

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.968>

Enfoque pedagógico institucional y racionalidades
desde su implementación

Institutional pedagogical approach and rationalities
since its implementation

Abordagem pedagógica institucional e racionalidades
desde a sua implementação

OLGA LUCÍA ARBELAEZ SALAZAR

Información del artículo

Recibido: Nov 22 de 2019
Revisado: Feb 4 de 2019
Aceptado: junio 12 de 2020

Cómo citar: /how cite:

Rodríguez, A.M. (2020) La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento. *Sophia* 16(2) 196-206.

Directiva docente. Institución Educativa Rufino José Cuervo-Centro. Armenia - Quindío. Colombia. Doctorante en Ciencias de la Educación. Universidad Arturo Prat de Chile. Email: olasarmenia@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0899-1158>



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

RESUMEN

Los retos educativos contemplados en los marcos conceptuales y metodológicos de los establecimientos escolares se configuran en disposiciones que implican una responsabilidad social. En torno a esta idea, el presente artículo, tiene como propósito analizar bajo que racionalidades se está implementado el enfoque pedagógico de la Institución educativa Rufino José Cuervo Centro de la ciudad de Armenia – Quindío, del sector oficial, desde la percepción que tienen los docentes. Se emplean las metodologías investigativas de análisis de contenido y teoría fundamentada, mediante las técnicas de recolección de información de lectura de textos escritos y entrevistas semiestructuradas, con la finalidad de conocer las experiencias de los sujetos -docentes- concernientes a las interacciones y prácticas en sus contextos profesionales. Como resultado emergieron cuatro categorías de significado: fines educativos, diseño-contenido del currículo, reflexión pedagógica y relación entre docente, estudiantes y saberes, en las que se devela el predominio de la racionalidad curricular técnica, lo cual permite concluir la existencia de tensiones entre lo que se plantea teóricamente en los modelos curriculares actuales, desde la racionalidad práctica y lo que se implementa en las aulas de clase.

Palabras clave: docente, enfoque pedagógico, implementación, racionalidades curriculares, percepción.

ABSTRACT

The educational challenges considered in the conceptual and methodological frameworks of schools are configured in dispositions that imply a social responsibility. Around this idea, the present paper, has as purpose to analyze under which rationalities the pedagogical approach of the Educational Institution Rufino José Cuervo Center of the city of Armenia - Quindío, of the official sector, is being implemented from the perception that the teachers have. The research methodologies of content analysis and grounded theory are used, through the techniques of information collection of reading of written texts and semi-structured interviews, with the purpose of knowing the experiences of the subjects -teachers- concerning the interactions and practices in their professional contexts. As a result, four categories of meaning emerged: educational purposes, curriculum design-content, pedagogical reflection, and the relationship between teachers, students, and knowledge, in which the predominance of technical curricular rationality is revealed. This allows us to conclude that there are tensions between what is theoretically posed in current curricular models, from practical rationality, and what is implemented in the classroom.

Keywords: teacher, pedagogical approach, implementation, curricular rationalities, perception.

RESUMO

Os desafios educacionais contemplados nos marcos conceituais e metodológicos das escolas configuram-se em dispositivos que implicam responsabilidade social. O objetivo deste artigo é analisar sob quais racionalidades a abordagem pedagógica do Centro Educacional Rufino José Cuervo da cidade da Armênia - Quindío, do setor oficial, a partir da percepção dos professores. . Utilizam-se as metodologias de pesquisa de análise de conteúdo e teoria fundamentada nos dados, por meio das técnicas de coleta de informações a partir da leitura de textos escritos e entrevistas semiestruturadas, a fim de conhecer as vivências dos sujeitos - professores - acerca das interações e práticas em seus contextos profissionais. Como resultado, emergiram quatro categorias de sentido: fins educacionais, concepção-conteúdo do currículo, reflexão pedagógica e a relação entre professor, alunos e saberes, em que se revela o predomínio da racionalidade curricular técnica, o que permite concluir a existência de tensões entre o que se propõe teoricamente nos modelos curriculares atuais, a partir da racionalidade prática e o que se implementa na sala de aula.

Palavras-chave: professor, abordagem pedagógica, implementação, racionalidades curriculares, percepção.

Introducción

En las décadas de los '80 y '90 de acuerdo con Mejía (2004), se vivió el auge de las reformas educativas, se dice que surgieron 117 nuevas Leyes de educación a nivel mundial. Lo anterior debido a que, a principios de los años 80, cuando aparece el documento llamado "una nación en riesgo" -elaborado por expertos de Estados Unidos de América- a nivel global se acoge la idea de adecuar los sistemas educativos a las nuevas condiciones de conocimiento y tecnología, y también se habló de la doble pobreza -nacer en situación económica y social difícil e ir a una escuela de mala calidad. Por la misma época -comienzo de los '80- aparece en la conferencia de Jomtien la consigna "educación para todos", en donde la educación era la fórmula para lograr una globalización centrada en la equidad.

Desde el ámbito de las políticas públicas los proyectos educativos institucionales -en adelante PEI- tienen su origen en el contexto de la planeación educativa en 1982 con la experiencia francesa "Renovación de Escuelas". Con la intención de asimilar esta experiencia exitosa en Europa, en varios países de Latinoamérica surgen los PEI dentro de las reformas educativas, en Chile y Venezuela en 1993 con los nombres de Proyecto Educativo y Proyecto de Plantel respectivamente, en Colombia -Proyecto Educativo Institucional- Cuba y Costa Rica en 1994, entre otros.

En el PEI tanto en sus componentes de fundamentación como pedagógico deben definirse el modelo educativo a seguir y el enfoque pedagógico que aplicará la institución en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la planeación y la práctica de aula. De esta manera la implementación de los enfoques y/o modelos pedagógicos, entra a hacer parte de los procesos formativos en razón a que se busca transmitir un conocimiento de calidad que permita poner en acción la estructuración de un sistema de participación entre los miembros de la comunidad educativa, con el fin de promover la búsqueda creciente e indefinida por parte de los educandos de nuevas concepciones y habilidades, donde puedan fijar su horizonte particular de sentido de vida. En este aspecto, los modelos pedagógicos suelen encontrar su punto de fortaleza en el sujeto, con las estrategias que los activan, comprendiendo las dimensiones por las cuales ha trasegado en su historia de vigencia cultural y social.

Es así como, Flórez (2006) quien realiza un análisis de los diferentes modelos pedagógicos que se han difundido a través del tiempo, manifiesta que éstos han sido agentes normalizadores y estructurales en el funcionamiento de los procesos educativos. En concordancia con estas premisas, De Zubiría (1994) señala que el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante que gira en torno al tipo de hombre y sociedad que se quiere contribuir a formar.

De este modo, en la construcción curricular al momento de formular e implementar tanto los proyectos educativos como los enfoques y/o modelos pedagógicos institucionales, subyacen racionalidades que otorgan sentidos diferentes a los procesos formativos, dependiendo del paradigma en el que los diversos actores educativos

se encuentren fundamentados. Situación que cobra importancia, puesto que analizar bajo que racionalidades se diseñan e implementan los currículos, permite no sólo identificar nudos problemáticos, sino también proponer estrategias para el mejoramiento de la profesionalización docente y por consiguiente de los entornos pedagógicos.

Acerca del tema de los paradigmas de construcción curricular, éstos han sido clasificados por Grundy (1991) -como se cita en Valdés y Turra, 2017, p.24- en tres tipos de racionalidad a saber: técnica, práctica y crítica. En cada una de estas racionalidades curriculares, se concibe de forma diferente tanto los fines educativos, el diseño del currículo, como el papel del profesor y del alumno.

En el presente estudio realizado entre octubre de 2018 y octubre de 2019 se propone conocer de primera mano, las percepciones de seis profesores del nivel de básica primaria que laboran en la Institución Rufino José Cuervo Centro del sector oficial, de Armenia -Quindío, Colombia-, desde el diseño de estudio de caso instrumental (ya que lo que importa es el nudo problemático contenido en el caso y no el caso en sí), respecto a la implementación del enfoque pedagógico y de esta manera analizar las racionalidades que subyacen en las planeaciones y prácticas de estos docentes. Estas dos condiciones -la primera: percepciones de docentes y la segunda: que laboren en niveles diferentes a la educación superior- se configuran en aportes apreciables para ahondar en el conocimiento de los acontecimientos y realidades en los entornos escolares.

En cuanto a la primera condición, escuchar la voz del docente se configura en fuente directa y en elemento valioso para analizar los contextos educativos, ya que son los actores inmediatos y portadores del saber pedagógico desde la teoría y la práctica. Como segunda circunstancia, está el hecho investigar en establecimientos educativos de niveles diferentes al de la formación superior, puesto que la mayoría de las investigaciones educativas y pedagógicas en Colombia, proceden de escenarios universitarios, situación manifestada por autores como Mosquera (2019) y Ossa (2015).

Perspectiva teórica

El concepto de PEI de acuerdo con Barrios (2011) -como se cita en Mosquera y Rodríguez, 2018, p.257- tiene su origen en el escenario internacional hacia 1982 en Francia, desde el contexto de la planeación educativa. La legislación colombiana, específicamente en la Ley general de educación en su artículo 73 y en el decreto reglamentario 1860 de 1994, establece el PEI como derrotero o carta de navegación para las instituciones educativas. Este documento cobra importancia debido a que en él se otorga autonomía para planificar la educación en cada organización escolar y de esta manera crear cultura e identidad institucional, con el fin de dar respuesta a las necesidades de las comunidades educativas.

A su vez, en las últimas tres décadas se ha presentado un consenso en materia pedagógica con respecto a los proyectos educativos, según Valdés y Turra (2017) “en el debate curricular existe consenso que el currículo es una construcción cultural que organiza un conjunto de intereses y prácticas educativas humanas” (p.24), en este sentido, los modelos pedagógicos que establecen las instituciones en sus proyectos curriculares, soportan intereses e intencionalidades educativas específicas con respecto al tipo de persona que se pretende formar, quién dirige y en quién se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de cuáles estrategias metodológicas y evaluativas se van a utilizar.

Existen varias investigaciones relacionadas con los tipos de paradigma de producción curricular y racionalidades que subyacen en los entornos educativos, entre ellas se encuentran las realizadas por Nocetti y Medina (2019), Valdés y Turra (2017), Mansilla y Beltrán (2016) y Portela (2004), quienes coinciden en sus resultados sobre la racionalidad técnica predominante en el ámbito educativo y argumentan que los retos educativos y el mejoramiento escolar se están entendiendo solamente en términos de eficacia y eficiencia organizacional, ya que cumplir con objetivos y metas de cobertura y promoción, así como con buenos resultados en evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional se privilegian por encima de temas que deben ser contemplados en los proyectos educativos institucionales.

De otra parte, Muñoz (2019), Figueroa, Soto y Yáñez (2019), Rodríguez, Betancourt y Barrientos (2019), Díez (2015), Laval y Dardot (2013), Mejía (2015) y Ramírez (2015) en sus estudios concluyen que el modelo de desarrollo neoliberal, el cual unido a la racionalidad instrumental o técnico científica han descuidado la pertinencia educativa en términos de equidad y desarrollo social, siguiendo la hegemonía de una lógica de mercado en el que los avances de la ciencia y la tecnología, la competitividad, la productividad de bienes y servicios, y el individualismo, se ha convertido en la “nueva razón-mundo” o nueva subjetividad, donde:

“se desconoce la importancia de la educación como generador de capacidad de pensamiento que permite distinguir al hombre del animal, haciendo al hombre humano; este pensamiento que se podría dedicar a la producción de arte o ciencia orientadas a engrandecer más al hombre, se dedican a la producción de mercancías que tienen valor para el mercado, negándose de esta forma la esencia del hombre, al hacer importante el pensamiento sólo en la medida que pueda estar enfocado a la producción de cosas aceptadas por el mercado.” (Ramírez, 2015, p.329)

De acuerdo con el interés y el sentido educativo que se le otorga a la construcción curricular, la teoría contemporánea reconoce tres tipos de paradigmas o racionalidades, cuya clasificación fue propuesta por Shirley Grundy en 1991, quien a su vez se basó en la teoría de los intereses cognitivos de Habermas (1986). De esta manera, la autora distingue las racionalidades curriculares técnica, práctica y crítica.

Los autores Valdés y Turra (2017, p.24-25) mencionan que esta clasificación propuesta por la pedagoga Grundy, ha dado “sustento teórico a la mayoría de los trabajos referidos a la teoría del currículo, como a sus racionalidades, paradigmas y enfoques”, en diversos países y citan a “Ferrada 2004; Pascual 2008; Magendzo 2008; Malagón 2008”.

Racionalidad técnica

Este tipo de racionalidad curricular, sustentada teóricamente en las ciencias empírico-analíticas -como la física, química, biología-, de acuerdo con Pascual (1998, p.20) se basa en el modelo por objetivos propuesto por el norteamericano Tyler en 1949, en donde el docente es una especie de técnico que imparte o dicta cátedra con un currículo que no es diseñado por él, sino por otros “los expertos”.

De acuerdo con Valdés y Turra (2017):

“Desde la lógica de las racionalidades técnicas del currículum los procesos formativos son vistos como una serie de mecanismos...Dicho en términos de lo curricular, la formación de profesionales se convierte en una imposición de contenidos que no consideran los contextos ni entornos culturales y territoriales de los estudiantes” (p.25)

Por otra parte, en este paradigma curricular no son considerados los contextos sociales, económicos y culturales de los estudiantes, el alumno es un actor pasivo del proceso educativo. Es así como, la teoría propuesta en el currículo es concebida como un dispositivo tecnológico que con una correcta aplicación por parte de los profesores se logran los objetivos educacionales determinados, de esta manera, el currículo se desarrolla con base en un modelo de producto. Con lo cual, la técnica está subordinada a la ciencia y a su vez la práctica está supeditada a lo dictado por la teoría.

Racionalidad práctica o praxeológica

Desde la racionalidad práctica, cuyo soporte teórico está situado en las ciencias sociales o histórico-hermenéuticas -como la historia, psicología, sociología-, se da preponderancia a la “comprensión, interacción y consenso o negociación de significados, y también el concepto de deliberación o juicio práctico” (Pascual, 1998, p.29). De acuerdo con lo expuesto por Grundy (1991, p.100), Stenhouse en 1970 con su proyecto de humanidades en Inglaterra, en el cual evidenció las dificultades que tenían los profesores para efectuar lo prescrito en el currículo explícito o manifiesto, al momento de realizar sus prácticas pedagógicas. De esta forma, Stenhouse sentó las bases del paradigma curricular práctico, realizando una crítica al modelo por objetivos y proponiendo un modelo de proceso. El papel del docente en esta racionalidad curricular es totalmente participativo, tanto en la construcción como en el desarrollo y aplicación del currículo y así mismo, el estudiante es considerado un actor activo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...el currículum pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el currículum es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos (Grundy, 1991, p.100).

Racionalidad crítica o reconceptualista social

La racionalidad curricular crítica, de acuerdo con Valdés y Turra (2017, p.25), ha surgido del interés de carácter emancipatorio y se enmarca en las prácticas pedagógico-formativas que encaminan hacia la emancipación de los sujetos, liberándolos de falsas concepciones y perspectivas deformadas de la realidad. El interés crítico o emancipatorio característico de esta racionalidad curricular, se basa en las teorías críticas las cuales señala Pascual (1998) “reflexionan sobre la sociedad y las personas para ofrecer explicaciones acerca de cómo actúan las restricciones y la deformación para inhibir la libertad.” (p.45) y además en la intuición auténtica, en la cual para Grundy “no basta que estemos convencidos de que esto es verdad, sino que también sí esto es verdad para nosotros” (p.46). Un concepto fundante de esta racionalidad es el de praxis pedagógica entendida como un continuo ciclo de acción y reflexión. En este orden de ideas, tanto docente como estudiante son actores activos del proceso formativo, en donde se potencia la creatividad, la crítica y la reflexión. La diferencia más marcada entre la racionalidad práctica y la racionalidad crítica consiste en el interés cognitivo emancipador que fundamenta esta última, al respecto Pascual (1998) manifiesta: “Mientras el currículum construido conforme a una racionalidad crítica indefectiblemente entra en conflicto y en ruptura con el contexto cultural, social y político, el construido conforme a una racionalidad práctica, en cambio, no busca el quiebre con el contexto.” (p.48-49).

Aspectos metodológicos

El estudio tiene un enfoque cualitativo, desde la complementariedad metodológica del análisis de contenido y la teoría fundamentada, en concordancia con la investigación cualitativa, ya que se tiene en cuenta el interaccionismo simbólico, como construcción de los significados que emergen de las relaciones humanas, de allí el conocimiento del mundo y de sus semejantes, en otras palabras “es una metodología de análisis unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre una área sustantiva” (Glaser, 1992, p. 30), por esto lo más importante aquí sea el análisis de la información, para que emerja la teoría.

Es de señalar, que el método de análisis de la teoría fundamentada es útil cuando se pretende analizar

las significaciones y sentidos que otorgan los propios sujetos de investigación, en este caso seis docentes de la Institución educativa Rufino José Cuervo Centro de la ciudad de Armenia, cuyos criterios de selección fueron: antigüedad de labor en la institución como mínimo cinco años, desempeñarse en el nivel de básica primaria, con asignación académica en las áreas de lengua castellana y/o matemáticas, además de tener voluntariedad para participar en el estudio.

Aparecen como figuras determinantes las categorías de significado, miradas como el dominio sociocultural – imágenes multifacéticas de los agentes a observar que son los mismos sujetos, permitiendo así que la teoría emergente connote, denomine y conceptualice nuevas premisas que van configurando los pensamientos pre-teóricos o básicos de esa teoría fundada. Aquí se empieza el proceso fuerte de las comparaciones, sin decir que, desde el inicio de la codificación simbólica, no se empiece con dicho trabajo comparativo. Estas comparaciones realizadas hacen que se configure una red de Sentido del sujeto, en la que sea inminente la realidad del enfoque pedagógico que se gestiona en la institución objeto de estudio, de tal forma que se conozcan las perspectivas y significaciones de los docentes.

Los instrumentos de recolección de información fueron lectura de textos escritos y entrevistas semiestructuradas. Con respecto a los documentos escritos, se estudiaron textos como el PEI, plan de estudios del nivel de básica primaria, planes de área de lengua castellana y matemáticas del mismo nivel educativo de la Institución educativa, así como los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional MEN de las dos áreas mencionadas, para un análisis cualitativo de contenido. Por su parte, se eligió la técnica de las entrevistas semiestructuradas debido a que “ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio.” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.163).

Resultados

En el análisis realizado a los documentos escritos, emergieron dos categorías de significado, las que se denominaron “fines educativos” y “diseño-contenido del currículo”, en las cuales se encontraron hallazgos en los que subyace el predominio de la racionalidad curricular técnica.

En primera instancia es pertinente mencionar que la Institución educativa Rufino José Cuervo Centro, en su PEI adoptó el enfoque pedagógico de “Enseñanza para la comprensión” -en adelante EPC-, el cual viene siendo implementado hace diez años. Los lineamientos teóricos del enfoque pedagógico EPC, tienen concordancia con la racionalidad curricular práctica:

“Para el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, es importante la reflexión profunda acerca de lo que se hace, lo cual permite al individuo ir más allá de las imágenes mentales o de la acción pura, para construir comprensiones que le permitan solucionar problemas reales de manera flexible.” (PEI, p.51-52)

“Para que exista una comprensión real, los estudiantes deben adquirir la capacidad de resolver problemas, trabajar sobre suposiciones, aplicar lo aprendido a situaciones diferentes y nuevas, lograr una variedad de acciones, de manera tal, que a la vez que profundizan en una indagación, avancen en el saber.” (PEI, p.52)

De esta manera, el enfoque EPC de la institución, está orientado hacia la comprensión y construcción de significados que se validan no solamente por el docente sino también por el estudiante, mediante el diagnóstico, seguimiento y reformulación continua que debe realizar el profesor a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así las cosas, se busca que la selección del contenido curricular este orientado, como se dijo anteriormente hacia la construcción de significados, a partir de procesos de interpretación, integración y orientación. En los siguientes párrafos del PEI de la institución Rufino J. Cuervo Centro, se confirma lo anterior:

“En la enseñanza para la comprensión, el estudiante debe desarrollar y aprender nuevas formas de pensar, lo cual se constituye en una imperiosa necesidad, la cual debe propiciar, a cada paso, el docente acompañante.

El modelo de evaluación derivado de las anteriores consideraciones debe incentivar la creatividad como capacidad superior de producción del alumno, así como de la libertad para aprender, compartir y aplicar el conocimiento.

La evaluación, debe ser tomada como un proceso de adecuación de respuestas, apropiadas a la solución de un problema en un contexto dado, con la dinámica del diagnóstico continuo y el perfeccionamiento paso a paso del producto-respuesta, elaborado por el alumno.

La evaluación, desempeña en este caso, una nueva función: “diagnosticar niveles de desempeño, fijación de acciones y responsabilidades frente a la comprensión y tiempos para su alcance”. Además, permite hacer adaptaciones a las necesidades, agendas personales e intereses diversos de los alumnos. Debe promover en el estudiante, la búsqueda y apropiación de la información, así como su uso en diversos contextos.” (PEI, p.53)

En relación con las categorías de significado, tanto de fines educativos como de diseño-contenido del currículo, se encontró que el 66,67% del plan de estudios para el nivel de básica primaria está conformado por áreas relativas al razonamiento lógico-matemático, comprensión lectora, aprendizaje del inglés y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual demuestra un énfasis en la racionalidad técnica, en razón a que dichas habilidades y destrezas que se esperan alcanzar en estas áreas, serán las que servirán a los estudiantes para insertarse en un futuro en el campo laboral de la producción de bienes y servicios.

En contraposición, al 33,33% del plan de estudios constituido por las áreas de sociales, artística, ética y valores, educación religiosa y educación física, las cuales

propenden por el aprendizaje de saberes relativos a la cultura, los valores, las artes y los comportamientos humanos, que se encuentran en mayor consonancia con las racionalidades curriculares práctica y crítica.

Por su parte, en el análisis al plan de área de Lengua castellana para el año 2019, en el nivel de básica primaria, y aunque su diseño es realizado por los mismos docentes que lo implementan en las aulas de clase, se encontró una construcción curricular predominante de la racionalidad técnica. Se pudo hallar desde el aspecto formal, que el plan de área cumple con los elementos contemplados en el enfoque EPC -tópicos generativos, hilos conductores, metas y desempeños de comprensión y valoración continua- sin embargo, el conocimiento se encuentra atomizado y es bastante denso, en cada grado y en los cuatro periodos académicos del año lectivo, por la cantidad de lineamientos y contenidos que se pretenden abarcar.

A su vez, en el análisis de la articulación de los referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional MEN, con los demás elementos del enfoque EPC, se hallaron deficiencias en su estructura y cohesión, porque existían incongruencias entre unos y otros. Tampoco se visualizaron metas de comprensión por grados o grupos de grados, se hallaban fragmentadas en los periodos académicos de cada grado. Un ejemplo de lo anterior se describe a continuación:

Plan de área Lengua castellana 2019, grado primero, periodo I

“Estándares que desarrolla:

proceso:

produzco textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.

- expreso en forma clara mis ideas y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa.
- proceso: produzco textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
- elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.

tópico generativo: leyendo y escribiendo el mundo de las palabras voy conociendo.” (p.19)

En el aparte anterior, en uno de los estándares dice “produzco textos escritos” y en el tópico generativo se observa la palabra “escribiendo”, por tanto, dan cuenta de un proceso escritor, en cual el primer periodo académico es difícil alcanzar, porque antes es necesario atender tanto al desarrollo de la conciencia fonológica, como al principio alfabético, para que los estudiantes empiecen a producir textos escritos.

De igual forma, el plan de área de matemáticas para el año 2019, para el nivel de básica primaria, se hallaron resultados similares a los encontrados en el plan de

Lengua castellana. Ejemplo:

Plan de área Matemáticas 2019, grado primero, periodo 3:

“Estándares que desarrolla:

Pensamiento numérico y sistema numérico:

- Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización, entre otros).

Pensamiento espacial y sistema geométrico:

- Diferencio atributos y propiedades de objetos tridimensionales
- Represento el espacio circundante para establecer relaciones espaciales.

Pensamiento métrico y sistema de medidas:

- Reconozco en los objetos propiedades atributos se pueden medir (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y, en los eventos, su duración.

Pensamiento aleatorio y sistemas de datos:

- Represento datos relativos a mi entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras.

Pensamiento Variacional:

- Reconozco y describo regularidades y patrones en distintos contextos (numérico, geométrico, musical, entre otros.” (p.26)

“Desempeños de comprensión:

De exploración:

- A través de actividades o ejercicios prácticos y de refuerzo en el aula, los estudiantes trabajarán correctamente el proceso de lectura y escritura de números de 3 cifras.
- Explicarán cómo se forman los números de 3 cifras y las restas mayor que, menor que e igual a.
- Explicarán los procesos para sumar y restar con números de 3 cifras.
- Involucrarán la suma y la resta en la solución de problemas.

investigación guiada:

- A través de actividades o ejercicios prácticos y de refuerzo en el aula, los estudiantes trabajarán correctamente el proceso de lectura y escritura de números de 3 cifras.
- Explicarán cómo se forman los números de 3 cifras y las restas mayor que, menor que e igual a.
- Explicarán los procesos para sumar y restar con números de 3 cifras.

- Involucrarán la suma y la resta en la solución de problemas.

Proyecto final de síntesis:

- Escriben y leen números de 3 cifras.
- Establecen relaciones de orden hasta 999
- Realizan sumas y restas con números de 3 cifras
- Solucionan problemas sencillos.” (p.26-27)

Como se puede evidenciar en esta sección del plan de área de matemáticas del grado primero en el tercer periodo académico, en los estándares a desarrollar, incluyen los pensamientos numérico, espacial, métrico, aleatorio y variacional, sin embargo, cuando se establecieron los desempeños de comprensión y el proyecto final de síntesis, solamente se atiende al desarrollo del pensamiento numérico y por tanto no se tuvieron en cuenta los demás pensamientos. Con lo cual, se desarticula lo planteado en los estándares a desarrollar con lo diseñado en los otros aspectos de la planeación, y además se confirma la fragmentación del conocimiento, característica que se atribuye a la racionalidad curricular técnica, demostrando de esta manera, un contraste con la visión integral y holística de los lineamientos curriculares del área de las matemáticas.

“Se propone pues una educación matemática que propicie aprendizajes de mayor alcance y más duraderos que los tradicionales, que no sólo haga énfasis en el aprendizaje de conceptos y procedimientos sino en procesos de pensamiento ampliamente aplicables y útiles para aprender cómo aprender”. (Ministerio de educación, Lineamientos curriculares de matemáticas, 1998, p.19)

Con respecto a los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los seis docentes, resultaron también dos categorías de significado, la primera se denominó concepción de la relación entre docente, estudiantes y saberes, y la segunda como significado de reflexión pedagógica.

En cuanto a la categoría de significado de relación entre docente, estudiantes y saberes, la racionalidad curricular que subyace es la práctica. En lo que se refiere a la categoría de reflexión pedagógica, los resultados obtenidos, tuvieron tendencia hacia la racionalidad curricular técnica.

Acerca de la categoría relación entre docente, estudiantes y saberes en los profesores entrevistados, existió consenso en lo que se refiere al sentido que otorgaron y manifestaron explícitamente, prevaleció la racionalidad praxeológica o práctica.

En las siguientes expresiones:

“Los estudiantes son sujetos activos desde sus condiciones, experiencias y formas, retroalimentan el trabajo del docente” (Docente 1).

“En primer lugar el respeto hacia el estudiante, el trato es vital para fortalecer la confianza, el tono de

voz que sea adecuado y cálido, la igualdad como seres humanos, empatía y comprensión” (Docente 2).

“Para mí el papel de estudiante como sujeto del aprendizaje es fundamental pues es una de las herramientas más importantes en mi trabajo como docente. Mi deseo es que sus aprendizajes sean significativos y que se motiven a conocer diversos conocimientos, que no se queden en lo uno les enseña. También tener en cuenta lo importantes que son como personas (valores)” (Docente 3).

“Estudiantes activos, participativos y con conocimientos de los diferentes procesos a seguir para llegar a un aprendizaje exitoso” (Docente 4).

“El papel del estudiante debe ser activo, constructor del conocimiento, motivado por aprender, trabajar en metas y ser responsable de su aprendizaje” (Docente 5).

Es de resaltar, el papel activo en el proceso educativo, que representan los alumnos para estos docentes. Así mismo, para los profesores entrevistados, la interacción discente-docente brinda sentido y significación al quehacer pedagógico, en este sentido, ante la pregunta ¿cómo describiría su papel como docente en el aula de clase?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

“Docente activa, innovadora, comprensiva, guía de conocimientos. Creo que mi labor como docente juega un papel muy importante en la vida de cada estudiante y en la comunidad educativa” (Docente 2).

“Busco que lo que explico se aprenda. Recuperar los valores que es lo que se ha perdido en los estudiantes. Creativa, establecer una buena convivencia y aplico diferentes lineamientos del modelo pedagógico que me ayuden a encontrar una buena relación con mis estudiantes” (Docente 4).

“como docente debo adaptarme al grupo, ser flexible y tomar como base el estado de motivación o interés del alumno en determinado momento” (Docente 6).

De manera análoga, varios docentes describieron que un ambiente de aula que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, se caracteriza por ser y tener:

“Una buena convivencia entre estudiantes y docente. Considerar que cada niño tiene su propio aprendizaje. Valorarlo y hacerlo sentir importante” (Docente 4).

“participativo, democrático, inclusivo, dinámico, dialógico, seguro, organizado, agradable” (Docente 5).

“Buen estado de elementos, materiales del aula, buenas relaciones entre los estudiantes-docentes, actividades académicas que motiven, cumplimiento de acuerdos disciplinarios, planeación flexible” (Docente 6).

En relación con la categoría de significado de reflexión pedagógica, en los hallazgos encontrados en las percepciones y opiniones manifestadas por los participantes del estudio, en su mayoría prevaleció la racionalidad carácter técnico. Conforme a lo anterior,

es pertinente aclarar que el significado de reflexión pedagógica como proceso de autoevaluación, bajo el

cual subyace una racionalidad técnica, se identifica porque el docente realiza un análisis de su propia acción, para Nocetti y Medina (2019) “Esto significa que se instrumentaliza la acción docente y se valoran más los resultados, en desmedro del examen del proceso que ocurre en la sala de clases” (p.15), además agregan los autores que en torno a esta significación de análisis de fortalezas y debilidades que “lleva a pensar en acciones docente alternativas” existe “un marcado enfoque evaluativo y un carácter instrumental” (p.9).

En contraste con la reflexión pedagógica en la que subyace la racionalidad curricular práctica, la cual se caracteriza por ser un proceso de cuestionamiento y problematización (Nocetti y Medina, 2019, p.10-12), en el que la valoración se centra en el alumnado y su contexto, con lo que se producen cambios en el modo de realizar la práctica docente, durante el desarrollo de las clases.

A continuación, a manera de ilustración se ejemplifica la racionalidad técnica, bajo la que subyace el concepto de reflexión pedagógica:

“Es la evaluación que realizamos de nuestras prácticas pedagógicas con una mirada crítica, reflexiva y constructiva que nos permite analizar nuestras fortalezas y debilidades para desarrollar estrategias que conlleven más a la eficacia del docente en su trabajo de aula en beneficio de sus estudiantes” (Docente 5).

“Pensar detenidamente, estudiarla, analizarla y mirar mis resultados, mis limitaciones en mi práctica educativa, comprenderla bien y decidir si mejoro, ajusto o cambio mi proceso.” (Docente 6).

Para los docentes 5 y 6 el significado de reflexión pedagógica está centrado en un concepto de evaluación propia, donde se analizan “fortalezas y debilidades” o “resultados y limitaciones”, alejándose de esta manera de una concepción vista desde de la racionalidad práctica en la cual la centralidad en el análisis no está en el docente, sino en el alumnado y su contexto.

Sin embargo, en los hallazgos encontrados en la categoría de significado reflexión pedagógica, en los análisis de codificación emergieron subcategorías que evidenciaron algunos de los rasgos o condiciones que determinan una significación de carácter práctico.

“Establecer una enseñanza flexible donde el estudiante tenga la oportunidad de expresarse teniendo en cuenta las habilidades y desarrollo del niño” (Docente 4).

En la anterior expresión, el docente 4 hace énfasis lo acontecido pedagógicamente con el estudiante, siendo ésta una de las condiciones para considerar una reflexión de carácter práctico.

En lo que respecta al docente 3, en el significado de reflexión pedagógica, subyacen algunas condiciones de racionalidad técnica y otras de racionalidad práctica.

“Es el utilizar diferentes estrategias y decir si me sirve o no, si me hago entender, si mis estudiantes comprenden lo explicado. Si esto no sucede, entonces hay que tomar o hacer uso de otras herramientas, recursos, o realizar otras actividades pedagógicas y hace que el conocimiento llegue a nuestros educandos de forma exitosa” (Docente 3).

En la primera frase “Es el utilizar diferentes estrategias y decir si me sirve o no, si me hago entender”, centra la atención en su propia acción, característica de la racionalidad técnica, aunque en la expresión “si mis estudiantes comprenden lo explicado” se denota un interés de tipo práctico. Hechas estas salvedades, en los resultados que arrojó el análisis de codificación de la categoría significado de reflexión pedagógica, la racionalidad curricular técnica, presenta un énfasis ya que la tendencia de las percepciones de los docentes fue hacia el concepto de proceso de autoevaluación en contraposición a los conceptos de proceso de cuestionamiento y problematización, vale decir, las respuestas se encaminaron a la valoración del quehacer propio, en contraste con el proceso enfocado en el alumnado y su contexto, característica de la reflexión en la que subyace una racionalidad curricular práctica.

Tampoco, emergieron en la información recolectada producto de las entrevistas, frases o citas alusivas a las condiciones de la racionalidad práctica, en las que la reflexión y los cambios consecuentes se desarrollan en el transcurso de las clases. Para los docentes participantes del estudio, el significado de reflexión pedagógica implica un proceso de análisis con posterioridad a la realización del trabajo en el aula.

Discusión

Aunque en los lineamientos conceptuales del enfoque pedagógico EPC de la institución objeto de estudio, subyace la racionalidad curricular práctica, cuyo foco de atención se ubica en el proceso y no en el producto como en el modelo pedagógico tradicional, los resultados develan la existencia de tensiones entre el discurso teórico planteado en el PEI y lo implementado en las prácticas de aula, en las que persisten concepciones y significados de los docentes, cimentados en el paradigma curricular técnico.

En el caso de la categoría de significado fines educativos, en el análisis realizado al plan de estudios del nivel de básica primaria, se observa un modelo educativo con énfasis en el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes que les sirvan en un futuro para enfrentarse al mercado laboral, lo cual según autores como Portela (2004) y Ramírez (2015), implica una instrumentalización del sentido formativo y por consiguiente la prevalencia de una racionalidad técnica en la que se privilegia la productividad, la ganancia y el individualismo, por sobre las dimensiones pedagógica, social, cultural y política que debe potenciar la educación.

En este sentido, Portela (2004) argumenta:

“En esa intencionalidad, se trata de insertar al niño en el mundo laboral, ser alguien en la vida desde la lógica instructorista de las competencias, capacidades profesionales, y reducción de todo encuentro humano en función de saberes establecidos. Por eso la institución educativa se convierte en el lugar donde se fabrica, se instruye, se reflexiona poco, sobre el valor y el lugar del otro.” (p.5)

En consonancia con lo anterior, Ramírez (2015:315) en su investigación sobre el capital humano como crecimiento económico, en el que “hace un análisis de la instrumentalización de la educación, la formación, la capacidad de trabajo”, manifiesta:

“las políticas públicas orientadas a lograr mejoras en los sistemas de salud y de educación, no son pensados en términos de mejoramiento de la sociedad y de incremento de la libertad de los seres humanos, sino en términos de mejoramientos del mercado de trabajo y en una mayor productividad de las empresas; por lo tanto, el ser humano se convierte en un medio para lograr un fin, relacionado con la actividad económica.” (p.329)

En lo que se refiere a la categoría diseño-contenido del currículo, los hallazgos encontrados dan cuenta de una producción curricular consistente con el interés cognitivo técnico, en el que el conocimiento es fragmentado -sobrevalorando la teoría por sobre la práctica- y orientado a la obtención de resultados o productos, en desmedro de la visión de tipo global, centrada en los procesos de comprensión e interacción cualitativos del paradigma práctico. Lo cual, se encuentra en consonancia con los resultados arrojados en las investigaciones realizadas por Valdés y Turra (2017) y Nocetti y Medina (2019).

En contraste con las anteriores categorías -fines educativos y diseño-contenido del currículo- la relación docente-estudiantes y saberes, reveló un cambio importante en las percepciones y significados que los profesores sujetos de estudio otorgan a este aspecto de la práctica de aula, situación concordante con la racionalidad práctica curricular. Así las cosas, el hecho que los docentes consideren de relevancia tener buenas relaciones con sus estudiantes, además de ser conscientes del papel activo que los alumnos deben cumplir en el acto educativo, se configura en una circunstancia favorable para lograr transformaciones en la racionalidad que subyace en la implementación del enfoque pedagógico institucional, situación que es señalada también por Nocetti y Medina (2019):

“Esta experiencia coincide con el planteamiento de (Korthagen, 2010), quien afirma que, a mayor oportunidad para mejorar las relaciones interpersonales con el estudiantado en la escuela, más se incrementa la reflexión docente con vistas a un mejoramiento de la práctica.” (p.11)

Con respecto al significado de reflexión pedagógica, es pertinente indicar que más allá de ser entendido como un proceso de autoevaluación, se hace necesario sobrepasar esta concepción basada en una racionalidad de tipo técnico, para empezar a comprenderla desde procesos de cuestionamiento y problematización, propios de las racionalidades curriculares práctica y crítica, con el fin posibilitar el mejoramiento de la profesión docente. Además, es importante agregar que, en ninguna de las categorías de significado, emergieron sentidos relacionados con el paradigma o racionalidad crítica curricular, situación que puede deberse al alejamiento en la problematización de temas sociales y políticos por parte del profesorado, cuya explicación podría también tener su cimiento en la hegemonía establecida por la racionalidad instrumental-técnica que permea no sólo el ámbito educativo, sino las demás esferas de la vida cotidiana.

Conclusiones

Es pertinente señalar que la muestra seleccionada para el estudio, aunque es representativa para la población de docentes que laboran en el nivel de básica primaria de la institución objeto de análisis, no contiene sujetos de investigación de los demás niveles educativos, debido a limitaciones en cuanto a recursos humanos y logísticos.

También es de aclarar, la relevancia del estudio en cuanto a que los resultados encontrados pueden ser condiciones que igualmente se presentan en otras instituciones educativas no sólo en la ciudad de Armenia, sino también en otras ciudades y países, pues la crisis educativa contemporánea, señalada tanto en la cotidianidad de los discursos sociales, como en los ámbitos académicos y científicos, tiene como hipótesis explicativa recurrente, el predominio de la racionalidad técnica en los ámbitos formativos.

Para concluir, no obstante, la fundamentación en el paradigma curricular práctico que sostiene el enfoque pedagógico EPC y varios de los modelos pedagógicos contemporáneos establecidos en las instituciones educativas, los resultados develan la persistencia de tensiones entre lo que se plantea teóricamente en los modelos curriculares actuales, desde la racionalidad práctica y lo que se implementa en las aulas de clase, es decir que todavía en las prácticas docentes subyace de forma predominante el tradicional paradigma técnico.

Referencias Bibliográficas

Congreso de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani.

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>

Díez, J. (2015). La construcción educativa del sujeto neoliberal: el sujeto emprendedor. Recuperado de: <https://bit.ly/2R3M87X>

Figuerola, I. Soto, J. y Yáñez, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación* 43 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415028>

Flórez, O. (2006). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley C.A.: Sociology Press.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.

Institución educativa Rufino José Cuervo Centro, (2019). Plan de área de lengua castellana año lectivo 2019. Armenia.

Institución educativa Rufino José Cuervo Centro, (2019). Plan de área de matemáticas año lectivo 2019. Armenia.

Institución educativa Rufino José Cuervo Centro, (2019). Proyecto educativo institucional. Armenia.

Laval, C. y Dardot P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Mansilla, J. y Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de investigación educativa*, 34(1), 151-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>

Mejía, M. (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Recuperado de: https://www.academia.edu/11634732/leyendo_las_pol%c3%8dticas_educativas_de_la_globalizaci%c3%93n

(2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, núm. 43, p. 149-165. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105143558010>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998). Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998). Lineamientos Curriculares del área de Matemáticas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mosquera, A. (2019). Tendencias investigativas en educación en Colombia: revisión documental. *Sophia* 15 (1): 1-4.
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v18n1/1657-8031-agor-18-01-00256.pdf>
- Muñoz, L. (2019). Estructura curricular de la educación secundaria en Costa Rica: Entre el utilitarismo y el mercado de trabajo. *Reflexiones* 98 (2): 65-78.
- Nocetti A. y Medina J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación* 43 (1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415010>
- Ossa, A. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (44), 102-118. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3032/1/OssaArley_2015_pedagogicomaestro.pdf
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento educativo*. 23: 13-72.
- Portela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *Revista iered: Revista electrónica de la red de investigación educativa*, (1)1. Recuperado de: <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061
- Ramírez, D. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos Ebape.br*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n2/1679-3951-cebape-13-02-00315.pdf>
- Rodríguez H., Betancourt M. y Barrientos A. (2019). Ontología del lenguaje, ¿un nuevo dispositivo para la construcción del sujeto neoliberal? *Sophia*, colección de filosofía de la educación, 27: 77-104.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino* 53: 23-32.