

Una revisión a la práctica pedagógica

A review of pedagogical practice

Recepción: 7 de abril de 2015
Aceptación: 17 de noviembre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

Este artículo muestra el resultado del autoanálisis de la práctica de tres docentes de las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Física, de la Escuela Normal Superior la Presentación (ENSLP) de Soatá. El estado de arte permitió abordar autores como Chirinos, Padrón, Castro, Caldera, García, quienes coinciden en la necesidad de reflexionar la práctica pedagógica desde la formación del maestro en cuanto al dominio de su disciplina, su eficiencia y su didáctica. Se adoptan como referentes a Bernstein y Díaz (1984) para validar la teoría de modelo pedagógico y práctica pedagógica. Se implementó un paradigma cualitativo y la investigación

acción; por tanto, se procedió a la selección de la categoría acción pedagógica y cuatro subcategorías para recolectar datos y verificar la hipótesis de trabajo utilizando instrumentos como la encuesta, el diario de campo y la bitácora. En los resultados obtenidos, se encontró que la estructura de la práctica pedagógica de los 3 docentes distaba de lo que establece el modelo pedagógico activo vivencial (MPAV) de la ENSLP de Soatá, en cuanto a ambientes de aprendizaje (AA), apropiación de conceptos. Se propuso el diseño de una matriz para planear y ejecutar la práctica pedagógica (PP) acorde con las teorías que sustentan el modelo pedagógico.

Palabras clave: modelo pedagógico, práctica pedagógica, discurso pedagógico, enseñanza.

*Martín Eduardo Gómez**
*Carolina Piña Sarmiento***
*Yolanda Yamile Lizarazo****
*Martha Pardo Segura*****

**Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia hortemegamile@gmail.com*

***Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia caritofriendsjhs@hotmail.com*

****Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia yamilizarazo@yahoo.es*

*****Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia martha.pardo@uptc.edu.co*





Abstract

This article shows the result of the self - analysis of the pedagogical practice of three teachers of the subjects of Spanish, Natural Sciences and Physics, in “Escuela Normal Superior la Presentación (ENSLP)” high school of Soatá (Boyacá, Colombia). The state of art allowed us to approach authors like Chirinos, Padrón, Castro, Caldera, García, who agree on the need to reflect the pedagogical practice from the teacher’s training in terms of mastery of its discipline, its efficiency and its didactics. Authors like Bernstein and Diaz (1984) are adopted as references to validate the theory of pedagogical model and pedagogical practice. A qualitative paradigm and research-

action was implemented; therefore, it was selected the pedagogical action category and four subcategories to collect data and verify the working hypothesis using instruments such as the survey, the field diary and the logbook. In the results, it was found that the structure of the pedagogical practice of the 3 teachers was far from what the active pedagogical model (MPAV) of the ENSLP of Soatá establishes, in terms of learning environments (LE), and concepts appropriation. It was proposed the design of a matrix to plan and execute the pedagogical practice (PP) according to the theories that support the pedagogical model.

Keywords: pedagogical model, pedagogical practice, pedagogical discourse, teaching.

Introducción

La PP es el tema de estudio realizado en la ENSLP de Soatá en un año para verificar la coherencia entre la teoría del MPAV con el quehacer didáctico en el aula. De allí surge la hipótesis que, la práctica pedagógica de los docentes se caracteriza por una discrepancia existente entre lo que dice el discurso pedagógico en el modelo de la Institución Educativa (IE) y lo que finalmente se realiza en los momentos del proceso de enseñanza. Esta discordancia se presenta debido a la falta de apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes, de la experiencia en su práctica docente.

La PP se puede definir como la realización del discurso pedagógico (aplicación del Modelo Pedagógico), y la discordancia que se presenta entre el discurso y la práctica de tres docentes de Ciencias Naturales, Física y Lengua Castellana en la ENSLP de Soatá.

Este proyecto de investigación titulado “Apropiación del Modelo Pedagógico de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá” nace de la necesidad sentida de reconciliar el discurso del MPAV del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la ENSLP de Soatá, con la práctica del docente en el aula y la enseñanza con la didáctica.

Para llevar a cabo este estudio, es necesario el abordaje de definiciones conceptuales y teorías que permitan observar la coherencia o discordancia del discurso del MPAV de la IE con la PP de los docentes inmersos en la experiencia.

La resolución de dicha discrepancia, plantea: 1. Hacer un diagnóstico de la percepción de los docentes sobre la falta de conocimiento del MPAV y de su didáctica correspondiente; 2. Abordar la situación detectada en la IE aplicando la investigación acción para buscar armonizar el discurso con el hacer pedagógico.

El objetivo general del estudio es transformar las prácticas pedagógicas asistemáticas de los tres docentes en el proceso de enseñanza en las áreas de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Física, a partir de la apropiación del MPAV formulado en el PEI de la institución mencionada. Para lograrlo, se implementará una metodología con paradigma cualitativo de tipo investigación acción con el fin de validar las teorías pedagógicas del modelo a través de la práctica en el aula de clase.

Estado del arte

Investigaciones desarrolladas a nivel internacional, nacional y regional, han iluminado el tema de PP en cuanto a sus didácticas.

En su investigación de diseño etnográfico con una perspectiva epistemológica combinada entre cuantitativa y cualitativa, Chirinos y Padrón (2010) dejan ver la preocupación de los docentes por mejorar la PP. Estos investigadores afirman que la eficiencia con la que el maestro se desempeña en el aula, es un factor importante para alcanzar la excelencia. Independientemente de factores externos que obstaculizan esa eficiencia, el docente mantiene la continua preocupación por optimizar su rendimiento poniendo en juego

El objetivo general del estudio es transformar las prácticas pedagógicas asistemáticas de los tres docentes en el proceso de enseñanza en las áreas de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Física, a partir de la apropiación del MPAV formulado en el PEI de la institución mencionada.

su creatividad, responsabilidad y emprendimiento, con el objetivo de promover en el individuo el conocimiento.

Castro, Pele y Morillo (2015) establecen, en su investigación desde el enfoque constructivista, la importancia de la PP y la dinámica de interacción alumno-maestro edificada en la posición epistemológica constructivista que afirma la nueva postura del docente como guía del aprendizaje, dejando de lado aquella de trasmisor de saberes; el papel del docente es de adyuvante en promover procesos cognitivos en el individuo, como lo afirman los autores mencionados “De allí, que el docente debe tener claro lo importante de trabajar con procesos instruccionales que permitan el logro de aprendizajes significativos, propiciando con ello la transferencia a cualquier realidad para generar cambios innovadores” (p. 5).

Con relación a la enseñanza de las ciencias naturales, Daboin de Briceño (2008), en su investigación prácticas pedagógicas en la construcción de conocimiento de las ciencias naturales, determina la influencia de la PP en el éxito de la construcción de conocimiento del área en mención, bajo la perspectiva positivista. El autor afirma que la problemática de la enseñanza en la actualidad radica en que se ha tomado como un proceso de transferencia de informaciones nuevas al individuo, pero se queda en una acción repetitiva; de ahí que, se necesita hacer una reflexión para volver a orientar, planear y dinamizar el trabajo del docente en el aula.

Alvarado y Barrios (2009), en su investigación Acción Educativa con

un enfoque crítico reflexivo, hacen una comparación del concepto que le dan los docentes y los estudiantes, a la enseñanza-aprendizaje y a la construcción del conocimiento en el área de ciencias naturales. Analizaron los planes de área y reflexionaron las maneras de ejecutar los procesos educativos de enseñanza de profesores y los de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Afirmaron que las prácticas se debaten entre la innovación y el tradicionalismo, pero que falta evidenciar una estructura clara durante el proceso. Según las cuatro investigaciones anteriores, la reflexión que se suscitó es sobre el cómo se debe enseñar a los alumnos y cómo se construye conocimiento en la mente de los mismos.

Por otro lado, según Velásquez (2012), la PP en el área de la física busca la adquisición de los conceptos y las teorías vigentes, y su aplicación a situaciones del contexto, mediante la resolución de situaciones problemáticas que interesen al estudiante, siempre con la rigidez de atender a las viejas y modernas teorías cognitivas sobre el aprendizaje y la forma como han trabajado los científicos desde los inicios hasta la actualidad. La PP debe integrar en un único objetivo la familiarización del alumno con la metodología científica, activa, constructivista con un enfoque de contrastación de modelos.

En conexión con lo abordado desde Velásquez, viene la propuesta de Vázquez (2002) de implementar, a partir de la industrialización, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el área de conocimiento, a saber:

La Física, como el resto de las Ciencias experimentales ha adqui-

La PP debe integrar en un único objetivo la familiarización del alumno con la metodología científica, activa, constructivista con un enfoque de contrastación de modelos.



rido a lo largo de todo el siglo XX una importancia excepcional en el ámbito de la cultura del hombre. La sociedad científico-técnica que nos ha tocado vivir ha sido testigo de importantes acontecimientos que han hecho cambiar las concepciones de nuestro entorno e incluso han cambiado la filosofía y el modo de vivir. (p. 60).

El autor hace ver que la incorporación de los computadores al proceso de enseñanza de la física, permite al maestro alejarse de la retórica del dictado de clase, en especial, en la recordación de teorías y conceptos al pie de la letra; además, lleva al estudiante a conocer situaciones diferentes de otros entornos donde puede visualizar, de una manera más clara, la aplicación de las teorías científicas.

En las ciencias del lenguaje, la PP ha sido estudiada por autores como Mejía, Pineda y Briceño (2002), desde la propuesta formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje, realizada en 59 instituciones vinculadas al proyecto mejoramiento de la calidad de la educación básica del departamento de Antioquia. A partir de un estudio descriptivo-explicativo con paradigma interpretativo, algunos logros obtenidos tienen que ver con: conectar el plan de las pruebas saber y examen de estado con la formación de los docentes en el campo del lenguaje, más apropiación en el aula de los fundamentos teóricos de la lingüística del texto, implementación de los enfoques cognitivo-constructivistas y abordaje de la legislación vigente en la educación colombiana.

Lo mencionado por Mejía (2002), en cuanto a la formación de maestros en pruebas estandarizadas, teorías lingüísticas, enfoques y legislación, entre otros; es pertinente, ya que la manera que tiene el docente de validar lo aprendido es a través de la práctica. De ahí que, este deberá asumir una postura y un pensamiento (discurso) pedagógico.

Arnáez (2013) complementa lo dicho, a partir de su artículo “La enseñanza de la lengua desde la perspectiva docente”, donde indagó sobre el pensamiento de los maestros acerca de la enseñanza de la lengua materna en el contexto venezolano. Algunos hallazgos encontrados fueron: que el docente de lenguaje, para desarrollar las competencias comunicativas en el estudiante, debe proponer otras sub-competencias que permitan formar hablantes y escritores capaces de hilar un discurso coherente y cohesivo textual.

Frente a las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, y ¿cómo? enseñar la lengua materna; el autor afirma que es necesario que los docentes tengan un alto nivel de apropiación de los conceptos de su disciplina, que conozcan los enfoques con los que se puede enseñar, además de la claridad que tengan de las competencias que se deben desarrollar en el estudiante.

La formación del maestro (perfil), su postura, la apropiación de conceptos y teorías, son relevantes. García (2011) lo afirma en su investigación, “Análisis de la práctica docente desde la operación del programa de español de educación

El autor hace ver que la incorporación de los computadores al proceso de enseñanza de la física, permite al maestro alejarse de la retórica del dictado de clase, en especial, en la recordación de teorías y conceptos al pie de la letra;

secundaria”, al plantear que el bajo perfil de algunos de los docentes que se forman e ingresan a trabajar afecta el aprendizaje de la lengua materna en los estudiantes mexicanos, ya que existen faltas como dominio de conceptos, apoderamiento de enfoques y didácticas para la enseñanza del español, y preparación de clases; además, inconsistencias en la formulación de actividades, estrategias, metodologías, y didácticas de teorías lingüísticas. Este artículo es de suma importancia al presente estudio, en la medida en que resalta la importancia de las buenas prácticas de los docentes para que los estudiantes desarrollen sus competencias y logren aprender.

Los antecedentes permiten dar paso a la fundamentación teórica del estudio, de la siguiente manera:

Díaz (2010) define la PP como aquellos “procesos y acciones que descontextualizan y recontextualizan los ejercicios mentales, las ideas engendradas en el campo de la producción intelectual, las indicaciones de cómo interactuar según los canales de comunicación que se usan” (p. 104) para tocar fibras, “manejar posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 104).

Bernstein y Díaz (1984) abordan el concepto de PP en el seminario de lenguaje, sociedad y educación en Cali, a partir de la diferencia entre discurso pedagógico y PP. Comprendiendo el discurso como la clasificación de principios y reglas para estudiar dichos recursos, y la PP como la forma de realización del discurso y los medios de reproducción. Según Bernstein y Díaz (1984), la PP está limitada por

el discurso pedagógico que cumple la función de establecer teorías, ideologías y métodos, clasificar principios y reglas (gramaticalizar y regular), restringir formas de transmisión, adquisición y evaluación. Consideran la PP en la acepción de realización de modelos pedagógicos como la realización de la discursividad pedagógica; pero a pesar del poder que ejerce el discurso sobre la práctica, hay una discrepancia entre lo convenido y lo actuado, demandado y hablado, que puede suponer un cambio en la gramática de la PP.

Finalmente, para Bernstein y Díaz (1984), la PP es la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico: la práctica de instrucciones, relacionada con la selección, la transmisión y la evaluación del conocimiento, las competencias legítimas que deben adquirirse; y la práctica regulativa, incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden y de relación e identidad, ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa.

Ahora bien, la acción, término que devela la noción de activación, introduce el segundo aspecto de la fundamentación teórica del estudio de la práctica docente. Según Caldera, Escalante y Terán (2010), la activación señala la transición de la PP desde un enfoque tradicional conductista hacia un enfoque constructivista. El MPAV le otorga a la PP un carácter dinámico y constructivo, porque la meta de la PP es la construcción de significado; va más allá de la simple decodificación de las corrientes que influyen en el

Para Bernstein y Díaz (1984), la PP es la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico.



sistema educativo colombiano en cuanto al quehacer del docente. Implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel mediante los cuales el maestro relaciona el contexto con sus conocimientos previos; él construye y reconstruye, de manera cognitiva y práctica, el significado de una PP que permita al estudiante ser coprotagonista del proceso doble de enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico de toda institución educativa en Colombia, identifica las teorías pedagógicas que lo sustentan y que definen la estructura de la PP. El MPAV vivencial correspondiente a la IE ENSLP de Soatá, fundamentado en la teoría pedagógica de Comenio (1632), basada en el principio de la pansofía “enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres” (p. 25), que exige que cada etapa del saber abarque un conjunto completo del conocimiento; es decir, conocer e investigar las cosas mismas sin quedarse solamente en observaciones ni testimonios hechos por otros, lo que será el punto de partida de un estudio de conocimiento nuevo, más alto, profundo y extenso.

Con esta teoría, Comenio (1632) “lleva a sus alumnos a no preguntar nada sin antes reflexionar, a no creer nada sin pensar, a no hacer nada sin juzgar; pero a hacer lo que se sabe que es bueno, verdadero y útil” (p. 8). Según lo anterior, los maestros, basados en lo que dice el modelo pedagógico, deben orientar la construcción del conocimiento en los estudiantes; y estos, por su parte, desde la observación de los fenómenos del contexto, generar interrogantes que les permitan indagar, comprender y construir su conocimiento validándolos

de manera crítica, fortaleciéndolos en sus competencias como seres razonables en la solución de problemas ante cualquier situación.

Además, el MPAV está soportado por los planteamientos de autores como Piaget, Decroly, Montessori, Dienes, Vygotsky, Chomsky, Scanner; todos ellos, desde sus diferentes perspectivas, comparten el modelo del constructivismo.

Atendiendo lo expuesto por Freire (citado en Álvarez, 2012) cuando afirma “Me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 147), la realidad vivida por los docentes en la ENSLP de Soatá refleja en el ejercicio de la enseñanza una constante deshilación entre la teoría y la práctica desde su saber específico disciplinar. Los conocimientos desarrollados en el aula de clase y la articulación de los mismos con el contexto real de los estudiantes, se ven entonces distanciados de la epistemología formulada en el PEI. Esta separación afecta el tejido constructor cognitivo y cognoscitivo que la enseñanza establece con el aprendizaje para lograr la acción investigativa e innovadora.

En razón a lo anterior, es importante asumir una pedagogía reflexiva activa que lleve a la transformación de la praxis en los distintos ambientes de enseñanza, desde la identidad del modelo pedagógico, los diferentes enfoques pedagógicos, la mediación estudiante-docente-contexto, EMT e investigativas, permitiendo a los docentes apropiarse de los fundamentos del MPAV de la IE ENSLP que guiarán el proceso de enseñanza presente y futuro.

Atendiendo lo expuesto por Freire (citado en Álvarez, 2012) cuando afirma “Me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 147), la realidad vivida por los docentes en la ENSLP de Soatá refleja en el ejercicio de la enseñanza una constante deshilación entre la teoría y la práctica desde su saber específico disciplinar.

Por lo tanto, una PP reflexiva genera acciones para aprehender el significado del proceso de enseñanza que requiere de una profundización para identificar qué es lo que se hace cuando se enseña. Se busca un balance entre los canales de comunicación y los límites establecidos, condicionados por la jerarquía de conocimientos, las normatividades nacionales e institucionales, el contexto, la situación socioeconómica de los actores, entre otros. El logro de un diálogo entre los diferentes factores y actores de la enseñanza, puede resolver las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el contexto donde los jóvenes y los niños viven y estudian.

Como actor y mediador social, el maestro ha sido alienado en su discurso por el sistema educativo y las políticas de turno (Alvarado, 2014). De ahí que, el docente requiere de una concienciación de su labor social con la cual contrarresta el impacto nefasto de la falta de cohesión y coherencia de su enseñanza. Con un cambio de actitud teórica y didáctica que parta de su reflexión, este maestro apoya el abordaje de los diferentes saberes que transforman su PP; de manera que su discurso pedagógico desarrolle la autonomía de los estudiantes y de los profesores. Los docentes llegan a entender que toda PP está gobernada por el eclecticismo, entendiéndose este desde los postulados de Garné (citado en Alvarado, 2014) como:

Un enfoque conceptual que no se sostiene rígidamente a un paradigma o un conjunto de supuestos, sino que se basa en múltiples fundamentos epistemológicos, estilos

e ideas, para obtener información complementaria en un tema, o aplica diferentes teorías en casos particulares. También pretende conciliar las diversas teorías y corrientes existentes, tomando de cada una de ellas lo más importante. (p. 143).

Propuesta metodológica

El enfoque cualitativo orienta el desarrollo de esta investigación sobre la forma de apropiarse del MPAV de la IE ENSLP de los tres docentes, muestra poblacional de caso. Según Sundín (citado en Albert, 2006), la investigación cualitativa “está orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales en profundidad, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 7).

Por su parte, Elliott (2005), pedagogo e investigador inglés, define con detalle el proceso de investigación-acción en la docencia, acompañado de métodos y técnicas para la recolección y análisis de la información con el fin de mejorar una situación de clase. Él afirma que, en la investigación acción, las teorías se validan a través de la práctica, permitiendo que el profesional de la educación sea causa y parte en el proceso de transformación e innovación de su práctica. Este tipo de investigación precisa de profesores reflexivos sobre su propio quehacer pedagógico en sus lugares de trabajo. Por lo anterior, este tipo de investigación se consideró pertinente para desarrollar la propuesta de mejoramiento del quehacer docente en maestros de la ENSLP de Soatá, de manera que la PP en esta IE corresponderá lo estipulado

El enfoque cualitativo orienta el desarrollo de esta investigación sobre la forma de apropiarse del MPAV de la IE ENSLP de los tres docentes, muestra poblacional de caso.



en el MPAV del PEI que la regenta. Ella debe trascender las formas de enseñar una disciplina del conocimiento, ya que toma en cuenta el perfil del docente en el proceso investigativo que él desarrolla; este proceso depende de las acciones que él despliega en los grupos de estudiantes frente a las áreas de enseñanza de las ciencias naturales, física y lengua castellana, respectivamente.

La escogencia de la unidad de análisis para el estudio, se hará con el método de muestreo sistemático, es decir, la población total es de 850 estudiantes y el total de docentes a intervenir es de 139 + 3 docentes.

Los 139 estudiantes están distribuidos en los niveles de cuarto (25), octavo (33), y décimo (81); los docentes pertenecen a las áreas de: uno del área de Lengua castellana, uno de básica primaria y uno del área de ciencias naturales física.

Los estudiantes de grado cuarto oscilan entre los ocho y diez años de edad, los estudiantes de grado octavo oscilan entre 12 años a 14 años; y los estudiantes de grado décimo, entre los 14 y 15 años. Todos los estudiantes están ubicados entre los estratos sociales uno, dos y tres.

Se recurrió al estudio analítico inferencial para la tabulación y triangulación de los resultados. Según Pedraza (2014), es aquella rama de la estadística de la que depende la inferencia de las hipótesis empíricas al universo, ya sea un universo infinito o limitado, pero en cualquier caso una visión humana, parcial, dentro de las capacidades docentes, las cuales solo incrementarán los niveles de objetividad según progrese la ciencia y la tecnología.

Se eligió la estadística inferencial, ya que esta rama permite dar cuenta de los dos primeros objetivos específicos del estudio, los cuales corresponden a la primera etapa, el diagnóstico. Este se realizó en dos momentos: en el primero, consistió en el proceso de recolección para describir la realidad; el segundo momento, fue la inferencia de las respuestas al cuestionario de la encuesta aplicada al total de la unidad poblacional. Luego, en el tercer momento, se trianguló los datos de los tres instrumentos (encuesta, bitácora y diarios de campo) sobre la PP individual de los tres docentes, para inmediatamente triangular la información del estado total de la PP, y llegar a generalizar el problema.

La segunda etapa de este estudio consta del desarrollo de la investigación acción, que responde al tercer objetivo específico que se alcanzó en tres momentos: el primero consistió en la documentación de las didácticas inmersas en el MPAV de la IE ENSLP de Soatá. El segundo consistió en la intervención en el aula para aplicar la didáctica de cada una de las asignaturas resultado de la interpretación y estudio de la teoría del MPAV. El tercer momento fue la evaluación de la intervención didáctica, para la cual se recolectó la información con las mismas técnicas e instrumentos de la etapa diagnóstica.

La cuarta etapa propuso una matriz didáctica que permite la realización de la PP fundamentada en el MPAV de la IE ENSLP de Soatá.

Las categorías de análisis deben aparecer en esta parte, por cuanto ellas organizarán el desarrollo de la investigación. Esto surge del análisis

Se eligió la estadística inferencial, ya que esta rama permite dar cuenta de los dos primeros objetivos específicos del estudio, los cuales corresponden a la primera etapa, el diagnóstico.

detallado del PEI, del MPAV y del enfoque pedagógico de la institución. Describir y definir cada categoría para emplearlas en los instrumentos, unifica el método de análisis de los datos y posibilita un resultado porcentual.

Esta fase de categorización permitió escoger una sola categoría principal y transversal para analizar los tres momentos de enseñanza evidenciadas en la etapa diagnóstica. La acción pedagógica es una categoría compuesta por cuatro subcategorías que surgen de los criterios de definición acordados por fundamentos teóricos del MPAV de la IE y de los teóricos principales de este estudio como Bernstein, Díaz Villa y Freire.

- Conocimiento del área (CA). Domina los principios, fundamentos y conceptos de la asignatura que imparte en el curso.
- Planificación de la asignatura (PA). Planifica con precisión y detalle el proceso de enseñanza.
- Ambientes de aprendizaje (AA). Crea ambientes activos, espacios amables y climas donde los estudiantes aprenden con eficacia y gusto.
- Estrategias, métodos y técnicas (EMT). Usa estrategias, métodos y técnicas efectivas de aprendizaje acordes a los principios que soportan el MPAV de la Normal.

Los instrumentos mencionados cumplen con un propósito. La encuesta se diseñó para apreciar el estado de la PP respecto al MPAV de la IE; y, saber el concepto que los estudiantes tienen de la práctica de los tres docentes objeto de investigación. Por lo tanto, se formuló criterios que mostraran

las debilidades y las fortalezas de las subcategorías que expusieron el estado final de la categoría acción pedagógica.

La bitácora se diseñó teniendo en cuenta las mismas categorías de la encuesta, esto con el fin de comparar lo expuesto en el MPAV de la IE de la ENSLP de Soatá y el desarrollo de los momentos pedagógicos.

El diario de campo consta de las cuatro subcategorías mencionadas que atienden a la PP definida por Bernstein y Díaz Villa (1984), como “la forma de realización del discurso y los medios de reproducción [...] limitada por el discurso pedagógico que cumple la función de establecer teorías, ideologías y métodos; clasificar principios y reglas (gramaticalizar y regular), restringir formas de transmisión, adquisición y evaluación” (p. 54). Cada subcategoría es descrita por cada docente quien relata la relación existente entre cada una de las etapas empleadas durante la PP.

Resultados

Triangulación de resultados de la Etapa Diagnóstica

Se aplicaron los instrumentos y los procedimientos que permitieron observar y analizar las prácticas pedagógicas de los tres docentes. Se recopiló y registró la información en torno a lo que ocurría en el proceso de enseñanza en cada área del conocimiento mencionado. Se organizaron los resultados de las encuestas, las bitácoras y los diarios de campo. Se trianguló los datos de los tres instrumentos sobre la PP individual de los tres docentes, para inmediatamente después triangular la

El diario de campo consta de las cuatro subcategorías mencionadas que atienden a la PP definida por Bernstein y Díaz Villa (1984), como “la forma de realización del discurso y los medios de reproducción”

información del estado total de la PP según las cuatro subcategorías, para llegar a una generalización del problema. La sistematización comparativa arrojó la síntesis de los resultados en paralelo que se aprecia en la tabla 1 y figura 1.

Tabla 1. Valoraciones del diagnóstico de la práctica pedagógica de los tres docentes por subcategorías

	Nunca	A veces	Siempre	Casi Siempre
C.A.	5,1	25,8	58,4	10,8
P.A.	7	19,6	57,7	15,7
A.A.	15,9	34,2	36,4	13,4
E.M.T.	3,1	21,4	59,8	15,7

En la figura 1 se muestra la triangulación de los resultados que arrojó la etapa diagnóstica de la práctica pedagógica de los tres docentes.

Los datos recolectados se analizaron teniendo en cuenta la categoría acción pedagógica –surgida de la confrontación

entre el análisis del modelo pedagógico y la definición de Bernstein y Díaz (1984) de práctica pedagógica que dio luz al estado de apropiación del MPAV de la institución por parte de los docentes– y a las subcategorías, estableciendo niveles de validación con los hallazgos en el proceso de apropiación del modelo pedagógico.

En la subcategoría CA, los estudiantes consideran que los docentes tienen dominio, precisión y calidad cuando explican contenidos, transversalizan conocimientos, aplican pedagogía dialógica (mayéutica) para resolver dudas de los diferentes temas, poseen un conocimiento pragmático vinculante con la vida laboral, hacen transferencia contextual del conocimiento orientando como este debe ser aplicado en el entorno. Según los resultados arrojados en esta categoría, los docentes deben mantener el nivel hasta el momento alcanzado y superarlo, es decir, estar en

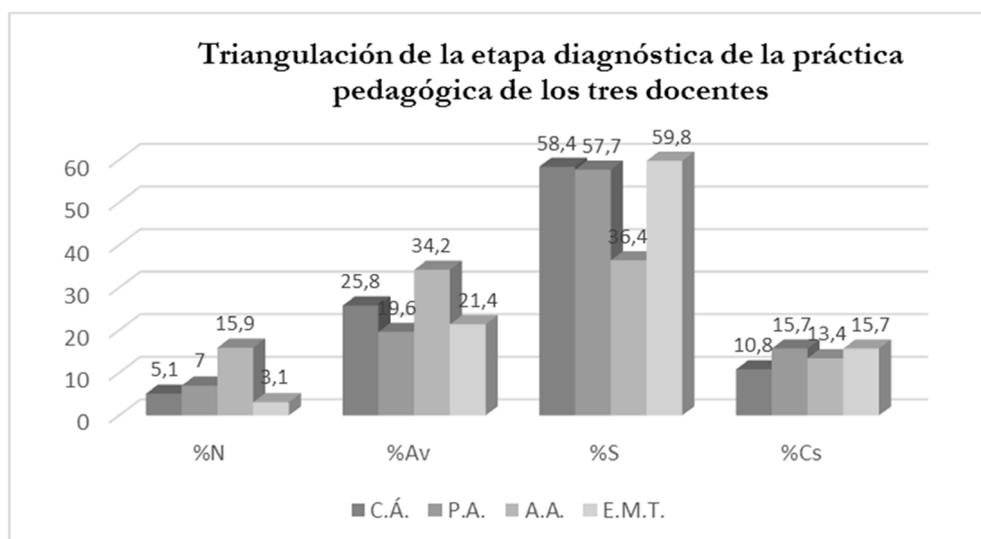


Figura 1. Representación diagnóstica de la práctica pedagógica de los tres docentes en las cuatro subcategorías.

En la subcategoría CA, los estudiantes consideran que los docentes tienen dominio, precisión y calidad cuando explican contenidos, transversalizan conocimientos, aplican pedagogía dialógica (mayéutica) para resolver dudas de los diferentes temas

constante actualización y apropiación de conceptos propios de las áreas, de manera que puedan orientar al estudiante hacia el conocimiento científico.

La subcategoría planificación de la asignatura (PA) puso en manifiesto que se están dando las temáticas a desarrollar en cada periodo, incluso que hay cumplimiento de la planeación en cuanto a que se abordan los contenidos, sin embargo, en lo que se dista es en que falta desarrollar competencias y desempeños con las temáticas volviendo al pensamiento que los estudiantes son vasijas que hay que llenar en ocasiones sin que el conocimiento los permee, por lo que es necesario que lo que se planifica como contenido tenga una intencionalidad y esté relacionado con las competencias que se quieren desarrollar y que estas se evidencien a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el MPAV propone las prácticas pedagógicas dinámicas, vivenciales y contextualizadas, en la subcategoría AA se evidenció por parte de los estudiantes que faltan espacios (laboratorios) adecuados dotados con herramientas tecnológicas y materiales necesarios para ser usados intencionalmente, donde ellos puedan recibir y aplicar el conocimiento adquirido de acuerdo con lo que el momento activo (etapa activa) proponga de acuerdo al modelo.

En la subcategoría EMT, los estudiantes afirmaron que los docentes tienen en cuenta estilos de aprendizaje para desarrollar las dimensiones de percepción y procesamiento del conocimiento, usan estructuras

didácticas en la clase que les permite orientar contenidos, valiéndose de técnicas de enseñanza que favorecen la autonomía y el aprendizaje colaborativo, valoran los esfuerzos de los estudiantes potenciando la competencia primaria valorativa, utilizando diversos recursos didácticos. Pero, a pesar de ello, lo que les hace falta a los docentes es evidenciar, a través de su PP, los diferentes momentos que proponen las didácticas del MPAV en pro de un aprendizaje significativo.

Se realizó un proceso de contrastación de los tres momentos pedagógicos de los tres docentes entre los resultados de las encuestas sobre las apreciaciones de los estudiantes, el registro de las acciones didácticas en la bitácora y las prácticas registradas en el diario de campo. Se evidenció que los tres docentes no desarrollaban sus prácticas pedagógicas de acuerdo con lo propuesto en el MPAV; además, se constató la ausencia de una matriz didáctica que precisara los momentos claros y sistemáticos de enseñanza inspirados por el modelo mencionado, los docentes recurrieron a su saber didáctico previo al MPAV citado de la IE.

Por lo anterior, los investigadores se dieron a la tarea de diseñar una matriz acorde al modelo pedagógico para la planeación didáctica de la PP de las tres asignaturas donde se evidencia tres momentos de una clase, a saber: el pre-activo, donde el docente prepara la clase teniendo en cuenta la naturaleza de los educandos, materiales necesarios, tiempos por momentos, EMT, AA, tipos de evaluación y actividades de nivelación; el activo, donde el docente entra en acción y, con su creatividad y

Se realizó un proceso de contrastación de los tres momentos pedagógicos de los tres docentes entre los resultados de las encuestas sobre las apreciaciones de los estudiantes, el registro de las acciones didácticas en la bitácora y las prácticas registradas en el diario de campo.



sagacidad, hace que la planeación sea exitosa y genere en los estudiantes un aprendizaje significativo; y el pos-activo, donde el docente aplica la evaluación planeada en el momento pre-activo.

La generalización del análisis de los resultados anteriores, permite proponer un protocolo de preparación de clase pertinente al MPAV. Este diseño apunta a un producto tangible del proceso de profundización sobre la PP de

todo docente de las diferentes áreas del conocimiento responsables de la calidad y excelencia académica de la comunidad normalista en la educación básica y media académica. Se invita al lector a contribuir en el mejoramiento de este protocolo didáctico.

En la figura 2, se muestra la matriz didáctica para la preparación de los momentos pedagógicos:

MATRIZ DIDÁCTICA PARA LA PREPARACIÓN DE LOS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

1. MOMENTO PREACTIVO

- a. Planear el momento pedagógico (clase).
Se debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje (auditivo musical, visual espacial, intrapersonal solitario, interpersonal social, lógico matemático y abstracto, físico kinestésico, verbal lingüístico), los conocimientos previos del docente y alumno, los intereses académicos de los estudiantes, las intenciones del docente. Y los casos particulares (inclusión).
- b. Definir el propósito del momento pedagógico.
Se define teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del sistema educativo colombiano y se formula así: estándar, competencia y desempeño.
- c. Preparación de contenidos (tema) del momento pedagógico.
Se especifica la selección del tema y la secuenciación de la dificultad temática.
- d. Recursos educativos para el momento pedagógico.
Se selecciona uno o varios de estos recursos y técnicas para lograr la apropiación del conocimiento en la asignatura:
 - Video
 - Lectura
 - Escritura
 - Juego (roles, construcción de un aparato, esqueleto de fabricación)
 - Simulaciones
 - Transferencias del conocimiento abstracto a la realidad experiencial.
- e. Diseño de estrategia didáctica.
Dicha estrategia debe caracterizarse por la acción que forma al individuo, por lo tanto, es autoestructurante y de la acción en beneficio de trabajo en equipo para lograr la interacción entre los seres humanos, el docente le dará un nombre a la actividad que programe relacionada con a, b, c, d.
 - Activa: autoestructurante
 - Colaborativa: heteroestructurante y de interacción
 Actividades
 1. _____
 2. _____
 3. _____



- f. Organización de evaluación.
Se reflexiona sobre el interés y la intención del momento pedagógico. Esta etapa debe tender a la evaluación formativa, tanto del individuo como de su equipo de trabajo.
- g. Asesoramiento/ nivelación.
El docente prevee cambios de ambientes de aprendizaje (clubes de conversación, de ortografía, de escritura, de reflexión con padres de familia, juego de roles, fotografía, escritura creativa, modelación de experiencias, relatos, etc.). No es una clase tradicional, de manera que el estudiante no busque asesoramiento externo.

2 MOMENTO ACTIVO

- 2. Interacción docente-conocimiento disciplinar:
 - 2.1. Explicación del propósito y metodología del momento pedagógico
 - 2.2. Enlace temático a través de la tarea del día anterior.
 - 2.3. Presentación del tema objeto de estudio del momento pedagógico
 - 2.3.1. Sensibilización del tema (ver numeral uno, literales a, c, d)
 - 2.3.2. Sesión de interacción de conocimientos previos (docente-estudiante)
 - 2.3.3. Exposición del tema (solo docente)
 - 2.3.4. Explotación y práctica
Consiste en el paso de la exposición y explicación del tema por parte del docente a la comprensión y asimilación del tema por parte del estudiante. Ejemplos de esta explotación (desarrollar el cuestionario, elaborar un campo semántico/ mapa conceptual, resolución de problemas, escribir la síntesis, elaborar el protocolo de laboratorios).
 - 2.4. Aplicación del conocimiento enseñado
Esta etapa debe contemplar:
 - 2.4.1. Resolución de ejercicios nuevos con un grado de dificultad mayor,
 - 2.4.2. Reflexión del ejercicio (proceso de inferencia, argumentación, conclusión, estructura de esta reflexión a manera individual y de equipo de trabajo).
 - 2.4.3. Socialización oral de la resolución de ejercicios (reglas establecidas por docente)
 - 2.4.4. Sistematización de lo aprendido (escritura del orden lógico del proceso de aprendizaje del tema), es decir, analizar, inferir, aplicar y valorar.
 - 2.5. Transferencia del conocimiento
El resultado de la transferencia es un producto concreto y tangible que contenga el tema enseñado y aplicado a realidades distintas, puede ser a través de la escritura, lectura, creación, y experimentación.
 - 2.6. Preparación del ambiente de asesoramiento (teatralización), muñeco, afiche de manera individual o grupal

3. MOMENTO POSACTIVO

- 3.1. Evaluación
En concordancia con el sistema institucional de evaluación, la evaluación debe ser formativa, valorativa y por resultados.
Para lograr la interacción de estas tres evaluaciones, se elabora la heteroevaluación con instrumentos como cuestionarios, selección múltiple, apareamiento, etc. Sobre los temas comprendidos, aprendidos y memorizados. Se complementa con



la coevaluación plasmada en un instrumento tipo cuestionario, toma de notas, síntesis, mesa redonda grabada, etc. Y la autoevaluación sobre el tema.

3.2. Realimentación del proceso de enseñanza (nivelación)
 Es un espacio en el aula, de mínimo una hora, en el cual se aplica la pedagogía del error. Permite guiar al estudiante a las buenas técnicas de estudio ya que, a partir de las mismas evaluaciones, cuestionarios, test, se incentiva la autonomía para valorar la lectura y la tarea.

Figura 2. Matriz didáctica.
 Fuente: elaboración propia.

Etapa de Desarrollo de la Investigación para poder confirmar que la apropiación del MPAV por parte de los tres docentes de la experiencia permitió una relevante mejora en la acción de enseñar en las áreas de Ciencias Naturales, Física y lengua castellana; se intervino didácticamente (matriz) en 3 bloques de clase de 120 minutos cada docente, es decir, nueve bloques por los tres docentes. Cada maestro hizo seguimiento con los mismos instrumentos que se utilizaron en la etapa diagnóstica, como fue la encuesta, la bitácora y el diario de campo. Luego, se analizó los resultados individuales y su respectiva triangulación de las prácticas pedagógicas comunes y no comunes en la manera de enseñar de

los tres docentes investigadores. Los resultados de la triangulación de la etapa de aplicación, se muestran en la tabla 2, representada en la figura 3.

Tabla 2. Valoraciones de los resultados del desarrollo de la fase de aplicación de la práctica pedagógica de los tres docentes.

Porcentaje de Mejoramiento Después de la Intervención Didáctica				
	N.	A.V.	S.	C.S.
C.A.	4,52	6,66	11,51	7,39
P.A.	6,36	10,02	19,35	10,30
A.A.	15,61	11,78	22,13	3,79
E.M.T.	2,91	15,71	16,76	1,38

En la figura 3 se muestra la triangulación de los resultados de la etapa desarrollo de investigación de la práctica pedagógica de los tres docentes.

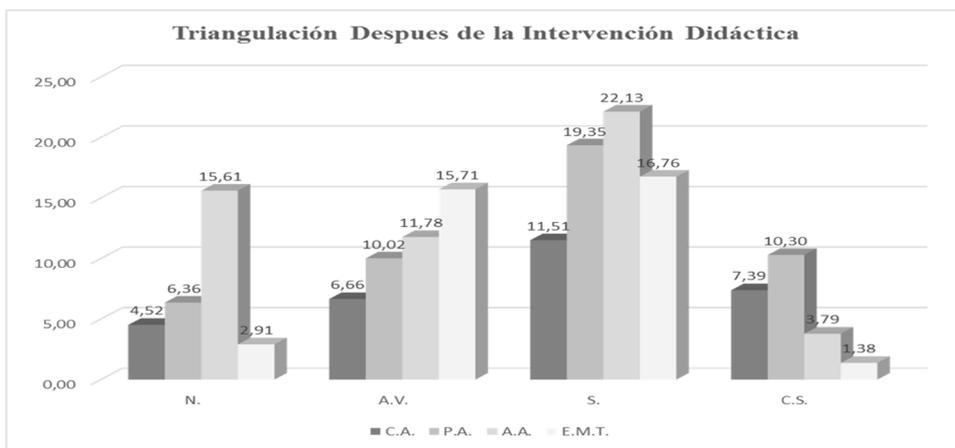


Figura 3. Representación gráfica del porcentaje de mejoramiento de la práctica pedagógica de los tres docentes en las cuatro subcategorías.

Cada maestro hizo seguimiento con los mismos instrumentos que se utilizaron en la etapa diagnóstica, como fue la encuesta, la bitácora y el diario de campo.

Haciendo inferencia de la triangulación de los datos recolectados en la encuesta, bitácora y diario de campo sobre la intervención didáctica de los tres docentes correspondiente a la etapa desarrollo de la investigación, se constató que al utilizar la matriz propuesta según el MPAV, los momentos pedagógicos mejoraron de forma inmediata, datos representados en la figura 3.

En la categoría CA, se mejoró en un 30,8 %, esto indica que los tres docentes de la experiencia optimizaron su práctica pedagógica cuando apropiaron el discurso del MPAV, ya que este precisa sobre el dominio y claridad de la disciplina a enseñar.

Así mismo, en la subcategoría PA se logró una mejora de un 43.3 %, es decir, que el docente hizo una contrastación entre el trabajo realizado y la temática propuesta al iniciar la clase, para evaluar si se cumplió o no con el objetivo planeado en las unidades didácticas, también identificó la forma de organizar las actividades optimizando el uso del tiempo en cada momento pedagógico.

En la categoría AA, se logró una mejora de un 76 %. Esto demuestra que los docentes incluyeron con mayor frecuencia herramientas virtuales y tecnológicas, también adecuaron ambientes de aprendizaje en otros escenarios fuera del aula de clase. No obstante, a la hora de hacer uso de los diferentes recursos de la institución, se encontraron limitaciones, debido a que las sedes no cuentan con servicio de internet con suficiente ancho de banda para la conectividad, por otro lado, la desactualización de los elementos tecnológicos, y del mismo modo la

desactualización de los docentes en el manejo de las nuevas tecnologías de la información (TIC) fueron obstáculos a la hora de incorporarlas a la PP. Es así que, el docente se enfrenta al reto de estar a la vanguardia de los diferentes avances tecnológicos, de manera que los estudiantes no le pongan en desventaja a la hora de abordar el conocimiento desde otros escenarios, situación que pone en entredicho la formación del docente.

En cuanto a EMT, se alcanzó una mejora en un 36,76 %, lo que muestra que los docentes transformaron las prácticas pedagógicas utilizando eficazmente estrategias, métodos y técnicas a la hora de explicar, presentar y adaptar actividades atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje.

Discusión

Aunque es difícil asumir una postura autocrítica o reflexiva frente a la propia PP, es necesaria para vigorizar el perfil del docente actual. Cada docente debe enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante, ensimismada en los diferentes medios tecnológicos. Es así que, la responsabilidad de educar se torna exigente y compleja, hasta el punto de volverse en objeto de investigación. Este estudio puede enriquecer los saberes propios y de otros docentes de la acción de enseñar, para crear una pauta que permita empoderar el desempeño del docente en el aula y, por ende, mejorar los desempeños de los estudiantes.

Para cada una de las asignaturas en cuestión, Ciencias naturales, lenguaje y Física, se constató lo siguiente:

Aunque es difícil asumir una postura autocrítica o reflexiva frente a la propia PP, es necesaria para vigorizar el perfil del docente actual.



La asignatura de las Ciencias Naturales busca comprender los fenómenos que ocurren en el universo. De ahí que, el docente debe desarrollar un talante de observador, una naturaleza de investigador, para comprender su entorno y alimentar su curiosidad, la construcción de juicios y valores en el niño con tendencia a desarrollar los compromisos individuales y colectivos hacia la conservación del medio natural y fabricado. Estas características se encuentran referidas en el MPAV, sustentadas por las ideas de Piaget y Vygotsky. Es así que, la enseñanza debe ser reevaluada en sus estrategias didácticas, porque el educando debe emplear habilidades de indagación, observación, reflexión y sentido crítico. Entonces, la acción pedagógica del docente debe partir de la relación de los fenómenos de la naturaleza y su conocimiento científico, tal como lo plantea el MPAV (PEI, 2010), teniendo en cuenta al sujeto aprendiente.

Al revisar los resultados obtenidos en la investigación en lo que corresponde a las Ciencias del Lenguaje, se halló que la docente usaba enfoques que privilegiaban el acto del habla o de la escucha, el de la lectura o la escritura. Al comparar dichos enfoques con el discurso del MPAV, se evidenció que en los documentos del MPAV de la IE, como del plan de área y de las planeaciones de clase, en ninguna parte se registra el enfoque que se emplearía para la enseñanza de la lengua castellana, situación que lleva a reflexionar sobre el enfoque a aplicar.

La PP de la docente de lengua castellana, privilegia la enseñanza por contenidos en el aula. Se constató la importancia

de enseñar cierta cantidad de conceptos según la planeación de clase, pero no se desarrollaron las habilidades ni las competencias necesarias para que el estudiante se desarrollara en la vida social. Al hablar de enfoque constructivista que propicia el MPAV, dicho enfoque es inexistente en la clase de lengua materna; la PP se mantiene anclada en el modelo tradicional; por ejemplo, en transcribir reglas ortográficas, las palabras que las ilustran; se usan para un concurso de ortografía con la funesta consecuencia de reducir la enseñanza a la transcripción y memorización. En cuanto al dominio que la docente tiene frente al área de lenguaje, se evidenció la falta de apropiación de conceptos que durante el proceso de formación en su pregrado no profundizó, característica de la formación universitaria con varios énfasis como español-inglés.

Ahora, hablando de la enseñanza de la Física, esta se caracteriza por su complejidad en su contenido temático, conceptualización y teorización. El docente puso en juego la multiplicidad de estrategias de enseñanza y de interacción, de manera que la enseñanza de la Física fue significativa. Mantuvo la expectativa de su auditorio estudiantil. Esto indicó que la actitud, comportamiento y proceder del maestro, marcó positivamente el ambiente de enseñanza. La didáctica en la clase de Física requirió de creatividad, planeación anticipada, trabajo organizado y un buen nivel conceptual por parte del docente. El discurso del profesor se convirtió en un enunciado claro y preciso para que las exigencias de la disciplina de la Física entrasen en coherencia con las teorías, y hacer entendible el lenguaje matemático y

Al revisar los resultados obtenidos en la investigación en lo que corresponde a las Ciencias del Lenguaje, se halló que la docente usaba enfoques que privilegiaban el acto del habla o de la escucha, el de la lectura o la escritura.

abstracto que describe los fenómenos naturales que ocurren en el contexto natural y social; dicho discurso inició con los conocimientos previos del estudiante.

Según lo anterior, la trascendencia de la planificación de la enseñanza de los conocimientos de la ciencia Física, se sitúa en la delicada tarea de proponer desempeños de acuerdo con las necesidades e intereses académicos de los estudiantes. Se puede validar la trascendencia del proceso con la aplicación de varios métodos de seguimiento y evaluación, que muestran las competencias y desempeños alcanzados por los estudiantes; los vivencian en la cotidianidad a la hora de proponer situaciones y resolver fenómenos reales problemáticos.

La reflexión sobre los resultados obtenidos deja ver, entonces, la oportunidad de mejorar el actuar en la práctica de los tres docentes, en los siguientes aspectos: claridad en los momentos de la práctica, en especial la acción pedagógica; conocer y hacer coherente el discurso del MPAV a la hora de planificar las clases; situar al docente como un agente guía más que como un trasmisor de información, evidenciar que el principal actor del proceso educativo es el discente ayudado por el docente; destacar la importancia del proceso de aprendizaje más que el proceso de la evaluación de resultados puntuales; la evaluación debe ser entendida como un proceso formativo y no punitivo, y, guiar el espíritu y la naturaleza inquieta del estudiante y del docente hacia una cualidad de investigador organizado y amoroso; programar una continua actualización de los conocimientos

disciplinares del área que se enseña, como también mantener o desarrollar una actitud positiva y creativa. Si es así, la PP del docente en el aula será eficaz.

En síntesis, es fundamental la continua observación, reflexión y autoevaluación en cuanto a la parte actitudinal del docente, no solamente en lo disciplinar, sino también, en el trato hacia sus estudiantes, el uso de un lenguaje correcto, con el hacer de la corrección de hábitos del habla como muletillas, calificativos, para que el discurso docente sea diáfano, preciso y medido para ejercitar a los adolescentes a elevar a alto, el nivel del lenguaje en los educandos, sin olvidar, por supuesto, la época contemporánea de los estudiantes.

Conclusiones

El trabajo realizado con la intencionalidad de transformar las prácticas pedagógicas de 3 docentes de la IE ENSP de Soatá, permitió hacer, en primer lugar, una lectura autoreflexiva del desempeño de los docentes en cuestión, en cuanto la preparación y desarrollo de sus prácticas en el aula, cuál era el derrotero formulado en sus planeaciones y al cambio de una PP empírica a una sistemática implícita en el MPAV. En segundo lugar, este estudio condicionó a los tres docentes a realizar una lectura minuciosa del MPAV de la IE para poder validar la hipótesis que las prácticas en el aula distaban del discurso del MPAV, y también el identificar las etapas sistemáticas para diseñar una matriz que organice las unidades temáticas necesarias con el fin de ejecutar totalmente el Modelo Pedagógico Activo Vivencial.

En síntesis, es fundamental la continua observación, reflexión y autoevaluación en cuanto a la parte actitudinal del docente, no solamente en lo disciplinar, sino también, en el trato hacia sus estudiantes, el uso de un lenguaje correcto



Si bien es cierto que el MPAV para la IE ENSLP de Soatá manifiesta ampliamente, el ser, el saber y el hacer, y es una carta indispensable en la acción de educar, no es el fin, sino un medio para un constante pensar, un reflexionar acerca de la actividad pedagógica formativa, adecuada a un contexto determinado teniendo en cuenta la realidad sociocultural en la que influye en la educación del niño. Así mismo, el docente debe hacer uso de este medio para entender y dirigir su acción de enseñar; pero esto será posible en la medida en que el maestro dé la merecida importancia a la teoría del modelo adoptado para llevar este saber al aula.

En la apropiación del MPAV de la ENSLP de Soatá, el maestro a través de la PP reconoce la manera como se enseña un conocimiento disciplinar de manera organizada, siguiendo un método didáctico teóricamente fundamentado, como lo señala el pedagogo Amos Comenio (1632), que da las pautas para la didáctica del proceso de construcción del conocimiento a partir de las múltiples maneras de aprender. Se evidencia que los estudiantes varían su aprendizaje según la forma como el maestro les facilite este proceso desde la

PP planeada. La ruta que el estudiante escoja para construir su conocimiento depende en parte del docente. Se puede afirmar que si el maestro es habilidoso, se convierte en una persona guía del estudiante porque abre un número importante de opciones para valorar el conocimiento adquirido.

El MPAV con enfoque constructivista está sustentado por pensamientos de pedagogos que han iluminado las políticas educativas de la IE desde el modernismo, como Montessori, Dewey, Freire, Vygotsky, Piaget, entre otros, quienes impulsaron la formalización de la PP en la escuela. Ellos señalaron la importancia de la formación de los maestros en el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico. Unos más y otros menos, hicieron grandes aportes teóricos y epistemológicos que se mantiene en la escuela de hoy. Sin embargo, cabe resaltar que este modelo se debe complementar con el método de enseñanza y las didácticas con pensamientos pedagógicos que ayuden al maestro a que dilucide cómo enseñar en la era de la virtualidad donde se puede pensar y crear, no necesariamente con el tablero y grafo, y donde el interior y exterior se encuentran en relación constante.

Referencias

- Albert, G. M. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: Departamento de Educación.
- Alvarado, L. A. (2014). *Teorías del aprendizaje (enfoque ecléctico y enfoque humanista)*. Recuperado de <https://prezi.com/bcdoiu8yqb-p/teorias-del-aprendizaje-enfoque-electico-y-enfoque-humanista/>.
- Alvarado, T. M., & Barrios, E. A. (2009). La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño. *Tendencias*, 10(1), 143-166.

- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29. Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1194>.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Caldera, R., Escalante, D., & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>.
- Castro, E., Pele, R., & Morillo, R. (2015). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias insurreccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 581-587.
- Chirinos, M.N., & Padrón, A. E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de ciencias Sociales*, 16(3), 481-492.
- Comenio, J. A. (1632). Didáctica magna. En: E. Martínez-Salanova (s.f.), *Comenius. Jan Amós Comenius (Comenio o Komensky). Padre de la pedagogía. Iniciador de las ilustraciones en los libros y de la utilización del teatro en las aulas. Por una escuela práctica y sin malos tratos*. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm
- Daboin de Briceño, Z. (2008). Práctica pedagógica en la construcción del conocimiento de las Ciencias Naturales. *REDHECS*, 5(3), 77-90.
- Díaz, M. (2010). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Editorial Morata, S.L.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, L. (2011). Análisis de la práctica docente desde la operación del programa de español de educación secundaria 2006. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 160-180.
- Mejía, L., Pineda, L., & Briceño. M. (2002). Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje. *Revista electrónica Red de Lecturas* 28 (2), 1-37.
- PEI (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Soatá: Escuela Normal Superior la Presentación.
- Vásquez, A. (2002). *Especificación, diseño, implementación y validación de diferentes estructuras de material informatizado para E.A.C. de la física mediante un entorno de autor mixto*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Velásquez, S. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza del concepto de energía en los grados de educación media, fundamentada en el modelo de enseñanza para la comprensión*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.