

**ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE  
PROPUESTO POR JULIÁN DE ZUBIRÍA EN LAS PRÁCTICAS DE AULA DE LOS  
DOCENTES DE SECUNDARIA PERTENECIENTES A LA SEDE EL HATO DE LA  
I.E.D EL HATO EN CHOACHÍ – CUNDINAMARCA**

Ana Melissa Torres Hernández, Camilo José Ruiz Díaz, Joham Stefan Gómez Alarcón



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá - Colombia

2023

**Análisis de la incidencia del Modelo Pedagógico Dialogante propuesto por Julián de  
Zubiría en las prácticas de aula de los docentes de secundaria pertenecientes a la sede El  
Hato de la I.E.D El Hato en Choachí – Cundinamarca**

**Ana Melissa Torres Hernández, Camilo José Ruiz Díaz, Joham Stefan Gómez Alarcón**

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en  
Educación**

**Director. Mg. Diego Armando Sierra Amórtegui**



**UNIVERSIDAD  
La Gran Colombia**

Vigilada MINEDUCACIÓN

**Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación**

**Universidad La Gran Colombia**

**Bogotá - Colombia**

**2023**

## Tabla de contenido

<b>RESUMEN</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>1. CAPÍTULO 1. PROBLEMA</b> .....	<b>13</b>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
1.2. JUSTIFICACIÓN .....	15
1.2.1. A nivel práctico .....	16
1.2.2. A nivel teórico e investigativo .....	16
1.2. OBJETIVOS.....	18
1.2.1. Objetivo General .....	18
1.2.2. Objetivos Específicos .....	18
<b>2. CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA</b> .....	<b>19</b>
2.1. ANTECEDENTES .....	19
2.2. MARCO TEÓRICO .....	24
2.2.1. Modelos pedagógicos.....	25
2.2.2. Clasificación de los Modelos Pedagógicos según los postulados de Zubiría.....	26
2.3. PERSPECTIVAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	31
2.3.1. Prácticas de aula: importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	34
2.4. MARCO LEGAL.....	35
<b>3. CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>38</b>
3.1. MÉTODO .....	38
3.2. ENFOQUE.....	39
3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	40
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	41

<b>4. CAPÍTULO. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>43</b>
4.1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA .....	43
4.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS .....	43
<i>Pregunta # 1</i> .....	44
<i>Pregunta # 2</i> .....	45
<i>Pregunta # 3</i> .....	46
<i>Pregunta #4</i> .....	48
<i>Pregunta #5</i> .....	49
<i>Pregunta #6</i> .....	50
<i>Pregunta #7</i> .....	51
<i>Pregunta # 8</i> .....	52
<i>Pregunta # 9</i> .....	53
4.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE DATOS .....	54
4.3.1. <i>Análisis cualitativo de la selección del Modelo pedagógico institucional</i> .....	54
4.3.2. <i>Análisis cualitativo de la interpretación de los docentes sobre el Modelo Pedagógico Dialogante</i> .....	56
4.3.3. <i>Análisis cualitativo de la concepción docente sobre las Prácticas de aula:</i> .....	58
4.4. DISCUSIONES .....	58
4.4.1. <i>Aspectos que facilitaron la investigación</i> .....	58
4.4.2. <i>Limitantes de la investigación</i> .....	59
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>61</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	Porcentaje de respuestas pregunta 1 .....	44
<b>Figura 2</b>	Porcentajes de respuesta pregunta 2 .....	45
<b>Figura 3</b>	Porcentajes encuesta .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 4</b>	Porcentajes respuesta 4 .....	48
<b>Figura 5</b>	Porcentajes respuesta pregunta 5.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 6</b>	Porcentaje pregunta 6.....	50
<b>Figura 7</b>	Porcentaje respuesta pregunta 7 .....	51
<b>Figura 8</b>	Porcentajes respuesta pregunta 8.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
<b>Figura 9</b>	Porcentaje respuesta pregunta 9 .....	53

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Caracterización de la muestra .....	41
Se basó en el siguiente rango de calificación	
<b>Tabla 2</b> Rangos de Calificación.....	43
<b>Tabla 3</b> Calificación pregunta 1 .....	44
<b>Tabla 4</b> Calificación pregunta 2 .....	45
<b>Tabla 5</b> Calificación pregunta 3 .....	47
<b>Tabla 6</b> Calificación pregunta 4 .....	48
<b>Tabla 7</b> Calificación Pregunta 5 .....	49
<b>Tabla 8</b> Calificación Pregunta 6 .....	50
<b>Tabla 9</b> Calificación pregunta 7 .....	51
<b>Tabla 10</b> Calificación pregunta 8.....	52
<b>Tabla 11</b> Calificación pregunta 9.....	53
<b>Tabla 12</b> Matriz de antecedentes .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## **Resumen**

La presente investigación expone la necesidad de encontrar la relación que existe entre la implementación del modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián de Zubiría y las prácticas de aula con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Departamental el Hato localizada en Choachí Cundinamarca. Debido a que la institución educativa hizo una implementación poco pertinente del Modelo Pedagógico Dialogante, obviando la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, se quiso investigar dicho impacto en las prácticas de aula de los docentes.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un enfoque mixto, con base en las metodologías de investigación: análisis bibliográfico y documental, así como el meta-análisis, apoyados en técnicas e instrumentos de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, encuestas abiertas y cerradas, lo cual permitió conocer la relación del modelo pedagógico dialogante y las prácticas de aula de los docentes en cada una de sus especialidades.

Por medio de estos instrumentos de recolección de datos se hizo un análisis meta-epistémico y se concluyó que la mayoría de los docentes de la institución no relaciona el modelo pedagógico dialogante en sus prácticas de aula: algunos refieren que no les dieron capacitaciones suficientes y otros manifestaron confusión entre los diferentes modelos pedagógicos existentes. Se evidenció que los docentes aplican estrategias metodológicas provenientes de diferentes modelos, pero la mayoría continúa desarrollando procesos de aprendizaje alineados con el modelo tradicional, lo cual ha traído como consecuencia una desarticulación completa entre el meso y micro currículo y dificultades para lograr las metas académicas institucionales.

*Palabras claves:* modelo pedagógico dialogante, prácticas de aula, formación docente.

## **Abstract**

This study exposes the need to find the relationship between the implementation of the dialogical pedagogical model proposed by Julián de Zubiría and the classroom practices with the institutional educational project of the Departmental Educational Institution El Hato located in Choachí Cundinamarca.

Due to the fact that there was a spontaneous implementation of the dialogical pedagogical model in the institution, we wanted to investigate the impact of it on teachers' classroom practices; to carry out this study we used a mixed approach, a bibliographic and documentary analysis, and meta-analysis supported on data collection techniques and instruments such as semi-structured interviews and open and closed surveys, which let us to know the relationship between the dialogical pedagogical model and the teachers' classroom practices in each of their specialties. By means of these data collection instruments, a meta-epistemic analysis was made and concluded that most of the teachers of the institution do not relate the dialogical pedagogical model in their classroom practices, some of them refer that they were not given enough training and others expressed confusion among the different existing pedagogical models.

It was evidenced teachers apply pedagogical strategies from different models, but most of them continue developing learning processes aligned with the traditional model, which has resulted in a complete disarticulation between micro and meso curricula and also difficulties to achieve academic goals.

*Key words:* dialogical pedagogical model, classroom practices, teachers training.

## **Introducción**

El modelo pedagógico, como eje fundamental de las prácticas de aula, debe contribuir a la optimización de los recursos para el desarrollo de la planificación de una forma contextualizada a partir del direccionamiento estratégico institucional para lograr la misión, visión, metas, objetivos y perfil del ciudadano que se desea formar a partir del desarrollo de proceso de enseñanza - aprendizaje que integren el modelo pedagógico al quehacer docente.

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Departamental el Hato en Choachí Cundinamarca y se trabajó con los docentes de secundaria de la sede principal. En este proyecto se hizo pertinente investigar la incidencia del modelo pedagógico dialogante en las prácticas de aula de los docentes ya que, en algunos de ellos, se generó un fuerte impacto ante la implementación del nuevo modelo pedagógico seleccionado por las directivas de la institución a finales del año 2018, para su implementación a partir del 2019, sin tener en cuenta un proceso de concertación y análisis con el equipo docente.

La búsqueda del modelo pedagógico más adecuado para el contexto social en el que se enmarca la institución propuso, inicialmente, el modelo Pedagógico Relacional Fontan pero debido a que dicha implementación disminuyó los resultados académicos, finalmente se optó por el modelo dialogante sin realizar un proceso de análisis y pertinencia frente al contexto; tampoco se socializó con la comunidad educativa. Además, la falta de formación al equipo docente sobre la aplicación del modelo pedagógico en sus prácticas de aula implicó, como consecuencia, el rechazo a su ejecución por parte de algunos docentes y la continuación de la utilización de los modelos pedagógicos en los que se sentían cómodos debido a su experiencia.

Para llevar a cabo este estudio se analizaron los fundamentos teóricos, antropológicos y psicológicos del modelo pedagógico dialogante propuesto por De Zubiría (2006) con el Proyecto

Educativo Institucional (PEI) y su incidencia en las prácticas de aula de los docentes de secundaria de la sede el Hato. Además, se realizó un mapeo de antecedentes que permitió evidenciar que la problemática planteada en este trabajo de investigación es un tema que ha abordado durante la última década, pero no ha sido posible darle solución: esta investigación permitirá no sólo dar cuenta del problema sino de las líneas de acción para tratar de mitigarlo.

Este trabajo analiza el impacto que generó en los docentes la implementación impuesta del modelo pedagógico dialogante en la institución educativa y examina la forma en que han llevado a cabo sus prácticas de aula a partir de los fundamentos del modelo pedagógico dialogante; para esto, se realizó un trabajo de investigación de corte mixto, soportado en un análisis bibliográfico y documental; así como un meta-análisis a nivel epistémico soportado en la propuesta de Glass (1976), quien propuso el término meta-análisis, definiéndolo como “el análisis estadístico de una gran colección de resultados de trabajos individuales con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos” (p. 14).

La interpretación del análisis de la incidencia del modelo pedagógico se utilizó el enfoque mixto, y para finalizar la metodología, se utilizó un meta-análisis a nivel epistémico con el fin de determinar cómo se articulan el proyecto educativo institucional; el modelo pedagógico dialogante con las prácticas de aula y, para ello, se utilizaron las encuestas abiertas y cerradas además de entrevistas semiestructuradas.

Las encuestas y las entrevistas se aplicaron a seis de los diez docentes de la I.E.D El Hato sede principal, es decir, a los principales actores de la investigación. De esta forma, las entrevistas semiestructuradas permitieron a los investigadores profundizar en algunas percepciones de los docentes frente a la implementación del modelo pedagógico dialogante de una forma descriptiva. En cuanto a las encuestas, se hicieron preguntas abiertas y cerradas

utilizando la escala de Likert, permitiendo así, medir las actitudes, la percepción y el grado de conformidad de los docentes frente al mismo proceso de una forma cuantitativa.

A partir del análisis de los resultados de los instrumentos de recolección de datos, se evidencia desconocimiento teórico y práctico de los fundamentos antropológicos y psicológicos que dan origen al modelo pedagógico dialogante, el cual es parte esencial del PEI (Proyecto Educativo Institucional), cuyo objetivo es contribuir al alcance de las expectativas de enseñanza que tiene la comunidad educativa para determinar así el rol del docente en el aula y los efectos dentro del proceso de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

## **1. Capítulo 1. Problema**

### **1.1.Planteamiento del problema**

Los modelos pedagógicos deben permear el proceso de enseñanza – aprendizaje y su aplicación estar supeditada al contexto geográfico, social y económico en pro de mejorar la calidad educativa para responder a las necesidades e intereses de una comunidad en particular, quien participa activamente de la revisión, ajustes, evaluación y retroalimentación de los procesos institucionales.

La calidad educativa es un tema investigativo de interés internacional, nacional y regional, por el cual propenden todas las instituciones educativas y se evidencia en la Meta número 4 (4) de la Agenda 2030 de la ONU, establece, “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 27). Contribuir al alcance de esta meta implica que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas creativas e innovadoras a partir de los modelos pedagógicos propias de cada institución educativa para atender las necesidades de la comunidad.

En tanto, las metas propuestas en el Plan Nacional de Desarrollo en Educación 2018-2022 son promover una educación accesible y duradera de calidad para niños y jóvenes, desarrollar políticas para la primera infancia y fortalecer el programa PAE basados en la ampliación de la cobertura. De esta manera, ayuda a garantizar que los estudiantes tengan suficiente espacio para desarrollar su proceso de aprendizaje y anima a los profesores a sugerir métodos de enseñanza planificados y adecuados a las condiciones locales.

En vista de lo anterior, y en el marco de la Constitución, la Ley N° 115 de 1994 y el Proyecto Educativo Institucional, que otorga a las instituciones educativas autonomía para aplicar métodos educativos y organizar actividades de capacitación, la IED El Hato decidió

adoptar e implementar la Pedagogía Dialogante, modelo pedagógico propuesto por Julián de Zubiría Samper (2006).

De acuerdo con la revisión y análisis de los documentos institucionales como el PEI, las mallas curriculares, las planeaciones y un proceso de diagnóstico de las clases de los docentes que hacen parte de este ejercicio investigativo, es posible evidenciar las siguientes problemáticas:

- Las prácticas de enseñanza desarticuladas del modelo pedagógico, que deben responder, desde lo académico, a las problemáticas del contexto. Es muy común encontrar en las instituciones educativas el modelo pedagógico desarraigado de las prácticas de enseñanza cuando no se hace una adecuada capacitación a todo el cuerpo docente; esto genera diferentes prácticas pedagógicas que apuntan solo al desarrollo de conocimientos de forma particular y no al enfoque institucional. Por esto, se hace importante conocer cuál sería la incidencia de implementar un nuevo modelo pedagógico en las prácticas de aula.
- Al momento de implementar un nuevo modelo pedagógico en una institución educativa, es importante tener presente a toda la comunidad, para que el proceso se acople de manera armoniosa con las necesidades que tiene la institución y su contexto. En el IED EL HATO la implementación del modelo pedagógico se adoptó sin un proceso de sensibilización pertinente por parte de los directivos hacia toda la comunidad educativa, generando confusión y poca efectividad al momento de trabajar el modelo pedagógico en el aula de clase y en los diferentes proyectos académicos.

- La implementación de la Pedagogía Dialogante en la IED EL HATO se realizó de forma abrupta, ya que no se llevó a cabo un proceso concertado con la comunidad educativa y progresivo que permitiese evaluar los alcances, pertinencia y coherencia de dicho modelo en ese determinado contexto escolar, lo cual ha traído como consecuencia el rechazo de los docentes para su adopción y puesta en práctica dentro de su quehacer pedagógico, la mayoría de ellos manifiesta que no fueron tenidos en cuenta para el cambio de modelo pedagógico y además que las pocas charlas que recibieron de sus fundamentos teóricos y prácticos tampoco han sido suficientes para realizar un proceso de adecuación de sus prácticas pedagógicas a partir de los fundamentos epistemológicos, metodológicos y evaluativos que soportan la Pedagogía Dialogante.

### **1.1.1. Pregunta problema**

¿Cuál es la incidencia del modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián De Zubiría en las prácticas de aula de los docentes de secundaria pertenecientes a la sede El Hato de la IED EL HATO en Choachí – Cundinamarca?

### **1.2. Justificación**

El sistema educativo colombiano sigue fundamentando sus procesos de enseñanza-aprendizaje en modelos pedagógicos poco pertinentes para el momento histórico que vive la sociedad en la actualidad. Esto se determina, fundamentalmente, por los contextos en los que se desarrollan las instituciones educativas ya que, según los resultados obtenidos en las pruebas PISA de los últimos años, ha estado por debajo de la media de los países de la OCDE.

Según el boletín Saber 11 2021 del ICFES y MEN, el puntaje global de los estudiantes evaluados de grado once en calendario A tuvieron una disminución amplia en términos

estadísticos. El estudio determinó que el acceso a internet y equipos de cómputo tiene relación con el puntaje obtenido y los estudiantes con internet en el hogar tuvieron un promedio mejor que los que no contaban con este recurso (pp. 2-3).

### ***1.2.1. A nivel práctico***

El mejoramiento de la calidad educativa en Colombia es una política pública, que ha buscado mayor accesibilidad, permanencia y óptimo desarrollo de competencias, promoviendo la equidad en las diferentes zonas del país con base en los análisis estadísticos de los resultados de aprendizaje, se establecen planes de mejoramiento para incorporar nuevos elementos a las estrategias que permitan aumentar la calidad educativa en el contexto desde el ámbito académico, teniendo como punto de partida la apropiación institucional de modelos pedagógicos y su implementación en las prácticas de aula.

En ese sentido, una propuesta para la transformación las necesidades educativas en términos de procesos de enseñanza - aprendizaje la fundamenta Not (1994) en lo referente a los Modelos Pedagógicos Inter estructurantes que, posteriormente, De Zubiría quien argumenta que “La función de la escuela debería estar ligada a favorecer e impulsar el desarrollo de las diversas dimensiones humanas” (como se cita en De Zubiría, 2006, p. 48).

### ***1.2.2. A nivel teórico e investigativo***

Las instituciones educativas deberían reformular sus currículos para dar respuesta desde lo educativo a las problemáticas y necesidades del contexto. La aplicación coherente y articulada entre el modelo pedagógico institucional y las transformaciones, cambios y ajustes que los docentes deben hacer a sus prácticas aula en términos de planeación, implementación, evaluación, retroalimentación y reflexión reviste gran importancia para su trascendencia en el mejoramiento

académico de los estudiantes a partir de la apropiación del modelo pedagógico dentro del contexto, para mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje; siendo este más dialógico y que le permita al docente ser agente activo de la aprehensión del conocimiento, en cooperación con los demás y su implicación en la gestión institucional, especialmente en la gestión académica.

En consecuencia, este proceso de investigación es importante para el campo educativo porque proporciona bases teóricas y prácticas de la incidencia del modelo pedagógico dialogante en prácticas de aula de los docentes a través del desarrollo de un meta-análisis a nivel epistémico. Bajo este criterio, es importante resaltar que a nivel nacional solo se encontró un antecedente cuyo objetivo principal buscó analizar la incidencia de las prácticas de aula a través de la implementación del modelo de la pedagogía dialogante.

Sobre ese particular, se pretende realizar un análisis meta-epistémico del modelo pedagógico Dialogante y su incidencia en las prácticas de aula de un grupo de seis docentes de secundaria pertenecientes a la sede El Hato de la IED EL HATO en Choachí – Cundinamarca, para reconocer los fundamentos teóricos, antropológicos y psicológicos del modelo que está presente en las prácticas de aula. Esto permitirá contextualizar el quehacer pedagógico de los docentes a quienes se dirige la investigación con el objetivo de poder brindar un marco detallado de las necesidades y problemáticas del territorio donde ejercen su profesión.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende identificar la articulación que hay entre las prácticas pedagógicas de los docentes de IED el hato y el modelo pedagógico dialogante como fundamento de la Gestión Académica y mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje, alineado con la planificación, el ambiente en el aula, las metodologías, las estrategias evaluativas y los recursos educativos propios del modelo pedagógico que orientan los procesos formativos al interior de la institución y en relación con el contexto, considerando que este es uno de los pilares

fundamentales para poder brindar una educación de calidad, pues es el complemento que tienen los docentes para que la planeación de cada una de sus prácticas sea funcional en el contexto donde se encuentra, dando solución a las problemáticas que se presenten.

Por otra parte, se pretende caracterizar la incidencia del modelo pedagógico propuesto por Zubiría en las prácticas de aula empleadas por los docentes, contrastadas con la teoría, a partir de su revisión y análisis, permitiendo así observar su apropiación y pertinencia para establecer la relación que existe entre las bases teóricas y la práctica, empleando el método comparativo constante.

## **1.2. Objetivos**

### ***1.2.1. Objetivo General***

Examinar la incidencia del modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián De Zubiría en las prácticas de aula de los docentes de secundaria pertenecientes a la sede El Hato de la IED EL HATO en Choachí – Cundinamarca

### ***1.2.2. Objetivos Específicos***

- 1.2.2.1.Reconocer los fundamentos teóricos, psicológicos y epistemológicos que dan origen al modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián de Zubiría.
- 1.2.2.2.Analizar la incidencia del modelo pedagógico dialogante propuesto en las prácticas de aula implementadas por los docentes.
- 1.2.2.3.Determinar cómo se articulan las prácticas de aula y el modelo pedagógico dialogante con el proyecto educativo institucional.

## 2. CAPÍTULO 2: Marco de referencia

### 2.1. Antecedentes

Para lograr el soporte teórico del trabajo de investigación y conocer los avances realizados por otros autores en el problema de estudio, se llevó a cabo un rastreo documental en el ámbito internacional, nacional y local (tesis, artículos y libros), permitiendo así una visión más amplia de sus posibles causas y consecuencias, así como elementos para su abordaje.

Entre los antecedentes nacionales se cita a Franco et al., (2017), de la Universidad de la Sabana de Chía-Cundinamarca, en su estudio *Apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en la IED San Antonio de Tausa, Cundinamarca*”, esta investigación tiene por objetivo establecer el alcance que genera la apropiación del modelo pedagógico social cognitivo mediada por la metodología Aprendizaje Basado en Problemas ABP, en las prácticas de aula de los docentes de las sedes Lagunitas y Páramo Bajo de la Institución Educativa Departamental San Antonio de Tausa. (p.8).

En la fase inicial del trabajo investigativo se evidenció que las concepciones y las prácticas docentes tradicionales que prevalecen en esta institución y que están desarticuladas de los postulados del modelo pedagógico, que trae como consecuencia que los estudiantes perpetúen procesos de enseñanza – aprendizajes pasivos.

Esta investigación aporta un fundamento teórico y práctico en la medida que evidencia la importancia de las transformaciones, cambio y ajustes que los docentes deben hacer a sus prácticas pedagógicas en términos de planeación, implementación, evaluación, retroalimentación y reflexión, a partir de la apropiación del modelo pedagógico dentro del contexto para mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y su implicación en la gestión institucional, especialmente en la gestión académica.

Fue posible concluir que la propuesta pedagógica producto de esta investigación posibilitó la innovación en las prácticas de aula incorporando la metodología ABP en las sedes escolares objeto de estudio.

Por su parte, Jurado, et al., (2020), de la Universidad Mariana de Nariño-Colombia, en su trabajo investigativo *Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales*, tiene como propósito caracterizar los modelos pedagógicos de dos instituciones, mediante el diagnóstico las prácticas de aula de los docentes del área de ciencias naturales. Adicionalmente a esto, trataron de identificar la incidencia de lo expuesto en el PEI y las prácticas de enseñanza, para sugerir planes de mejora acorde con los modelos pedagógicos institucionales.

Este proceso de investigación tomó como objeto de estudio a 968 estudiantes de básica secundaria y 44 docentes; como unidad de trabajo, a 96 estudiantes y seis docentes de las Instituciones Educativas Normal Superior Pío XII y José Antonio Galán (p.29). En cuanto a la metodología de investigación se desarrolló a partir del enfoque hermenéutico de tipo etnográfico, con base en los métodos de investigación cualitativa, además se emplearon técnicas de recolección de datos como la revisión bibliográfica, entrevista etnográfica y observación participante.

Como resultado del estudio realizado se concluyó que existe un distanciamiento metodológico entre las prácticas de enseñanza de los docentes de Ciencias Naturales y la propuesta por las instituciones educativas, a partir de sus modelos pedagógicos. Ambas poseen referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos declarados en sus PEI; sin embargo, el marco teórico de este trabajo de investigación permite evidenciar un proceso de desarticulación entre las prácticas de aula y los referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos. Los

docentes promueven métodos de enseñanza tradicionales que fomentan la recepción pasiva del conocimiento por parte de los estudiantes. Finalmente, la evaluación por procesos propuesta por los modelos de enseñanza Cognitivo y Constructivista contrastan con la evaluación sumativa empleada por los docentes de las Instituciones Educativas.

Es importante resaltar que esta investigación soporta los fundamentos teóricos y prácticos que dieron origen al problema de investigación objeto de intervención propuesto en el trabajo de investigación que se adelanta en la sede El Hato de la IED El Hato en Choachí-Cundinamarca, ya que establece claramente las categorías de distanciamiento metodológico que existe entre el Modelo Pedagógico y las Prácticas pedagógicas a partir del proceso de enseñanza - aprendizaje y la evaluación, elementos fundamentales al momento de establecer el proceso de desarticulación que se presenta.

En esta línea de análisis, dentro de las investigaciones sobre estrategias pedagógicas, se puede observar un artículo publicado por Velásquez et al. (2016), titulado *Estrategias pedagógicas en el aula de clase de la Universidad de Pamplona en Norte de Santander-Colombia*, cuyo propósito principal consistió en la evaluación del proceso de acoplamiento del Modelo Pedagógico Constructivista – Social en una muestra de 76 docentes de la UFPSO, para confirmar la hipótesis de que a medida que avanza el desarrollo de las propuesta formativa institucional se incrementa el uso de nuevas didácticas y metodologías que facilitan la adaptabilidad de las prácticas de enseñanza a partir del enfoque Constructivista Social.

Es importante resaltar que se llevó a cabo mediante una metodología descriptiva – evaluativa en donde se reunió la información aportada por cada uno de los docentes, estudiantes y observadores.

Cada uno de los docentes presentó siete estrategias, las cuales se nombraron de la siguiente forma:

- ☐ E1 casos prácticos.
- ☐ E2 tecnología
- ☐ E3 foros
- ☐ E4 técnicas grupales
- ☐ E5 diferentes tipos de evaluación
- ☐ E6 diferentes formas de representaciones
- ☐ 7 proyectos y análisis de problemáticas como las variables para la representación de las estrategias empleadas.

Otro referente nacional es el artículo publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos desarrollado por Echeverry, et al., (2017), de la ciudad de Manizales, el cual se titula *Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica*, a través del cual se pretenden identificar las estrategias pedagógicas que se relacionan con los procesos de razonamiento en el desarrollo del pensamiento reflexivo en prácticas pedagógicas en educación básica.

Bajo la metodología de un estudio de caso y con la ayuda de diferentes instrumentos de recolección de información y basado en un enfoque constructivista, social, lingüístico y en la teoría de la interactividad, se realizó un análisis de la interconexión entre el docente y el estudiante en los momentos de enseñanza-aprendizaje, la cual se plantea como mediatizada, en los diferentes factores que componen cada proceso educativo.

Después de realizar el proceso de rastreo bibliográfico y estudiado los antecedentes que soportan a nivel teórico y práctico esta propuesta, se puede evidenciar que solo se ha llevado a

cabo una investigación que guarda estrecha relación con el problema y objeto de estudio que se ha abordado. En este sentido, se referencia el trabajo investigativo titulado *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo de la pedagogía dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural N. ° 12 del corregimiento de Carraipía la Guajira*, desarrollado por Flórez y Forero (2018), cuyo objetivo principal pretende transformar las prácticas de aula a través de la implementación del modelo de la pedagogía dialogante.

La población objeto de estudio de este trabajo se focalizó en dos grados de una misma sede educativa que se encuentran en la misma aula, orientados por un profesor, integrada por 12 estudiantes de diferentes grupos etarios que pertenecen cinco de ellos a la etnia Wayuu; uno de nacionalidad venezolana y seis son campesinos.

En el proceso metodológico, el enfoque investigativo utilizado fue el cualitativo, el cual tuvo como objetivo, evidenciar los factores que inciden en los bajos niveles de desempeño académico y la repitencia del año escolar de los estudiantes, debido a la falta de contextualización del modelo pedagógico. En consecuencia, el proceso de reflexión e interpretación de esas realidades permitió implementar las intervenciones necesarias para superar estas dificultades para mejorar las prácticas de aula apoyadas en un modelo pedagógico que dé respuesta al contexto rural e intercultural de la institución educativa.

Este trabajo investigativo realiza un aporte a nivel teórico que permite evidenciar la importancia de la aplicación coherente y articulada entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas pedagógicas, así como las implicaciones de dicha relación con el contexto y su trascendencia en el mejoramiento académico de los estudiantes a partir del establecimiento de un proceso de aprendizaje más dialógico que les permita ser agente activo de la aprehensión del conocimiento en cooperación con los demás.

A continuación, se desarrollará un contraste entre la propuesta de investigación mencionada y la desarrollada en este trabajo.

En primera medida, se puede evidenciar que ambas se desarrollan en contextos geográficos rurales con características similares; en segunda instancia, los campos epistémicos abordados en la propuesta producto de este trabajo de investigación se encuentran incluidos en la propuesta desarrollada en el colegio de la Guajira. Por otra parte, es una propuesta de campo que busca la intervención de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo pedagógico dialogante; por el contrario, en el presente trabajo, se presenta una investigación teórica que busca contrastar la realidad institucional a partir de análisis estadísticos con la teoría y la aplicación del Modelo Pedagógico Dialogante en el aula. Y en cuanto a la metodología, se observa que en la propuesta investigativa desarrollado en la Guajira se basó en un enfoque cualitativo que tuvo como propósito determinar cómo la descontextualización del modelo pedagógico es un factor que incide en el bajo rendimiento de los estudiantes, en contraste a la propuesta que se desarrolla en este documento, al considerar un enfoque mixto desarrollado a partir de una metodología de meta análisis que facilitó la contrastar la fundamentación teórica del modelo pedagógico dialogante frente a la realidad de las prácticas de aula.

## **2.2. Marco teórico**

A continuación, desde el interés propio de la investigación se decide profundizar sobre la teoría relacionada con modelos pedagógicos, modelo pedagógico dialogante y prácticas de aula a partir de los postulados de Vásquez y León (2013), Florez (2001), De Zubiría (2006), Paulo Freire (1972), Serres (2007), Barragán (2012), Velásquez et al (2019), García et al (2013), Barrón (2015), Sánchez & Domínguez (2007), Ballenilla et al (1998), Martínez (2004) y el Ministerio de Educación Nacional (2015).

## ***2.2.1. Modelos pedagógicos***

### **2.2.1.1. Modelo pedagógico: definiciones y perspectivas**

En este trabajo de investigación se entenderá al Modelo Pedagógico como un constructo teórico que da respuesta desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a las problemáticas y necesidades del contexto y que, a su vez, determina las prácticas de aula del docente. Por su parte, y en consonancia con lo expuesto, Vázquez y León, (2013) considera al modelo pedagógico como " un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa" (p.5).

En la teoría que fundamenta el concepto de modelo pedagógico es posible encontrar otras dimensiones. Es así que, como se cita en Reyes, A, (p.7), manifiesta que en los modelos pedagógicos se encuentran 3 subsistemas, que incluyen: lo teórico, que se refiere a los fundamentos filosóficos, epistémicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e investigativos.

Lo metodológico hace referencia a la forma como los fundamentos teóricos del modelo se llevan a la práctica. Por consiguiente, se refiere al docente, los estudiantes, los objetivos pedagógicos, los contenidos de enseñanza – aprendizaje; lo práctico, proporciona el enfoque aplicativo y de validación de modelo a partir de su implementación en las prácticas de enseñanza de los docentes y de esta manera lograr de la transformación esperada. En ese sentido, la implementación de un modelo pedagógico como elemento del Proyecto Educativo Institucional y fundamento de estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos en cualquier contexto educativo se debe concertar y poner “en práctica con la participación de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales” según el decreto reglamentario 1860 de 1994 art. 14.

### ***2.2.2. Clasificación de los Modelos Pedagógicos según los postulados de Julián De Zubiría***

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes modelos pedagógicos que han pretendido dar respuesta desde el proceso de enseñanza-aprendizaje a la formación del ideal de ser humano y sociedad, en un momento histórico en particular, entre los que se puede mencionar: el modelo tradicional que, en su forma más clásica, enfatiza la construcción del carácter del estudiante a través de la voluntad, la virtud y la estricta disciplina. En el concepto moderno es muy importante preparar a los estudiantes en valores básicos de ciencia, cultura, convivencia y formación para el trabajo (Flórez, 2001). Por su parte, el modelo romántico (experiencial o naturalista) se centra en el desarrollo natural del niño, convirtiéndolo en un promotor activo del proceso de aprendizaje, cuyo principal objetivo es prepararlo para la vida social en la edad adulta y para pensar y actuar autónomamente.

Por otra parte, el modelo conductual asume que el proceso de aprendizaje tiene lugar en la formación de la conducta productiva de los estudiantes y el aprendizaje se basa en la adquisición de conocimientos, códigos impersonales, destrezas y habilidades, en ese sentido, el aprendizaje se convierte en un proceso en el que se transfiere el conocimiento a través de un adiestramiento experimental. También se puede destacar el modelo cognitivo (progresivo), en el que las experiencias de los estudiantes están altamente correlacionadas durante el proceso de aprendizaje; lo que significa, comprender y aceptar sus experiencias para construir nuevos conocimientos, promoviendo la experiencia práctica y el desarrollo de estructuras cognitivas.

Es importante mencionar que el modelo constructivista enfatiza el contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente el conocimiento científico, que le permite a los estudiantes comprender cualquier temática si se les enseña en un lenguaje sencillo. A este respecto, se hace fundamental hacer referencia al modelo sociocognitivo, que apunta al

desarrollo individual y colectivo del estudiante, ya que combina el trabajo productivo y la educación en una interacción que les permite desarrollar las bases del espíritu colectivo, el conocimiento científico y tecnológico y la práctica social.

De acuerdo a la clasificación de modelos pedagógicos que hace Julián De Zubiría Samper (2006) se encuentran tres clasificaciones: Autoestructurante, Heteroestructurante e Interestructurantes. A continuación, se profundizará en las implicaciones de cada modelo.

#### **2.2.2.1. Modelo pedagógico heteroestructurante**

Para De Zubiría (2006) el modelo heteroestructurante es un modelo que preserva prácticas pedagógicas tradicionales y conductista en el cual el docente es el centro del proceso educativo, el proceso de enseñanza – aprendizaje se ve enmarcado dentro de estrategias metodológicas conductista. Este modelo, no tiene en cuenta los conocimientos ni experiencias previas del estudiante como punto de partida de la adquisición de nuevos conocimientos, en este sentido el estudiante es un agente pasivo en el proceso de formación académica y el docente es el encargado de instruirlo y disciplinarlo de acuerdo con los parámetros sociales impuestos en el momento, para convertirlos en adultos responsables que sigan normas, respeten y hagan respetar.

#### **2.2.2.2. Modelo pedagógico autoestructurante**

Considera al estudiante agente activo del proceso de aprendizaje quien construye nuevos significados, conocimientos y vivencias a partir de sus experiencias basadas en la práctica y la interacción con el medio y sus semejantes, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de ajustar y adecuar sus propuestas pedagógicas a partir de los intereses, gustos y motivaciones de los estudiantes para contextualizar la enseñanza y hacerla más significativa para el estudiante. Dentro del modelo pedagógico autoestructurante se encuentran la pedagogía activa y la constructivista; De Zubiría (2006).

En este orden de ideas y contextualizando los modelos heteroestructurante y autoestructurante, el autor propone los siguientes elementos: Propósitos u objetivos, contenidos, secuenciación, estrategias metodológicas, recursos y evaluación, con el fin de brindar una guía práctica de cómo se implementan los modelos pedagógicos en el aula.

### **2.2.2.3. Modelo pedagógico interestructurante (pedagogía dialogante)**

En línea con De Zubiría (2006), se afirma que el papel principal de la educación es el desarrollo de las dimensiones cognitiva, evaluativa y práctica de los estudiantes, jugando esta última un papel importante en el proceso de desarrollo. Los maestros son agentes receptivos que fomentan altos niveles de inteligencia dentro de los individuos a través de las relaciones. El resultado es un estudiante ético con habilidad cívica y capaz de aplicar valores como la solidaridad y la participación democrática para lograr una sana convivencia.

En este contexto, el modelo educativo asume que la inteligencia tiene múltiples facetas, por lo que los individuos deben reconocer sus capacidades y su inherente independencia en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es claro que el proceso educativo debe contribuir al desarrollo humano a partir de las relaciones pedagógicas y la interacción entre la cognición y las emociones sociales. Por consiguiente, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe basarse en un diálogo participativo en el que docentes y estudiantes formalizan el proceso respetando las diferencias conceptuales.

Este modelo se basa en cuatro principios. Estos incluyen el principio epistemológico que ve el conocimiento como una construcción del yo más que como una representación de una situación. Luego están los principios de la enseñanza, donde las estrategias metodológicas utilizadas en las aulas crean una relación dialógica entre el docente, el conocimiento y los estudiantes. También demuestra el principio social de desarrollar en los estudiantes la

sensibilidad social y la moralidad que se necesita para implementar responsablemente sus proyectos de vida personal y social.

Además, existen principios antropológicos que establecen que el desarrollo de la dimensión humana debe partir del contexto en el que se sitúan los sujetos, adentrándose en los procesos humanos y sociales. Y finalmente, existe el principio psicológico a través de cual los estudiantes deben explorar su nivel de desarrollo, potencial y debilidades, ya que en cualquier edad y época puede cambiar el desarrollo de una persona debido a la calidad de la educación que ha recibido.

Los elementos del modelo pedagógico dialogante, incluyen:

**2.2.2.3.1. Los propósitos.** De acuerdo con este modelo de enseñanza, el objetivo principal de la escuela es proporcionar a los estudiantes un desarrollo cognitivo, práctico y evaluativo. Desde esta perspectiva, la práctica en el aula necesita pasar de los principios cognitivos a los pedagógicos, ya que es necesario crear estrategias metodológicas para las diferentes relaciones profesor-estudiante y su desarrollo integral. Por ende, las instituciones educativas deben estar más interesadas en formar seres humanos altamente autónomos que fomenten la comunicación interpersonal y el desarrollo de la inteligencia introspectiva.

**2.2.2.3.2. Los contenidos.** Pueden ser cognitivos, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, desde el contenido cognitivo se recomienda que las escuelas se centren en el desarrollo de habilidades intelectuales que apoyen la comprensión, el análisis, la explicación y el razonamiento. Sin embargo, para mejorar el pensamiento, los estudiantes deben tener las herramientas epistemológicas para entrenar y practicar habilidades cognitivas de acuerdo con sus necesidades. Los contenidos procedimentales se refieren a la forma en la que los estudiantes traducen sus aspectos cognitivos en información útil para desarrollar, aplicar, validar, socializar

y comparar las brechas disciplinares y socioculturales en su contexto. El objetivo del contenido actitudinal es formar personas libres, éticas, independientes y solidarias, emocionalmente competentes.

**2.2.2.3.3. Estrategia metodológica.** Se aconseja a los docentes que participen activamente en la comunicación con los estudiantes, a partir de una construcción colectiva y el diálogo. Por ello, los docentes tienen el papel de desarrollar la cultura porque “planifican, organizan, seleccionan y ordenan los objetivos y contenidos de las actividades a realizar” (De Zubiría, 2006, p. 231). Sin embargo, estos objetivos y contenidos deben ser consistentes con el nivel de desarrollo cognitivo y evaluativo de los estudiantes para permitirles alcanzar un nivel apropiado de desarrollo psicológico. El estudiante es agente activo en su propio proceso de aprendizaje, debe darse a través del diálogo y debe fomentar la formación de seres humanos más independientes, capaces de emplear habilidades metacognitivas sobre su aprendizaje para potenciar el pensamiento de los estudiantes a través de distintas estrategias para dar un nuevo significado a los conceptos.

**2.2.2.3.4. La evaluación.** Esta hipótesis sugiere que se deben evaluar las tres competencias, el saber, el hacer y el ser, pero antes, se hace necesario diagnosticar al estudiante teniendo como mediador el contexto escolar. Con base en este modelo pedagógico, el nivel cognitivo y práctico se evalúa como beneficioso para la educación dirigida. El proceso de lectura y escritura favorece el diálogo y contribuye en la promoción de un mejor desarrollo cognitivo, habilidades de pensamiento y mayor desarrollo de la autonomía.

Por lo tanto, la evaluación del ser es tan importante como cualquier otra dimensión humana. Asimismo, la evaluación de las actitudes y el esfuerzo educativo de los estudiantes debe realizarse de manera democrática, dialógica y participativa, teniendo en cuenta la diversidad e

independencia de criterios, siendo necesario el diagnóstico de los problemas que afectan su aprendizaje y su vida. Reducir o reforzar el déficit de equilibrio emocional del estudiante en caso de fracaso.

### **2.3. Perspectivas de las Prácticas pedagógicas**

En los procesos de Enseñanza – Aprendizaje, es importante tener en cuenta cada uno de los factores que intervienen para lograr una comunicación asertiva y significativa entre el educador, el educando y la comunidad educativa. Del mismo modo, un factor vital en dichos procesos son las Prácticas Pedagógicas, las cuales presentan diferentes definiciones que se les han dado al pasar del tiempo, dependiendo de las condiciones políticas, culturales y sociales. Freire (1972), plantea que la práctica pedagógica tiene un papel transformador, en el cual, el ser humano como individuo es el principal responsable del cambio, todo esto logrando a través de la educación. Al observar los comportamientos políticos y éticos, propuso una educación emancipadora, en donde el hombre reflexiona sobre su relación con el entorno donde convive.

Para el educador y el educando, es importante que la interrogación de sus vidas cotidianas se presente en el proceso de Enseñanza - aprendizaje, para así, identificar las situaciones que se pueden cambiar por medio de las temáticas vistas en el aula, permitiendo así que se presente una crítica más profunda sobre la realidad. Esto a su vez, ayuda a resignificar el rol del docente que solo se remite a transmitir información, creando una vía informativa de un solo sentido, en donde uno de los participantes es el que sabe y da, y el otro es el que recibe y repite.

Es importante mencionar que para Freire (1972), en su libro *Teoría y práctica de la liberación* conceptúa que la praxis es uno de los papeles fundamentales de la verdadera educación, pues permite la reflexión y la acción del ser humano en la transformación del mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la práctica es el proceso educativo mediante el cual, se logra transformar al sujeto, y a su vez, el entorno social donde convive.

En consecuencia, se puede evidenciar que el pensamiento pedagógico de Freire propone modelos de ruptura, de transformación e innovación en cada uno de los procesos educativos y sociales que implican un recorrido desde la conciencia mágica e ingenua, hasta la conciencia crítica y política, para así, ir más allá de pensar sobre la existencia, su funcionalidad y su finalidad.

Por otro lado, se puede ver la práctica pedagógica como el motor principal del proceso educativo, en donde, desde el aula se debe analizar cada una de las situaciones, para que así, el docente logre conectar de manera exitosa con la atención de los estudiantes, de tal forma, que logre motivarlos e incentivarlos a poner en acción los conceptos aprendidos en el aula, con la comunidad y su contexto social.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es relevante considerar el contexto en el que se va a poner en juego la práctica, cada uno de los factores que pueden influenciar al momento de interpretarlas, la cantidad de individuos, la ubicación de la institución, la disciplina, las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de la comunidad y cualquier otro factor que el docente considere que debe tener en cuenta al momento de planear y ejecutar su clase.

Cabe aclarar que la práctica pedagógica es un proceso diseñado y propuesto por el docente, pero, el hecho que se lleve a cabo al 100% también depende de la comunidad educativa, y, sobre todo, de la otra parte que se encuentra en el aula, los estudiantes. Los que, a su vez, deben tener un compromiso individual para poder aceptar y procesar la información compartida y poder relacionar las temáticas propuestas con su vida cotidiana, dando soluciones a

problemáticas e interrogantes que se pueden tratar dentro del aula, para lograr dar solución en una cooperatividad pedagógica en la práctica.

Para Serres (2007) las Prácticas Pedagógicas se llevan a cabo de forma continua, no solo se presenta durante el trabajo en el aula, sino que, también, se debe realizar antes y después ya que es un proceso reflexivo, donde la teoría juega un papel importante al momento de diseñar, aplicar y retroalimentar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es importante mencionar que la autora propone unas bases para poder diseñar un plan de clase, y así poder obtener mejores resultados en cada una de las Prácticas Pedagógicas.

Continuando con la definición de Serres (2007) la primera base que presenta es diseñar el objetivo educativo, el cual debe enfocarse al desarrollo del pensamiento, teniendo en cuenta la disciplina y temáticas a trabajar, que integre contenidos propios de la realidad, con otras áreas del conocimiento. En segundo lugar, es fundamental que el docente tenga un conocimiento acertado, amplio y actualizado sobre el tema que se espera aprendan los estudiantes. Pasando a la tercera base, se resalta la importancia de los conocimientos pedagógicos particulares en cada uno de los temas abordados, permitiendo así, el planteamiento de diferentes estrategias para la enseñanza. Finalmente, se debe tener un conocimiento sobre el contexto de los estudiantes e identificar la forma en la que ellos aprenden y así generar una comunicación más asertiva.

Durante este proceso, se debe considerar la opción al cambio, la improvisación y la adaptación a cualquier situación que se pueda presentar dentro del aula, experimentando nuevas estrategias. Esto con la importancia de llegar a cumplir el objetivo principal de cada una de las prácticas que se llevan a cabo día tras día. Todo con el fin de llegar a un proceso de enseñanza – Aprendizaje completo y significativo.

De acuerdo con lo planteado por Barragán (2012), la práctica pedagógica tiene unos propósitos de índole cultural, social, económica y políticos que contribuyen a la formación integral de ciudadano. En ese orden de ideas, dicha práctica se convierte en un constructo social que involucra las intencionalidades del docente desde diferentes perspectivas y además modelan al ser humano que se pretende formar.

### ***2.3.1. Prácticas de aula: importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje***

Según el Ministerio de Educación Nacional como se cita en Velásquez et al. (2019), las prácticas de aula son las actividades que realiza el docente para orientar a los estudiantes en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades; incluyendo la práctica en el aula, aspectos: planificación, ambiente de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica docente. Al respecto, García et al. (2013), destacan la importancia de la planificación para el logro de las metas trazadas por la institución y la gestión educativa que realiza el docente.

Las prácticas de aula están determinadas por el PEI (Barrón, 2015); sin embargo, existen otros factores asociados a ella como la confianza del docente, el sentido, el pensamiento y la disciplina, la enseñanza y la didáctica; estos son los factores más importantes que influyen en la percepción de la verdad por parte de los maestros, así como en el desarrollo de sus actitudes.

Por su parte, Sánchez y Domínguez (2007) establecen que la práctica en el aula es específica de cada docente, por lo que es importante que tengan conocimientos y habilidades de la materia, tengan las habilidades académicas, cognitivas y de afrontamiento de diferentes situaciones. La práctica en el aula le permite al docente reflexionar sobre cómo está enseñando y, a través de esta reflexión, puede generar diferentes estrategias, nuevos métodos y formas alternativas de estudio, al tiempo que aumenta el nivel de aprendizaje. El concepto de práctica en el aula se refiere al quehacer docente, ya que fue aquí donde se desarrollaron estrategias y

prácticas didácticas que ayudaron a construir la cohesión social del saber; se puede destacar que, como explica Porlán (1987), cómo se cita en Ballenilla et al., 1998), una clase es un sistema único y complejo que está “organizado como un complejo sitio web de interacción y rango diferente (educativo, psicosocial, etc.) y donde los cambios del entorno aportan el mismo sentido, en muchos casos, a los procesos que allí tienen lugar” (p.63). En esta línea de pensamiento, Alvarado-Cortés (2013) destaca que el aula es un lugar donde se desarrollan praxis de diversas prácticas y estrategias didácticas, así como innumerables “aportes de las redes sociales” de conocimiento, complemento que se consolida con “este marco conceptual, en términos de comprensión y enfoque en el aula. Pensando en ello, Valcárcel (2004) destaca que la clase es una oportunidad que permite vincular el saber práctico con el saber científico.

En Colombia, el MEN (2015) define la práctica de aula como “la organización de la práctica y la temporización de la instrucción guiada por el docente y tiene como objetivo la construcción de ideas y el apoyo de las habilidades cognitivas en la vida social de los estudiantes”. (p. 10). A través de estas prácticas, el docente adapta sus métodos de enseñanza y les permite reflexionar sobre sus planes, métodos y evaluación, lo que transforma la práctica de aula en una oportunidad de aprendizaje para el estudiante y el docente.

#### **2.4. Marco legal**

La educación en Colombia como derecho fundamental está reglamentada por una vasta normatividad que promueve y vigila que las entidades encargadas de garantizarla cumplan a cabalidad con el desarrollo de los procesos, en este sentido y en consonancia con esta propuesta de investigación, a continuación, se referenciará el asidero jurídico-legal que posibilita evidenciar relación directa con el problema de investigación y el marco teórico:

En primera instancia, la CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA DE 1991: Que en el artículo 27 enfatiza en que el Estado debe garantizar la libertad de enseñanza, investigación y gestión. Teniendo en cuenta el artículo 67, en el cual se reconoce a la educación como un derecho y un servicio público con función social y además exige formación de los colombianos en términos de respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, la cultura, la ciencia, la tecnología y la protección del medio ambiente. Asimismo, en el Artículo 70, asegura que el estado debe brindar igualdad de oportunidades, promover y facilitar el acceso a la cultura de todos los colombianos a través de la educación permanente y la formación científica, técnica, artística y profesional.

Seguidamente, la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1994, que:

En el artículo 1. Y en consonancia con el artículo 67 de la Constitución promulgan que la educación cumple una función social de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas, las familias y las sociedades y se fundamenta en los principios constitucionales del derecho a la educación que tiene toda persona, la libertad de estudiar y enseñar, y su carácter de servicio público. Por otra parte, en el artículo 6 y de acuerdo al artículo 68 de la Constitución, la comunidad educativa participa activamente en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos educativos. Asimismo, el artículo 73 expresa de forma taxativa que, para concretar la formación integral de los estudiantes, cada institución educativa debe elaborar e implementar un proyecto educativo institucional, incluyendo, los recursos didácticos y académicos, las instalaciones educativas, las estrategias, los maestros, el reglamento para los estudiantes. En el Artículo 76, enuncia que es el currículo y los elementos que lo constituyen, a saber: conjunto de normas, planes, programas, métodos y procesos de aprendizaje que contribuyen a la formación y construcción integral de una identidad cultural nacional, regional o local. Con base en lo anterior, a través de lo expuesto en el artículo 77, se les otorga la autonomía escolar a las instituciones educativas para formular los

proyectos educativos institucionales, acordes con las necesidades e intereses de la comunidad educativa y dentro de los límites que plantea la normatividad.

A continuación, se referencia el DECRETO 1860 DE 1994 y el 1075 de 2015, que:

El Decreto 1860 en el artículo 14 y el 1075 en el artículo 2.3.3.1.4.1, manifiestan que todas las instituciones educativas deben desarrollar e implementar proyectos educativos institucionales que demuestren los métodos determinados para lograr los objetivos educativos fijados por la ley, teniendo en cuenta el contexto social, económico y cultural con la participación de la comunidad educativa. En este sentido y con base en el artículo 15 del decreto 1860 y el artículo 2.3.3.1.4.2 del decreto 1075, cada institución educativa goza de autonomía para desarrollar, adaptar y realizar sus propios proyectos educativos sin más restricciones que las previstas en la ley y retomando la participación de los miembros de la comunidad educativa.

### **3. Capítulo 3: Aspectos Metodológicos**

Este capítulo presenta los cuatro procedimientos dentro del desarrollo metodológico: en el primero, se explora la discusión del enfoque mixto teniendo en cuenta los diferentes autores; en el segundo, se realiza un análisis bibliográfico y documental que, según Baena (2017), se trata de búsqueda de una respuesta específica a partir de la indagación en las diferentes bases teóricas existentes, tanto físicas como digitales cuyo propósito es comprender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales del estudio; en el tercer apartado se utiliza el enfoque cualitativo, que se caracteriza por interpretar y comprender todo aquello susceptible de analizar cómo los motivos del actuar humano. En este sentido, Jean Paul Ricoeur asume que “la realidad social puede ser entendida como un texto susceptible de múltiples lecturas” (citado por Tójar, 2006, p. 123); y, en el cuarto, se ofrece un meta – análisis, ya que se pretende determinar cómo se articulan las prácticas de aula y el modelo pedagógico dialogante con el proyecto educativo institucional, revisado a partir de los fundamentos epistemológicos y el análisis de las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizadas en este trabajo de investigación.

#### **3.1. Método**

El meta-análisis como una herramienta investigativa sistemática de la literatura para analizar finalmente el impacto del modelo pedagógico dialogante en las prácticas de aula de los docentes de la sede el Hato en Choachí Cundinamarca, utilizando la herramienta de software VOSviewer para la construcción de redes bibliométricas y semánticas. Como se cita en Botella y Zamora (2017), Glass propuso el término meta-análisis, definiéndolo como “el análisis estadístico de una gran colección de resultados de trabajos individuales con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos” (p.19)

Glass hizo también dos aportaciones relevantes: proponer el propio nombre de la metodología y utilizar variables para determinar el tamaño o la magnitud del efecto o de la asociación para integrar los hallazgos obtenidos, en función de las variables se trabajó con tres campos epistémicos: 1) modelo pedagógico, 2) modelo pedagógico dialogante, 3) prácticas de aula teniendo en cuenta la edad, profesión y nivel académico en sus respuestas de las entrevistas semiestructuradas.

El Meta-análisis es una metodología para el análisis cuantitativo de revisiones de la literatura científica sobre una pregunta específica, se dice que las características del MA son la precisión, la objetividad y la replicabilidad (Botella y Sánchez-Meca, 2015), por tal motivo, para valorar la calidad de un meta-análisis es necesario fijarse la medida de cómo se ha logrado ser preciso, objetivo y replicable. El objetivo del meta-análisis es responder a la pregunta de si dos variables están relacionadas o no, las diferencias estadísticas son adecuadas para responder a la pregunta y se aprovecha toda la información analizada de los datos recogidos en la investigación y esto nos dará una estimación de TE (tamaño del efecto), Botella, J. y Zamora, Á. (2017). Se entiende entonces que un meta-análisis se emplea para evaluar la heterogeneidad observada de los estudios donde se podrá hacer aportaciones propias, proporcionando evidencia científica.

### **3.2. Enfoque**

Para el desarrollo de la presente investigación se ha utilizado una guía teórico- conceptual proveniente del mundo anglosajón y conocida como “enfoque mixto” o como Mixed Methods Research (MMR). Algunos autores han impulsado esta corriente como Sampieri, que referencia que el método mixto es un método híbrido que representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos (Sampieri y Mendoza, 2008, p.10). Por otro lado, Creswell,

Greene, Morse y Bryman, reconocen el interés por vincular lo cualitativo y lo cuantitativo, a partir de su integración y análisis conjunto, para realizar metainferencias con base en toda la información recabada y ofrecer resultados más fiables y fáciles de constatar mediante la aplicación de una metodología de investigación mixta de acuerdo con Creswell y Clark (2011),

A mixed-methods approach is a research methodology design in its own that has its own philosophical assumptions and methods of inquiry. As a methodology, it includes philosophical assumptions to provide directions for the collection and analysis of data from multiple sources in a single study (p. 27).

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Dentro de las técnicas e instrumentos de recolección de datos se implementaron entrevistas y encuestas, se diseñaron y aplicaron entrevistas semi estructuradas que permitieron a los investigadores hacer un sondeo de las percepciones de los docentes frente al Modelo Pedagógico y su incidencia en las prácticas de aulas, permitiendo profundizar en ciertos contenidos importantes para el desarrollo del trabajo de investigación. En cuanto a las encuestas mixtas se aplicaron preguntas abiertas que permitieron conocer a profundidad la visión de los docentes frente al problema de investigación, y por otro lado, se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas que pretendían indagar en los docentes sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo en cada una de las preguntas y/o afirmaciones propuestas en el instrumento, para ello se utilizó la escala de Likert, permitiendo así, medir las actitudes, la percepción y el grado de conformidad de los docentes frente a la incidencia del modelo pedagógico dialogante en las prácticas de aula de una forma cuantitativa.

También es importante mencionar que se realizó una revisión bibliográfica a partir de las bases de datos Scopus, Google Académico, ResearchGate y repositorios de la Universidad La

Gran Colombia, CLACSO, DIALNET, SCIELO. Por otro lado, se realizó una transcripción de la información recolectada en las entrevistas semi estructuradas y las encuestas abiertas para su organización, análisis e interpretación por medio de la tabulación y la diagramación.

### 3.4. Población y muestra

Para aplicar la entrevista semiestructurada y el cuestionario, se contó con la participación de seis docentes de la I.E.D El Hato En Choachí Cundinamarca, las cuales fueron aplicadas el 6 de mayo del año 2022, se hicieron dentro de la institución educativa y se contó con la participación voluntaria de cada uno para realizar el análisis de datos. Se realizaron nueve preguntas utilizando la escala de Likert y también se conoció su justificación para cada una de ellas. A continuación, se relacionan los datos de caracterización de los docentes encuestados (ver Tabla 1):

**Tabla 1**

Caracterización de la muestra

<b>NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>AREA DE ENSEÑANZA</b>	<b>TIEMPO EN LA INSTITUCION</b>	<b>NIVEL EDUCATIVO</b>
Liliana Castañeda	46	Ciencias naturales	16 años	Posgrado
John Santamaría	41	Ed. Física	8 años	Profesional
Blanca Cotrino Pardo	53	Ética y valores	10 años	Posgrado
Sandra Marroquín	46	Informática	10 años	Posgrado
Edward Torres	39	Emprendimiento	8 años	Profesional

Johana Durango	34	Español	7 años	Profesional
----------------	----	---------	--------	-------------

Fuente: Elaboración propia, 2022

## 4. CAPÍTULO. Análisis y discusión de resultados

### 4.1. Diagnóstico del problema

Los resultados obtenidos a partir de la revisión bibliográfica, los antecedentes y la aplicación de instrumentos de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas y cuestionarios permitieron complementar con datos empíricos la identificación del problema y los campos epistémicos que relaciona en este trabajo de investigación en el marco teórico. Así que, fue posible evidenciar la existencia del problema revisada desde los postulados teóricos a la luz de los datos cuantitativos.

### 4.2. Análisis cuantitativo de datos

Teniendo en cuenta el cuestionario de la encuesta aplicado a los docentes de El Hato En Choachí Cundinamarca sobre la información percepción que tienen sobre el modelo pedagógico Dialogante, se obtiene el siguiente análisis de la calificación de 6 docentes a 9 preguntas realizadas.

Se basó en el siguiente rango de calificación

**Tabla 2**

*Rangos de Calificación*

<b>Rangos de Calificación</b>	<b>1.</b> Muy mal, muy insatisfecho	<b>2</b> Mal, poco satisfecho	<b>3</b> Bien, suficiente, adecuado, satisfecho	<b>4</b> Bastante bien, bastante satisfecho	<b>5</b> Muy bien, muy adecuado, muy satisfecho
-------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	---	---	---

Fuente: Elaboración propia, 2022

### **Pregunta # 1**

¿Conoce usted el modelo pedagógico que se implementa en la I.E.D El Hato?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 3**

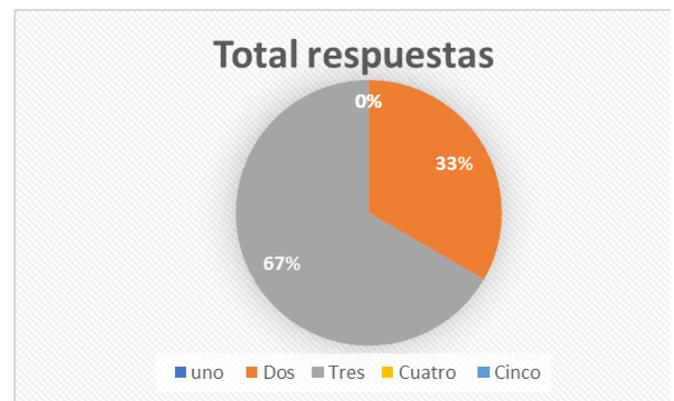
Calificación pregunta 1

<b>Docente</b>	<b>Calificación</b>
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	2
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	3
Johanna Durango	3

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 1**

Porcentaje de respuestas pregunta 1



Fuente: Elaboración propia, 2022

Al observar los resultados obtenidos en la gráfica número 1, se puede notar que dos de los seis docentes optaron por la calificación 2 (Mal, poco satisfecho) con un equivalente al 33 % de los encuestados. Mientras que, los cuatro docentes restantes optaron por la calificación 3 (Bien, suficiente, adecuado, satisfecho) Equivalentes al 67% de los encuestados. Basándose en estos resultados, se puede concluir que la mayor parte de los docentes encuestados (67%) tienen un conocimiento básico sobre el Modelo Pedagógico Dialogante, implementado en la institución

educativa. Y, por el contrario, la menor parte de los encuestados no poseen un conocimiento adecuado sobre este modo.

**Pregunta # 2**

¿Conoce usted cuál fue el proceso que se llevó a cabo para la selección del modelo pedagógico institucional? Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 4**

Calificación pregunta 2

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	1
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	2
Johanna Durango	4

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 2**

Porcentajes de respuesta pregunta 2



Fuente: Elaboración propia, 2022

Como se evidencia en la gráfica número 2, se obtuvo resultados en cuatro de los cinco rangos de calificación, los cuales se distribuyeron de la siguiente forma: Para la calificación 1 (Muy mal, muy insatisfecho), un solo encuestado se inclinó por esta opción, que hace parte al 17% de los encuestados; Para la calificación 2 (Mal, poco satisfecho), Dos de los seis encuestados consideraron viable esta opción, con una equivalencia del 33% ; continuando con la calificación 3 (Bien, suficiente, adecuado, satisfecho), nuevamente, dos de los encuestados consideraron esta como la calificación más apropiada a la pregunta, obteniendo un 33%. Finalmente, la calificación 4 (Bastante bien, bastante satisfecho) fue considerada por solo una

docente, siendo el 17% de la totalidad de encuestados. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y observando las respuestas variadas de los docentes, se puede analizar que el 66 % tienen una disconformidad con el proceso que se llevó a cabo en la institución educativa, reconociendo que hay un proceso para realizar este tipo de actividades académicas, pero no se encuentran conformes con la forma en la que se llevó específicamente en la institución. Finalmente, uno de los encuestados no tiene conocimiento sobre la selección del modelo en la institución, mientras que, en contraste, también uno de los encuestados tiene un conocimiento pleno y se encuentra satisfecho con el proceso de selección.

### ***Pregunta # 3***

¿Cómo considera usted que ha sido la implementación del modelo pedagógico en la institución educativa?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 5**

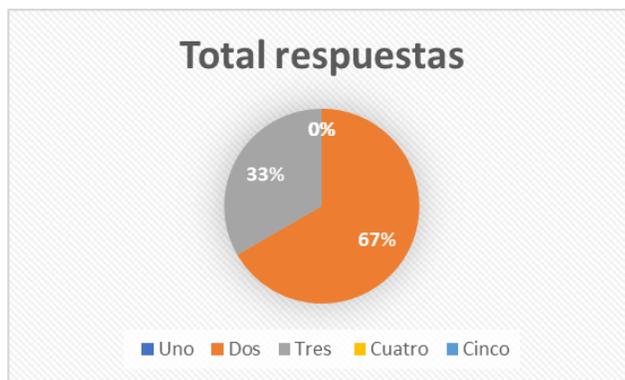
Calificación pregunta 3

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	2
John Santamaría	2
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	3
Johanna Durango	2

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 3**

Porcentajes encuesta



Fuente: Elaboración propia, 2022

En la gráfica número 3, se puede identificar que los encuestados se clasificaron en dos grupos. El primer grupo, con cuatro de los seis encuestados y con valor del 67%, calificó la implementación del modelo pedagógico con un 2 (Mal, poco satisfecho). Los dos docentes restantes y con un porcentaje de 33%, calificaron con 3 (Bien, suficiente, adecuado, satisfecho).

Se puede analizar que más de la mitad de los docentes consideran que la implementación del modelo pedagógico dialogante en la institución educativa no se llevó a cabo de una forma adecuada y quedan poco satisfechos con este proceso. Los dos docentes restantes, consideran que la implementación se realizó de la forma adecuada, aunque con algunas fallas para conseguir un éxito total.

#### **Pregunta #4**

¿Conoce usted cuales son las prácticas de aula que implementa diariamente para desarrollar los contenidos, competencias y/o conocimientos propios de la disciplina que orienta?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 6**

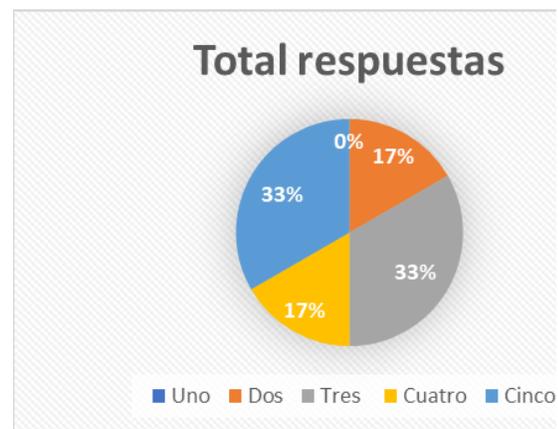
Calificación pregunta 4

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	5
Blanca Cotrino	4
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	3
Johanna Durango	5

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 4**

Porcentajes respuesta 4



Fuente: Elaboración propia, 2022

La gráfica número 4 muestra uno de los resultados más positivos hasta el momento, como se evidencia; dos de los encuestados calificaron con 5 (Muy bien, muy adecuado, muy satisfecho) el conocimiento de las prácticas de aula, esto tiene un equivalente al 33%. Por otro lado, el 17%, uno de los encuestados, optó por la calificación 4 (Bastante bien, bastante satisfecho) a esta pregunta. Dando como resultado del análisis que la mitad de los docentes consideran bastante bien y se encuentran muy satisfechos con su conocimiento de las prácticas de aula que implementan en las clases.

Teniendo en cuenta los resultados restantes, se puede considerar que la otra mitad de los docentes, no consideran que sea muy adecuado y no encuentran lo suficientemente satisfechos

con sus conocimientos acerca de las prácticas de aula, repartiendo así los resultados; dos encuestados, pertenecientes al 33%, dieron una calificación de 3 (Bien, suficiente, adecuado, satisfecho); Finalizando con el último encuestado, asignó su criterio bajo la calificación de 2 (Mal, poco satisfecho) con un porcentaje de 17%.

**Pregunta #5**

¿Aplica usted el modelo pedagógico contemplado en el PEI “Modelo Pedagógico Dialogante” en sus prácticas de aula?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 7**

Calificación Pregunta 5

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	2
Blanca Cotrino	4
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	3
Johanna Durango	5

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 5**

Porcentajes respuesta pregunta 5



Fuente: Elaboración propia, 2022

Se observa una distribución variada de los encuestados, iniciando con un 33% para la calificación 2 (Mal, poco satisfecho); continuando con 33% asignado a la calificación 3 (Bien, suficiente, adecuado, satisfecho); Siguiendo con la calificación 4 (Bastante bien, bastante satisfecho), la cual asignada solo por un docente, con una

cantidad porcentual del 17%; finalizando así, con el 17% restante, perteneciente a la calificación 5 (Muy bien, muy adecuado, muy satisfecho), otorgada por solo un encuestado.

Se logra identificar, que solo dos docentes consideran que aplican de manera adecuada el modelo pedagógico dialogante en sus prácticas de aula, dando así calificaciones por encima de 4. Por el contrario, dos docentes, consideran que no implementan el modelo de forma adecuada, pero, aun así, intentan trabajarlo en clase. Concluyendo con los dos últimos encuestados, no aplican el modelo dialogante en sus prácticas, escogiendo como opción otros modelos.

**Pregunta #6**

¿Ha recibido capacitaciones del Modelo Pedagógico Dialogante?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 8**

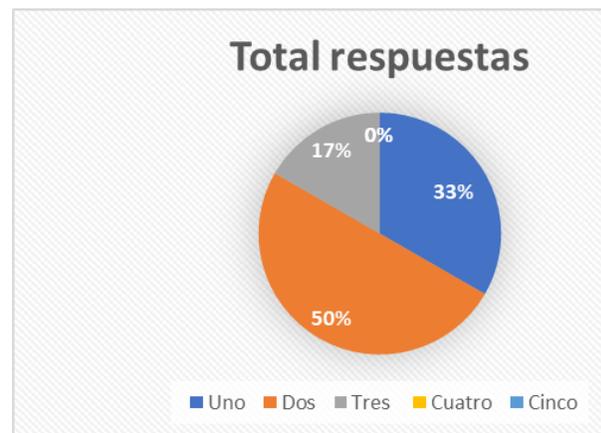
Calificación Pregunta 6

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	1
John Santamaría	1
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	2
Johanna Durango	2

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 6**

Porcentaje pregunta 6



Fuente: Elaboración propia, 2022

Al analizar la gráfica número 6, se puede observar que el 50% de los encuestados se encuentran poco satisfechos con las capacitaciones que han recibido en por parte de la institución, por esta misma razón, optaron por la calificación 2 (Mal, poco satisfecho). Los tres encuestados restantes se dividen de la siguiente forma: Dos de los docentes, equivalentes al 33%, calificaron con 1 las capacitaciones, considerando que no satisfacen en lo absoluto la implementación del modelo pedagógico Dialogante; Finalmente el 17%, es decir, solo uno de los encuestados dio una calificación de 3 a la pregunta, opinando que, sí se encuentra satisfecho con las capacitaciones.

**Pregunta #7**

¿Conoce los modelos pedagógicos que existen en la actualidad?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 9**

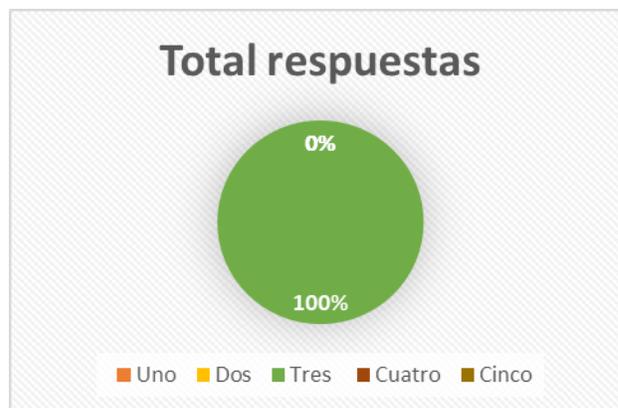
Calificación pregunta 7

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	3
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	3
Edward Torres	3
Johanna Durango	3

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 7**

Porcentaje respuesta pregunta 7



Fuente: Elaboración propia, 2022

La gráfica número 7 muestra un resultado uniforme, donde todos los docentes dieron una calificación de 3 a la pregunta realizada. Con un 100%, los encuestados se encuentran satisfechos con los modelos pedagógicos que conocen.

**Pregunta # 8**

¿Adapta los contenidos de enseñanza de su área a la luz del modelo pedagógico dialogante?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 10**

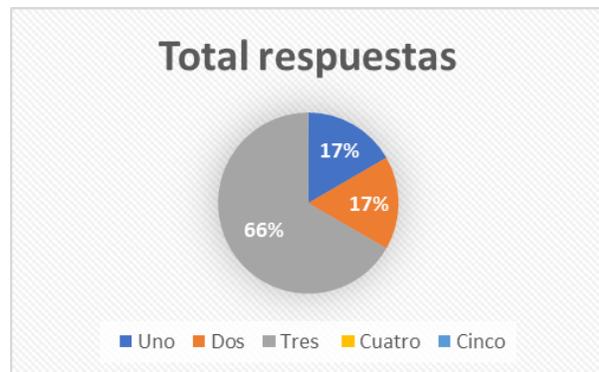
Calificación pregunta 8

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	3
John Santamaría	1
Blanca Cotrino	3
Sandra Marroquín	2
Edward Torres	3
Johanna Durango	3

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 8**

Porcentajes respuesta pregunta 8



Fuente: Elaboración propia, 2022

Al analizar los resultados obtenidos en la pregunta número 8, se puede observar en la gráfica que la mayor parte de los encuestados dieron una calificación de 3, con un 66%, 4 docentes consideran que, aunque no lo hacen de la forma más adecuada, sí logran adaptar los

contenidos de enseñanza según los parámetros del modelo pedagógico, quedando satisfechos con el trabajo que realizan. Por otro lado, el 17% de los, correspondiente a sólo un profesor, opina que no se encuentra satisfecho con la adaptación que se puede presentar entre su área y el modelo. Finalmente, el 17% faltante, calificó con 1 la adaptación de los contenidos a la luz del modelo dialogante, al considerar que no logra hacer la relación entre los dos conceptos mencionados en la pregunta.

**Pregunta # 9**

¿Considera que existe un proceso de articulación entre las prácticas de aula, el modelo pedagógico dialogante con el Proyecto Pedagógico Institucional?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron de la siguiente forma

**Tabla 11**

Calificación pregunta 9

Docente	Calificación
Liliana Castañeda	1
John Santamaría	1
Blanca Cotrino	1
Sandra Marroquín	1
Edward Torres	2
Johanna Durango	1

Fuente: Elaboración propia, 2022

**Figura 9**

Porcentaje respuesta pregunta 9



Fuente: Elaboración propia, 2022

Finalmente, en la gráfica número 9 se puede observar que cinco de los seis docentes encuestados calificaron con 1 la articulación entre las prácticas de aula, el modelo pedagógico

dialogante con el Proyecto Pedagógico Institucional, y con un 83% de la calificación, no consideran que exista una articulación entre los aspectos mencionados anteriormente. Mientras que el 17%, lo cual equivale a un docente, califica con 2, opinando que si hay una articulación minúscula y sin gran profundidad pedagógica.

### **4.3. Análisis e Interpretación Cualitativa de datos**

Después de realizar el proceso de investigación, el análisis bibliográfico, el rastreo de las bases teóricas que fundamentan el trabajo de investigación y la aplicación de instrumentos para recolectar datos cualitativos por medio de entrevistas semiestructuradas, que permitieron establecer las bases para determinar el alcance de los objetivos propuestos de este trabajo de investigación a partir de un proceso de revisión sistemática en el cual se delimitaron los conceptos para su análisis de la siguiente forma: a) modelo pedagógico, b) modelo pedagógico dialogante y, c) prácticas de aula, y como análisis de variables para cada concepto se tuvo en cuenta la edad, profesión y nivel de estudio de cada participante en el cual se pudo observar la heterogeneidad de sus respuestas.

#### ***4.3.1. Análisis cualitativo de la selección del Modelo pedagógico institucional***

Desde el inicio de la propuesta de cambio del modelo pedagógico, se desarrolló un proceso de selección en el que los docentes, inicialmente, tuvieron cercanía en la presentación del modelo, sin embargo, al momento de definirlo, no se presentó un protocolo para la selección definitiva, por lo tanto, los docentes no tuvieron la oportunidad de presentar sus aportes sobre la pertinencia o no de la selección que se había realizado. Por otro lado, los directivos no justificaron con claridad las razones por las cuales se seleccionó el Modelo Dialogante como base de la gestión académica institucional.

En consecuencia, a lo mencionado y aunado a la falta de conocimiento de los docentes sobre las características y metodologías del nuevo modelo, se presenta una falta de articulación entre el PEI (Modelo Pedagógico), mallas curriculares, planes de área, planeaciones y las prácticas de aula, evidenciando que hasta el momento no ha habido un proceso sistemático, metódico y organizado de implementación del modelo pedagógico. Por consiguiente, los docentes han implementado otro tipo de modelos como el tradicional o constructivista, con los que se sienten más a gusto y consideran que son más apropiados para desarrollar sus prácticas de aula.

Debido al desconocimiento de las prácticas de aula y del modelo pedagógico, hace que los docentes continúen aplicando metodologías que piensan son efectivas y funcionales. Además, se sienten seguros y en su zona de confort implementando metodologías y estrategias que conocen a diferencia del modelo dialogante, que no las conocen. En adición a lo anterior, se evidenció falta gestión de las directivas para contribuir en la formación docente y fortalecer el dominio teórico y práctico del modelo pedagógico y de esta manera, poder llevarlo al aula de forma pertinente y efectiva

Los docentes adaptan los contenidos que consideran son más afines al modelo pedagógico dialogante de acuerdo con la interpretación que hacen de sus fundamentos teóricos y prácticos. Aunque, la falta de trazabilidad entre los procedimientos para lograr la concreción del modelo pedagógico institucional se evidencia una desarticulación desde lo macro curricular hasta lo micro curricular.

### **4.3.2. Análisis cualitativo de la interpretación de los docentes sobre el Modelo Pedagógico**

#### **Dialogante**

Teniendo en cuenta la variable Modelo dialogante y los resultados arrojados por los instrumentos de recolección de datos aplicados, es posible determinar lo siguiente:

Los docentes tienen un conocimiento superficial sobre el modelo pedagógico dialogante, con bases teóricas carentes de fundamentos epistémicos, psicológicos y antropológicos que lo soportan, lo cual se evidencia en unas prácticas de aula completamente descontextualizadas de los propósitos que implica desarrollarlas a través de la implementación de este modelo. Aunque, en algunos casos se evidencian algunas aproximaciones a su aplicación, tratando de sortear la imposición por parte del equipo directivo y dar cuenta que de una pseudo-ejecución en el aula.

El PEI contempla como la base teórica y práctica de la Gestión Académica el Modelo Pedagógico Dialogante, pero este sólo se queda en la teoría porque se hace evidente que no permea el quehacer docente y por el contrario los docentes continúan aplicando métodos, metodologías y estrategias de aprendizaje que provienen de otros modelos, aduciendo que la parte directiva no ha realizado la gestión pertinente para que todo el equipo conozca la herramientas que brinda el modelo y que son susceptibles de aplicar en el aula para resignificar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, el análisis de las variables independientes: edad, profesión y nivel educativo también arrojan elementos importantes a tener en cuenta en este proceso, así:

Los docentes considerados más jóvenes cuyas edades oscilan entre los 30 y 40 años, es posible percibir un mayor grado de aceptación a la implementación del modelo y que, además, son conscientes de la importancia de llevarlo a sus prácticas, aunque su discurso carezca de dominio conceptual y teórico de lo ellas son y representan para el proceso de enseñanza -

aprendizaje. Y a pesar de la falta de capacitación que se les ha brindado los docentes han optado por realizar un proceso de aprendizaje autodidacta para cualificar sus competencias y de paso contribuir al mejoramiento de los procesos de aula. Por su parte, los docentes mayores de cuarenta años, se muestran en ocasiones preocupados por la aplicación de un modelo que desconocen y que genera dificultades porque se les dificulta romper con los paradigmas que fueron educados y se resisten al cambio.

Por otra parte, se evidenció que la profesión también ha influido en cómo los docentes licenciados y no licenciados perciben el modelo dialogante, se hace evidente que tanto los licenciados como quienes no lo son incorporan elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje a su discurso como metodologías y estrategias de aprendizaje, aunque se evidencia que hay dificultad para diferenciarlas y así mismo se dificulta la aplicación en el aula porque lo hacen desconectados de los que realmente se pretende con cada una de ellas. En este aspecto, es una generalidad que los docentes de la IED tienen algunas dificultades para conceptualizar sobre las categorías propias de los procesos que se desarrollan a nivel académico.

En cuanto a la variable nivel educativo, encontramos docentes que solo cuentan con el pregrado ya sean licenciados o no licenciados y docentes licenciados o no licenciados con posgrado, se evidencia que los docentes que han continuado con su proceso formativo, de actualización y cualificación muestran más interés y se sienten más inquietos por preguntarse cómo se podría realizar la implementación del modelo pedagógico dialogante de una forma más adecuada y que realmente se pueda contribuir en la formación integral de los estudiantes. Además, se cuestionan sobre la pertinencia o no de este modelo en el contexto social que se encuentra inmersa la IED. De su parte, los docentes que solo cuentan con pregrado y han

realizado procesos autodidactas de formación solo buscan dar cumplimiento a las directrices impartidas desde las directivas institucionales sin cuestionar, criticar o reflexionar al respecto.

#### ***4.3.3. Análisis cualitativo de la concepción docente sobre las Prácticas de aula:***

Al analizar esta variable se evidenció que el discurso de los docentes posee una carencia conceptual y teórica frente al manejo de las prácticas de aula, y esto a su vez redundaba en un proceso de enseñanza- aprendizaje que no presenta una progresión clara de metas, objetivos, contenidos y competencias. Al detallar más esta variable se encontró una diferencia en las respuestas de los docentes licenciados y los no licenciados, ya que cuando se les preguntó por las prácticas de aula implementadas, los no licenciados se basan más en dar información, debatir, dialogar y argumentar; mientras que los licenciados hablan de ritmos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, evaluación y retroalimentación.

#### **4.4. Discusiones**

##### ***4.4.1. Aspectos que facilitaron la investigación.***

- Los docentes que participaron en este trabajo de investigación demostraron buena actitud, disposición e interés en el desarrollo de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Se evidenció sinceridad al momento de dialogar sobre los aspectos académicos y administrativos institucionales.
- Teniendo en cuenta que los participantes estaban localizados en una sede pequeña fue posible involucrar a casi el 70% de los docentes, lo cual facilitó el análisis de los instrumentos aplicados y brindó una visión más amplia de las concepciones de los docentes sobre los modelos pedagógicos, el modelo pedagógico dialogante y las prácticas de aula.

- Se contó con el permiso y apoyo de la parte directiva del colegio para desarrollar el proceso investigativo y todo lo que implicó.
- Los módulos de investigación desarrolladas durante la maestría permitieron realizar procesos más eficaces de recolección de información a partir de bases bibliográficas, tanto institucional como externas, así como diagramar redes bibliométricas, construcción de instrumentos de recolección de datos y validación de los mismos.
- Se han realizado muy pocos estudios o trabajos de investigación que involucren la incidencia del modelo pedagógico dialogante con las prácticas de aula, aunque fue posible evidenciar trabajos similares, pero desde la perspectiva teórica de otros modelos pedagógicos.

#### ***4.4.2. Limitantes de la investigación***

- La ubicación geográfica de la sede educativa donde se desarrolló el trabajo de investigación dificultó la movilidad, ya que se encuentra en una zona rural de difícil acceso.
- Solo uno de los tres investigadores tuvo la posibilidad de interactuar de manera presencial con el contexto y los docentes de las sede.
- Se limitó la comunicación con los participantes del estudio debido al traslado del docente investigador fue traslado a otra institución educativa.
- Los pocos trabajos de investigación alineados con el problema, marco teórico y los antecedentes de esta propuesta, limitan las posibilidades de su abordaje en cualquier contexto, sea rural o urbano.

- Debido a la falta de continuidad de los asesores del trabajo de investigación asignados por la universidad, se interrumpió el proceso de construcción progresiva del documento en más de una ocasión.

## Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

A partir del análisis de los resultados de los instrumentos de recolección de datos, se puede concluir que existe desconocimiento teórico y práctico de los fundamentos antropológicos y psicológicos que dan origen al modelo pedagógico dialogante, el cual es parte esencial del PEI (Proyecto Educativo Institucional), cuyo objetivo es contribuir al alcance de las expectativas de enseñanza que tiene la comunidad educativa para determinar así el rol del docente en el aula y los efectos dentro del proceso de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Dicho desconocimiento se debe a que el proceso de selección del modelo pedagógico no fue concertado con el equipo docente. Además, fue posible determinar que existe un rechazo y/o resistencia a la implementación de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza y es posible percibir cierto grado de desinterés y desmotivación de los docentes frente al cambio.

Los docentes de la sede el Hato implementan en mayor medida modelos Pedagógicos diferentes al establecido en el PEI de la institución, como el tradicional, el constructivista o una combinación de ellos, los cuales han desarrollado a lo largo de su experiencia y se sienten, de alguna manera, “en su zona de confort”, dada la evidencia del desconocimiento total o parcial del modelo pedagógico dialogante y el poco interés por la formación y actualización docente.

Algunos docentes emplean sus conocimientos y experiencias de aula con nuevos aportes a la enseñanza, adaptando los contenidos que consideran le son más afines a su campo de enseñanza, de acuerdo con la interpretación que hacen de los fundamentos teóricos y prácticos del modelo pedagógico dialogante. Se evidencia que hay interés por parte de la minoría de los docentes por implementar nuevas metodologías, estrategias y hasta formas de evaluar que respondan al modelo pedagógico institucional, aunque no han logrado concretar y/o apropiarse

del modelo en su totalidad por falta de formación, seguimiento y evaluación en sus prácticas de aula.

Las prácticas de aula de los docentes de la Institución objeto de esta investigación, evidencian falta de identidad institucional y una completa desarticulación del componente teleológico del PEI, en los que se refiere a la misión, visión, valores, principios y perfil de ciudadano que se pretende formar, ya que es en el aula donde se deben desdoblar el macro y meso currículo institucional permeado por el modelo pedagógico dialogante para dar respuesta las necesidades y problemáticas del contexto en el que se encuentra inmersa la IE.

Se evidencia una desarticulación entre lo macro, meso y micro curricular, debido a la falta de trazabilidad entre los procedimientos para lograr la concreción del modelo pedagógico institucional y un adecuado proceso de apropiación que permita la aplicación de los principios y fundamentos de dicho modelo en la planeación, ejecución y evaluación que realiza cada docente desde su área de conocimiento. Una de las causas de la desarticulación de las prácticas de aula y el modelo pedagógico con el PEI es en gran medida el desconocimiento que manifiestan los docentes con respecto a los fundamentos epistemológicos y prácticos de la pedagogía dialogante.

Se contó con la participación activa de los docentes, lo cual permitió un acercamiento clave para conocer a fondo la percepción de la implementación del modelo pedagógico dialogante lo que nos concedió pensar en estrategias para una posible ejecución de un modelo nuevo en un colegio y como este a su vez podría desdibujar el logro de los objetivos misionales del colegio cuando no se brinda una capacitación pertinente a los docentes, es importante tener en cuenta que los docentes son los que finalmente diseñan, ejecutan y evalúan las mejores experiencias de aprendizaje desde cada una de sus disciplinas a través de estrategias pedagógicas

que deben estar regidas por parámetros teóricos y prácticos de cada institución y que van ligadas a las necesidades de la población, contexto y misión.

Desde esta perspectiva, la aplicación de instrumentos que permiten hacer una medición cualitativa y cuantitativa ayudó a tener información más precisa y detallada para obtener mejores resultados en el proceso de investigación. Teniendo en cuenta el enfoque mixto, a través de las entrevistas, se logró acceder al análisis de las opiniones de los docentes acerca de las problemáticas relacionadas con las prácticas de aula. Esto permitió resolver las inquietudes que surgían durante el proceso, aportando al proyecto bases para comprender toda la ruta que se llevó a cabo para la adopción e implementación del modelo pedagógico dialogante.

Por otro lado, a través de los instrumentos cuantitativos aplicados, se logró analizar el dominio conceptual sobre el modelo pedagógico institucional y la forma como lo aplican en su quehacer pedagógico a través de las calificaciones dadas por los docentes de la I.E.D El Hato, y a su vez, fue posible hacer una comparación entre las respuestas cualitativas y cuantitativas para enfrentarlo al análisis, las convergencias y divergencias que hay entre estas campos epistémicos, permitiendo lograr resultados más precisos y verificables.

El meta-análisis como un método de investigación del enfoque mixto contribuyó a realizar un despliegue de distintos tipos técnicas e instrumentos que posibilitaron el alcance de los objetivos propuestos, mediante la revisión y análisis documental, rastreo de información en múltiples bases de datos, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios y a su vez comparar los datos tanto cualitativos como cuantitativos para cotejar las respuestas obtenidas y hacer más verídicos los resultados capaces de ser reproducidos y verificados.

La investigación permite fundamentar algunas bases teóricas y prácticas sobre estrategias, herramientas y recursos para aterrizar en el aula el constructo teórico que implica un modelo

pedagógico, especialmente en lo relacionado con la resignificación de las prácticas de aula a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes; así como pensar una propuesta de modelo que sea capaz de alinear las nociones que tienen los docentes sobre el tema, su praxis pedagógica y la teoría.

Por otra parte, la revisión de los estudios previos que se han realizado con relación al tema y problema de investigación que se abordó en este estudio, permitió evidenciar que a nivel nacional, hasta el año 2020 solo se había desarrollado un trabajo de investigación que permitió comparar el proceso metodológico, las semejanzas y diferencias, y a partir de ellas justificar la importancia de un estudio similar con nuevas contribuciones al campo investigativo y metodológico, teniendo en cuenta que la propuesta de enmarco dentro de un enfoque mixto.

Finalmente, es imperativo que los docentes de la institución tengan un conocimiento pleno sobre el modelo pedagógico implementado, la relación que tiene con la comunidad y su articulación con la disciplina académica, la teoría y la práctica, siendo responsabilidad del docente informarse y de la institución brindar las herramientas informativas y/o espacios de capacitación y actualización para la apropiación y aplicación efectiva del modelo pedagógico.

## Referencias

- Ballenilla, F., Carballo, M. A., Gisbert, M. J., Mármol, O., Martín, R., Sempere, M. P., ... & Vicente, A. (1998). *La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores en prácticas*. *Investigación en la escuela*, (35), 63-73. <https://doi.org/10.12795/IE.1998.i35.06>
- Barragán, D. (2012). Capítulo 2: La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D. *Práctica Pedagógica, perspectivas teóricas*. (1ed., Vol. 1) Ecoe Ediciones.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, e-ISSN: 1887-4592 <https://doi.org/10.4995/redu>
- Blanco, M., & Pacheco, E. (2014). Metodología mixta: su aplicación en México en el campo de la demografía. *Estudios Demográficos y Urbanos*. 725-770, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0186-72102015000300725&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102015000300725&lng=es&tlng=es).
- Botella, J. (2017). El meta-análisis: Una metodología para la investigación en educación. *Educación XXI*. <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.19030>
- Canfux, V., Castellanos, A., & Corral, R. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas (Corporación Universitaria de Ibagué, Ed.; 2nd ed., Vol. 1).
- Constitución política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 5 de julio de 2022. <https://bit.ly/3iAt4eg>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. (4th ed.).  
Magisterio

Decreto 1075/15, mayo 26, 2015. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 5 de julio de 2022.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Decreto 1075/15, Mayo 26, 2015. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 18 de mayo de 2022. [https://www.suin-](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930)

Decreto 1860/94, agosto 3, 1994. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 5 de julio de 2022. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)

[172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)

Echeverry, C. P., Quintero, H., & Gutiérrez, M. C. (2017). Estrategias pedagógicas colaborativas en las prácticas escolares en educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1). 83-104. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.5>

<https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.5>

Florez N, & Forero A. (2018). *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del modelo la pedagogía dialogante en la institución agrícola educativa rural n° 12 del corregimiento de Carraipía la guajira*. Universidad de la Sabana.

Intellectum. <http://hdl.handle.net/10818/35248>

Franco, R. E., Martínez Roncancio, D. A., Otálora Casallas, R. A., Villamil Lote, G. E., & Pedagogía, M. en. (2017). *Apropiación del modelo pedagógico social cognitivo en la IED San Antonio De Tausa, Cundinamarca*. [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana].

Intellectum. <http://hdl.handle.net/10818/31697>

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. (ed.3rd). Tierra Nueva

Freire, P. (1973). *El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación* (Ed. Marsiega, Ed.; 4th ed., Vol. 1).

- García C., González E., & Hernández L. (2013). *Procesos De Planeación Y Organización En La Institución Educativa Técnica Industrial Antonio Prieto*. Pensamiento Gerencial.
- García D., & Zambrano L. (2020). *Prácticas docentes que fortalecen la apropiación del modelo pedagógico del componente científico, áreas matemáticas y ciencias naturales*. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6177>
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10). <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Gualdron E., & Llerena O. (2020). Propuesta para la apropiación de modelo de pedagogía conceptual en las prácticas pedagógicas. Universidad de la Costa.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES] y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). Boletín Saber 11°. <https://www.icfes.gov.co/>
- Jurado, L., Eraso, C., & Villacrez, M. (2020). Coherencia entre Modelo pedagógico y Prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Naturales. Universidad Mariana. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-2-art2>
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [D.O.]: 41214. (Colombia). Obtenido el 5 de julio de 2022. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento* (Fondo de Cultura Económica, Ed.; 2nd ed., Vol. 1).
- Not, L. (2006). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona* (Hender, Ed.; 1st ed., Vol. 1).
- OECD, M. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)

- Sánchez, S., Domínguez, A. (2007). *Buenos maestros vs. Malos maestros*. Psicología Iberoamericana. Vol. 15, No. 2, pp. 11-16.  
[https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/1067/DEAC\\_Art\\_15.pdf.pdf?sequence=1](https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/1067/DEAC_Art_15.pdf.pdf?sequence=1)
- Serres, Y. (2007). Un estudio de la formación profesional de docentes de Matemática a través de investigación-acción (Universidad Central de Venezuela, Ed.).
- Vásquez, E., & León, R. (2013). Educación y modelos pedagógicos. Secretaria de Educación de Boyacá. [http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ\\_modelos\\_pedag.pdf](http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf)
- Velásquez Pérez, T., Espinel Blanco, E. E., & Guerrero Gómez, G. . (2021). *Estrategias Pedagógicas en el aula de clase*. Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada (RCTA), 2(28), 124–131. <https://doi.org/10.24054/16927257.v28.n28.2016.299>
- Velásquez, R. D., Puente, S. M., Chacón, A. E. C., & Martínez, Z. C. (2019). *Prácticas de aula: retos y satisfacciones en pos de la calidad educativa*. Acción Pedagógica, 28(1), 101-119.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7997869>