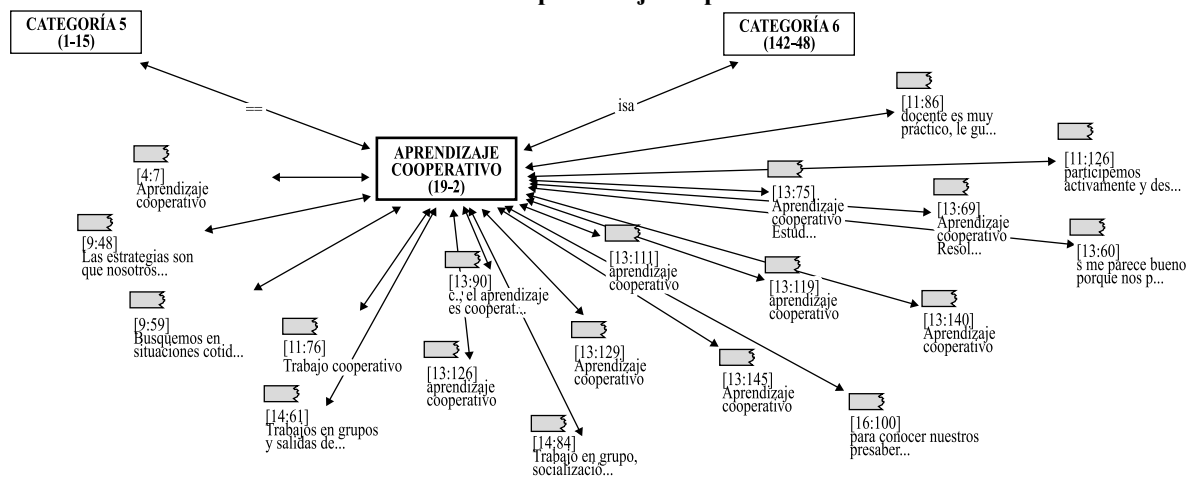
Veamos cuáles son las estrategias empleadas por los docentes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas:

El aprendizaje se aborda a partir de situaciones que llevan a los estudiantes a ampliar sus

conocimientos intuitivos y aplicarlos para comprender situaciones cada vez más complejas. Desde esta perspectiva, se supera la barrera de la concepción de la simple transmisión y memorización de contenidos a favor de una pedagogía por la que el estudiante sea capaz de tomar decisiones acertadas dentro y fuera de la Institución ante situaciones concretas, y por la ejecución de estrategias creativas, flexibles y responsables que le permitan aprender a leer el mundo, interactuar y presentar alternativas de solución.

Los estudiantes manifiestan que los docentes, mediante las diferentes actividades propuestas en el aula, implementan el aprendizaje cooperativo. Esta estrategia de interacción grupal contribuye a que el aprendizaje sea significativo. Esta perspectiva exige que el docente prepare, organice y estructure su experiencia diaria a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, a fin de que dicho conocimiento genere impacto en su vida diaria. El contenido temático debe basarse en criterios que fortalezcan las relaciones sociales, y aquí es donde el trabajo cooperativo re-

Gráfica 1. Aprendizaje cooperativo



sulta primordial porque permite compartir desde una visión conjunta una actuación más sensata.

La formación no solo conjuga el saber, el ser y el saber hacer; va mucho más allá. Ese estar juntos es lo que indica que estamos formando a los estudiantes, y más en concreto, cuando logramos que sean sensibles ante las necesidades de los demás estamos transformando y rompiendo barreras porque aquí no tiene cabida la indiferencia. Lograr que se preocupen por lo que pasa a su alrededor genera en ellos el sentido humano que transforma nuestra sociedad y ayuda a humanizarla.

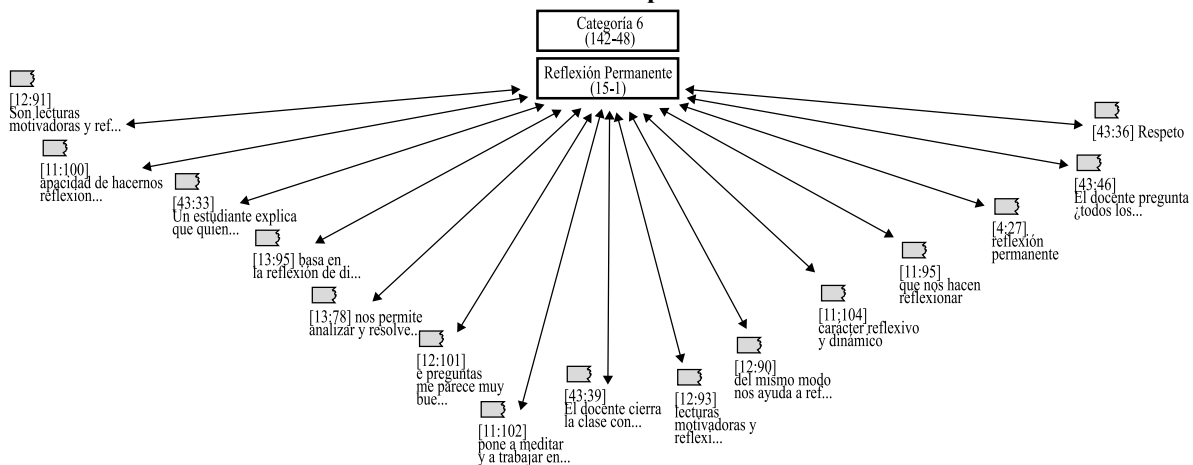
A partir del trabajo de campo se pudo observar que los docentes interactúan con los estudiantes entre sí, se da un intercambio de saberes, que el aprendizaje es significativo. Existe, en efecto, una relación como pares y protagonistas en el desarrollo de las diferentes actividades, y así se generan aprendizajes que no son aplicados de manera exclusiva en su contexto de práctica pedagógica para así transformarla y mejorarla.

Ferry (1990) afirma al respecto que es necesario que cada ser busque incesante y autónomamente la articulación entre la teoría y la práctica, que debe existir una amplia interlocución entre las acciones, los saberes y los contextos; trabajo de pensamiento; realización en aquello que constituye genuinamente lo humano. Todo ello, en procura de alcanzar instancias creadoras (Lobrot, 1983) por la capacidad que las personas y las instituciones deberían y están en potencia de lograr para comprender y transformar su realidad interna y externa, lo cual llena de sentido la idea de formación.

Algunos docentes utilizan como estrategia principal la reflexión para comprender los diferentes acontecimientos ocurridos en la interacción con sus estudiantes. Hacen énfasis en que los procesos educativos tienen lugar dentro del salón de clases, en la importancia de la intervención pedagógica ocurrida en los procesos interactivos en el aula.

En cuanto a las dimensiones para evaluar la

Gráfica 2. Reflexión permanente



práctica educativa de los maestros en formación, existe fortaleza en lo que respecta a: el pensamiento didáctico y la planificación de la enseñanza; ya que se hace énfasis en la estructura establecida para la elaboración de las situaciones de enseñanza; sin embargo, la interacción educativa en el aula por parte de los docentes en formación se limita a las recomendaciones dadas por sus maestros titulares y por el supervisor de práctica pedagógica, quienes deben apropiarse del desenvolvimiento personal de cada estudiante para hacer seguimiento y sugerir las recomendaciones pertinentes para que haya una mejora en las debilidades encontradas.

De la misma manera, los estudiantes deben llenar sus diarios de campo reflexivamente y desde la experiencia en la ejecución de su práctica pedagógica. Esta última debería ser revisada por el docente encargado de los procesos pedagógicos investigativos, pero no lo hace sino que asigna a una estudiante en su lugar. Los estudiantes sienten algunos vacíos conceptuales y esto los perjudica en el desempeño del aula porque sus docentes titulares hacen observaciones para que mejoren, pero no los apoyan para que así ocurra de hecho.

Por otra parte, en sus prácticas pedagógicas de aula, los docentes piensan un modelo en el cual sus estudiantes son los que llevan la prioridad en cuanto a su proyección y ejecución; la institución ha ideado mecanismos de seguimiento en la revisión de planeaciones, con el acompañamiento de los jefes de áreas, para que se vi-

sualicen los aspectos referentes al modelo pedagógico empleado por los docentes en sus clases.

Los estudiantes, preocupados por la importancia de algunos campos formativos, que son fundamentales para su desempeño como futuros docentes, manifiestan que algunas prácticas pedagógicas se tornan magistrales, monótonas, rutinarias y tradicionales. En específico, dicen que el docente 4 es apático, le falta dominio de las temáticas propuestas, los trata despectivamente y con insultos, y evade los distintos interrogantes hechos por ellos, generando vacíos conceptuales y mal desempeño en su rol como docentes en formación.

Según Pilonieta (2006), en el campo educativo, se llega a ser competente mediante las habilidades didácticas o desempeños necesarios para una eficiente y eficaz labor docente. La eficiencia y la eficacia profesional docente abarcan, en consecuencia, clases de comportamientos o componentes de competencia como: valores, actitudes, capacidades, juicios y habilidades, las cuales constituyen a su vez la calidad personal del docente. Dicha capacidad debe ser adquirida y desarrollada a través de la preparación teórica y el entrenamiento empírico, conociendo las descripciones y explicaciones, y comprendiendo los hechos y fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, el proceso formativo.

Los docentes del programa de formación complementaria manifiestan que:

El maestro gestiona cómo crear y ofrecer escenarios pertinentes para que el alumno encuentre las rutas, los recursos y las estrategias para construir conocimientos, ambos deben aportar; la sensibilidad del docente, al percibir la expresión del estudiante, y este, al tener deseos de aprender y desarrollar sus habilidades de pensamiento que apoyan el desarrollo del conocimiento en el aula. En este sentido, el proceso debe asumirse de forma recíproca, sin perder de vista el rol de indicador de los aprendizajes que debe asumir el maestro.

Los estudiantes también expresan el deseo de tener una educación que comprenda la formación integral, de tal modo que se refleje en su práctica pedagógica. Afirman que es aquí, en el campo del hacer en el aula, donde se conquistan las herramientas necesarias para desenvolverse con calidad en la sociedad. De igual forma, opinan que se necesita investigar y emplear estrategias que cautiven la atención y desarrollen su creatividad, para así adquirir este tipo de habilidades y que deben reflejarse en su práctica de aula.

Conclusiones

En las constantes aproximaciones que realizan los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo en su medio social (escuela), van construyendo representaciones de lo que es enseñar y aprender. Estas representaciones, o como algunos le han denominado “marcos de referencia”, influyen en su percepción de la realidad educativa.

De igual forma, los estudiantes valoran las situaciones prácticas, en las que han reflexionado sobre lo que debe o no debe hacer un profesor. Es así como han identificado el mayor problema de esta experiencia: la dificultad para quebrar los esquemas o representaciones que han construido durante los años de escolaridad. Esto es, precisamente, uno de los mayores obstáculos que enfrentan para mejorar o transformar su propio desempeño docente y lo que, quizás, ha dificultado el proceso de reflexión crítica.

Según Astolfi (citado en Inostroza, 1996), con frecuencia, las representaciones de los estudiantes constituyen obstáculos cognitivos para el aprendizaje y el desenvolvimiento social; por lo tanto, desde una perspectiva psicológica (análisis de los modos de pensar, de sentir y de actuar con relación a las prácticas pedagógicas) y desde una perspectiva epistemológica (análisis interno de los obstáculos constitutivos en la elaboración de un concepto), tales representaciones se consideran elementos clave en el proceso pedagógico.

En nuestro contexto educacional específico, las representaciones que subyacen a la acción están basadas en el paradigma de transmisión de conocimientos, y en este paradigma, los contenidos se presentan a los alumnos en forma fragmentada, es decir, sin relación con sus conocimientos previos de la misma disciplina o de disciplinas afines, lo cual produce una cosificación del conocimiento (Inostroza, 1996).

Además, los modos de enseñanza que se im-

plementan (tanto en las aulas como en la misma formación inicial), no estimulan el cuestionamiento reflexivo, la crítica constructiva ni el diálogo, presentándose contenidos que no se relacionan con la realidad de los alumnos ni con sus ideas, percepciones o visiones del mundo. Esta separación (paradigma de base vs. paradigma de enseñanza) hace que las prácticas de nuestros estudiantes carezcan de criticidad (una cosa es lo que se vive y otra lo que se aprende), produciendo en ellos una suerte de “cristalización de su hacer”, y anulando, en consecuencia, tanto su capacidad de reflexión como su creatividad.

Así, en un intento por elevar los niveles de calidad de la formación docente y modificar o reconstruir conceptualizaciones basadas en la tradición de los estudiantes, urge develar, en conjunto (docentes y estudiantes), los obstáculos que se presentan para superar el paradigma de transmisión de conocimientos y las formas de enseñanza que se reproducen en la vida escolar cotidiana.

En resumen, las características encontradas en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo a nivel de prácticas pedagógicas, fueron las siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje es dirigido por los estudiantes. Los docentes consideran que estos manejan conceptos previos de las diferentes temáticas a desarrollar en el aula durante los semestres.
- Existe una tendencia uniforme en cuanto al desarrollo de las clases, siguiendo casi siem-

pre los mismos parámetros: utilizar tablero, explicar y dictar.

- Las clases son desarrolladas dentro del aula, sin explorar otros espacios de la misma Institución, como tampoco de la comunidad donde se encuentra asentada la escuela o de la ciudad.
- Se privilegia la construcción del conocimiento y se desarrollan estrategias pedagógicas y didácticas que permiten su generación por parte de los estudiantes.
- Los docentes incorporan escasamente las tecnologías de información y comunicación a las prácticas pedagógicas, y, por tanto, subutilizan los medios tecnológicos con que cuenta la Institución. No existe al respecto una política clara por parte de los directivos que exija su implementación de manera continua para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se evidencia predominio de la teoría. Los estudiantes manejan métodos, técnicas y modos de enseñar con un carácter instrumental, no puesto en práctica. Se establece un distanciamiento considerable entre el binomio teoría y práctica. Consecuencialmente, la construcción de una profesionalidad intelectual y crítica resulta problemática.

Todas las situaciones descritas llevan a distintos planteamientos frente a la posibilidad de cambiar las actitudes y los enfoques que se han mantenido para analizar la práctica pedagógica. Un primer paso necesario para la implementación de cambios significativos, podría centrarse

en el análisis crítico del proceso formativo en general y de la práctica pedagógica en particular. Ello conllevaría a descubrir la complejidad del contexto escolar, el significado de la rutina escolar, la riqueza de lo cotidiano y la importancia de conocer los aportes de todos y cada uno de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A medida que se asuma el hecho de que el proceso educativo es el resultado de las relaciones sociales mediatizadas por los códigos culturales de los participantes, se podría también descubrir que las interacciones implican la transferencia o inculcación de creencias pertenecientes a una visión del mundo o de sociedad, lo que a la larga lleva a desdibujar el sentido más profundo del proceso: “formar personas”.

Lo anterior marca una disyunción entre lo que plantea el modelo pedagógico social y lo que la práctica real aplica, disyunción que se refleja en los estudiantes, es decir, en unos desempeños deficientes en el ejercicio de su práctica pedagógica. Esto lleva a afirmar que la labor docente en el tema del ejercicio mismo no está respondiendo al modelo pedagógico, y que su práctica está influenciada por su formación, sus principios, su historia social y académica.

Las prácticas pedagógicas deben conversar con el modelo pedagógico y facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren realmente los objetivos formativos previstos y otros aprendizajes de alto valor educativo.

Y esto lleva también a considerar la necesidad de efectuar cambios profundos en el campo curricular, incluyendo contenidos y prácticas pedagógicas.

Se debería proporcionar a los estudiantes representaciones de la realidad que estén más cercanas a las de todos y que, en consecuencia, abarquen más posibilidades y hagan evidentes las complejidades existentes, las contradicciones, y los problemas susceptibles de análisis. Para lograr lo anterior, es imperativo identificar y tomar en cuenta las descripciones fenomenológicas de la realidad de los estudiantes, que reflejan en gran parte las tipificaciones del contexto y explican la comprensión e interpretación que de ella hacen, situación de gran incidencia en el desempeño escolar y de grandes repercusiones en su futura participación en la sociedad.

Referencias

- Bertoglia, L. (1987). *Análisis de algunas variables que afectan los procesos en las salas de clases*. I de Educación U.C.V.
- UNESCO (1998). “Cultural Literacy in Developing Countries” en *Prospects*, UNESCO, Vol. VE, 3.
- Cavallini (1975). *La fábrica del deficiente*. Madrid: Atenas.
- Delamont, S. (1976). *Interaction in the Classroom*. Londres: Methuen.
- Egglestone, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. Londres: Rutledge and Kegan Paul.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Flavell, J. (1995). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. México: Editorial Paidós.
- Flórez, R. (1986). *Modelos pedagógicos y formación de maestros*. Bogotá: Educación y Cultura.
- Flórez, R. (1996). Entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros. *Revisita Educación y Pedagogía*, 8, 14-15.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación y cognición* (p. 32). Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Giroux, H. & MacLarent, P. (1986). Teachers Education and the practice of Engagement: The case for Democratic Schooling. En: *Harvard Educational Review*.
- Gutiérrez, E. F. R. & Perafán E., L. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Popayán: Taller Editorial Universidad del Cauca.
- Inostroza, A. (1996). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 225-240). México: UABJO-ANUIES.
- Lobrot, M. (1983). *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- López, M. (1984). *Interaction in the classroom*. Londres.
- López, Delamont & Prieto (1988). *La cultura escolar*. Santiago: PEE.
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales. Estrategia efectiva*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Prieto, M. y cols (1988). “La Práctica Pedagógica, algunas de sus características y sus implicancias en los resultados del proceso”. En *Diálogos Educativos*, 9-10, UPLA, Valpo. pp. 48-56.
- Resignificación del PEI (2010). Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo.
- Ruiz Larraguivel, E. (1985). El curriculum oculto en las universidades progresistas. *PLATTIUC*, año 4, 8.
- Walker, R. & Adelman, C. (1976). Strawberries. M. Stubbs and S. Delamont (eds.), *Exploration in Classroom Observation*. London: Wiley.