

**PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS**

Autores:

Esp. Emel Mora Guillén

Esp. Lorenza Patricia Villegas Arrieta

Tutor

Dr. Freddy Valmore Marín González

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
HUMANIDADES DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2019**

Nota de aceptación

Presidente jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi fallecida madre Efigenia, por su grandeza de sacrificar su amor de madre para permitir mi partida del hogar y poder abrirme los caminos a mi formación. A mi esposa Emilde, mis hijos Emel y Maira, por el apoyo incondicional y a mis hermanos, especialmente a Antonio quien fungió como mi padre y convertirse en el arquitecto de mi destino.

Emel Mora Guillén

A Dios Todopoderoso por Sus Bendiciones en cada día de nuestras vidas, a nuestros familiares quienes muchos días sintieron nuestra ausencia debido a los compromisos académicos, a los docentes que participaron en el proceso de construcción de nuestro conocimiento, a los amigos que siempre nos alentaron a iniciar y culminar este proceso académico, a nuestros compañeros de clase con quienes nos inspiramos a vencer cada dificultad, a nuestro amigo y asesor, el Doctor Freddy Valmore Marín González por ser tan paternal, paciente y compartir su sapiencia con nosotros para fortalecernos en el proceso investigativo, a todas las personas que estuvieron dándonos su buena energía.

Lorenza Patricia Villegas Arrieta

Agradecimientos

A todas las personas que de alguna manera contribuyeron con sus aportes para que esta investigación llegara a su culminación.

Emel Mora Guillén

Infinitas gracias al Señor Supremo por ser el Controlador de todo lo que sucede y permitir que culmináramos ésta etapa académica en nuestras vidas.

A todos nuestros amigos con los que compartimos este trabajo, a nuestros familiares quienes nos brindaron apoyo incondicional para ser mejores profesionales, a los compañeros de clase, a los maestros por cada conocimiento compartido y a nuestro amigo y asesor, el Doctor Freddy Valmore Marín González por ser tan paternal, paciente y compartir su sapiencia con nosotros para fortalecernos en el proceso investigativo.

Lorenza Patricia Villegas Arieta

Resumen

El trabajo permitió diseñar una propuesta didáctica que fundamente estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista, orientada al mejoramiento de la calidad educativa, evidenciada a través de las pruebas de estado. El nivel de la investigación corresponde al descriptivo – explicativo, con un diseño documental de campo a través de técnicas, procedimientos e instrumentos que permitieron la recolección de los datos, así como su procesamiento y validación de la información. La población quedó conformada por 89 estudiantes de 5to grado de básica primaria, 33 docentes y 2 directivos de la Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz de la ciudad de Barranquilla. Entre los resultados obtenidos sobre el Modelo Pedagógico Humanista, estudiantes, docentes y directivos prácticamente coinciden en que se contempla dentro del PEI, pero no se ha desarrollado al máximo en la institución en correspondencia con un Desempeño Académico esperado en las pruebas externas. Se concluye que en la necesidad de ejercer las bases del enfoque humanista por parte de los directivos de la institución, así como un involucramiento del personal docente y los estudiantes para mejorar el desempeño de conocimiento en las pruebas externas.

Palabras clave: Modelo Pedagógico Humanista, Desempeño estudiantil, Pruebas externas

Abstract

In the present work it considered to design a didactic offer that bases of operationalization of Pedagogic Humanist Model, orientated to the improvement of educational quality, evidenced through the proofs of state. The level of research fits to the descriptive – explanatory one, with a documentary design of field using technologies, procedures and instruments that allowed the recollection of data, as well as the processing and validation of the information. The population remained shaped by 89 students of fifth year of primary school, 33 teachers and 2 managers of the Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz of Barranquilla's city. Among the results that were obtained about Pedagogic Humanist Model, students, teachers and managers coincide with that is contemplated inside the PEI, but it has not been developed to the maximum in the institution in correspondence with an Academic Performance in the external proofs. It is concluded that there is a need to exercise the foundations of the humanistic approach on the part of the directors of the institution, as well as an involvement of the teaching staff and students to improve the performance of knowledge in external tests.

Keywords: *Pedagogic Humanist Model, Student performance, External proofs.*

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	11
Introducción.....	13
1. Problema de Investigación.....	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Formulación del problema.....	22
1.3 Objetivos.....	23
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivo específicos.....	23
1.4 Justificación.....	24
1.5 Delimitación del Problema.....	27
2. Marco teórico.....	28
2.1 Antecedentes investigativos.....	28
2.2 Fundamento Teórico Conceptual.....	33
2.2.1 Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista para la gestión académica.	34
2.2.1.1 Concepción, naturaleza y alcance de los modelos pedagógicos.....	34
2.3 Principales modelos pedagógicos como fundamento a la gestión educativa en	
Colombia.....	35
2.3.1 Modelo Pedagógico de Comprensión.....	39
2.3.2 Modelo Pedagógico Transformador.....	40
2.3.3 Modelos Pedagógicos Cognitivos por competencias.....	40
2.3.4. Modelos Pedagógicos escuela-ciudad-escuela.....	41
2.3.5 Modelos Pedagógicos críticos y sociales.....	42

2.3.6 Modelo de Pedagogías activas y por proyectos.....	43
2.3.7 Modelo de Pedagogía Problémica.....	44
2.3.8 Modelo Pedagógico de la escuela activa.....	44
2.3.9 Modelo Pedagógico democrático.....	45
2.3.10 Modelo Pedagógico afectivo y dialogante.....	46
2.3.11 Modelo Pedagógico Conceptual.....	46
2.3.12 Modelo Pedagógico Holístico.....	47
2.4 Modelo pedagógico humanista desde su pertinencia para la gestión de los procesos académicos en la organización escolar.....	49
2.4.1 Buenas prácticas educativas fundamentadas en una gestión académica centrada en el modelo pedagógico humanista.....	50
2.5 La gestión de la calidad como fundamento para fortalecer procesos de desempeño estudiantil en correspondencia con el modelo pedagógico.....	52
2.5.1 Fundamentos conceptuales de los procesos de calidad.....	52
2.5.2 Modelos de calidad en el ámbito organizacional.....	54
2.5.3 Principios orientadores que definen procesos de calidad en el ámbito educativo.....	55
2.5.4 La calidad como principio orientador de la política educativa en Colombia...	57
2.5.5 La calidad educativa asociada al fortalecimiento del perfil estudiantil.....	58
2.6 Desempeño estudiantil por competencias.....	60
2.7 El desempeño por competencias en la pruebas de estado.....	62
2.7.1 Las pruebas SABER como integradoras del desarrollo de competencias en estudiantes.	63

2.8 Relación entre el Modelo Pedagógico institucional y el desempeño académico	
estudiantil.....	64
2.9 Modelo Pedagógico y sus componentes.....	65
3. Metodología.....	69
3.1 Paradigma de investigación.....	69
3.2 Tipo de investigación.....	70
3.3 Diseño Metodológico.....	71
3.4 Población de unidades.....	72
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	73
3.6 Validez y confiabilidad.....	75
3.7 Técnicas de Tratamiento e Interpretación de los datos.....	77
4. Resultados.....	78
4.1 Análisis de resultados cuantitativos.....	79
4.2 Análisis de resultados cualitativos.....	93
5. Propuesta.....	100
5.1 Presentación de la propuesta.....	100
5.2 Objetivos de la propuesta.....	102
5.2.1 Objetivo General.....	102
5.2.2 Objetivos específicos.....	103
5.3 Justificación de la propuesta.....	103
5.4 Fundamentación teórica y legal.....	105
5.5 Entorno escolar.....	108
5.6 Estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista.....	109

5.6.1 Lineamientos operativos.....	110
5.6.2 Lineamientos estratégicos.....	111
5.6.3 Estrategia 1: Organización directiva.....	113
5.6.4 Estrategia 2: Planificación docente.....	114
5.6.5 Estrategia 3: Socialización con estudiantes y comunidad educativa.....	115
5.6.6 Estrategia 4: Componentes de aplicación.....	116
5.6.7 Estrategia 5: Factibilidad.....	116
5.7 Conclusiones.....	117
5.8 Recomendaciones.....	120
Referencias.....	122

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Modelos pedagógicos en Colombia.....	37
Tabla 2.2 Pedagogía Tradicional vs. Pedagogía Humanista.....	51
Tabla 2.3 Matriz de relaciones teóricas.....	67
Tabla 2.4 Operacionalización de variables.....	68
Tabla 3.5 Población de unidades 1.....	72
Tabla 3.6 Población de unidades 2.....	72
Tabla 3.7 Población de unidades 3.....	73
Tabla 3.8 Baremo de interpretación de respuestas.....	74
Tabla 3.9 Cálculo de confiabilidad.....	76
Tabla 3.10 Baremo de interpretación confiabilidad.....	76
Tabla 4.1 Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista. Dimensión académica.....	79
Tabla 4.2 Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista. Dimensión administrativa.....	83
Tabla 4.3 Desempeño académico. Resultados y Competencias.....	86
Tabla 4.4 Desempeño académico. Calidad educativa.....	89
Tabla 4.11 Entrevistas a directivos Modelo Pedagógico Humanista.....	93
Tabla 4.12 Entrevistas a directivos Desempeño académico.....	96

Figuras

Figura 4.1 Dimensión académica..... 79

Figura 4.2 Dimensión administrativa.....84

Figura 4.3 Desempeño Académico. Resultados y competencias.....87

Figura 4.4 Desempeño Académico. Calidad educativa.....89

Figura 5.1 Propuesta estratégica de operacionalización del MPH para el DA Estudiantil.....101

Figura 5.2 Estrategias de operacionalización del MPH para el DA Estudiantil en pruebas.....110

Figura 5.3 Estrategia 1: Organización directiva.....113

Figura 5.4 Estrategia 2: Planificación docente.....114

Figura 5.5 Estrategia 3: Socialización.....115

Figura 5.6 Estrategia 4: Aplicación.....116

Anexos

Anexo 1. Instrumento aplicado a estudiantes..... 132

Anexo 2. Instrumento aplicado a docentes..... 140

Anexo 3. Instrumento aplicado a directivos..... 150

Anexo 4. Carta aprobatoria del rector para realizar la investigación..... 157

Anexo 5. Rúbricas aprobatorias de instrumentos..... 158

Introducción

Desde el establecimiento de la educación como sistema dentro de las sociedades se han reflejado diversas modalidades y maneras de abordar la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles existentes de formación. Se hace alusión por ejemplo a paradigmas que han marcado pauta en el contexto académico y en torno a los estilos con que se generan los procesos educativos.

Fuera de los albores en los que se centran las propias instituciones para valorar el aprendizaje y desarrollo de ciertas competencias según cada grado y nivel educativo, se tiene la existencia de pruebas de carácter externo que, en el caso de Colombia, por lo general son gestionadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), a modo de medir la calidad educativa de manera permanente en todo el territorio nacional.

En tal sentido, cobra relevancia el desempeño estudiantil con relación a los estándares de calidad que se buscan determinar con estas pruebas, las cuales sustentan el quehacer académico para coadyuvar al mejoramiento de las condiciones y modalidades de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas en toda la región.

Por tal motivo, el presente estudio se propuso diseñar una propuesta didáctica que fundamente estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista, orientada al mejoramiento de la calidad educativa, evidenciada a través de las pruebas de estado. En tal sentido, el documento escrito se organiza en capítulos que atienden la lógica del proceso de investigación, tal como se identifican a continuación:

En el Capítulo I se expresa la descripción de la situación objeto de estudio y temática de investigación, junto a la formulación y sistematización del problema, el objetivo general y los específicos, justificación e incluso la delimitación del proyecto.

Por otro lado, se encuentra el Capítulo II en el cual se desarrolla el marco teórico – conceptual que integra el estado del arte de la investigación, conformado por los antecedentes y se consolidan los referentes teóricos que permiten profundizar en las variables de la investigación y sus principales relaciones.

En el Capítulo III se aborda el componente epistemológico – metodológico del estudio; para ello se integra el paradigma de investigación, niveles investigativos en correspondencia con el tipo de diseño y se identifican las poblaciones y técnicas para la recolección, validación y procesamiento de la información.

En el Capítulo IV se despliegan los resultados de la investigación, así como el análisis y la discusión teórica que llevará a las conclusiones, recomendaciones e inclusive al desarrollo de la propuesta del estudio.

Por su parte en el Capítulo V se presenta una propuesta pedagógica con estrategias didácticas de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para fortalecer el desempeño académico estudiantil con base en los resultados de las pruebas externas. Finalmente se incluyen las conclusiones, recomendaciones y anexos correspondientes a la investigación.

1. Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La globalización ha generado transformaciones en la sociedad y la familia, al igual que la prestación del servicio educativo fundamentado en modelos y enfoques descontextualizados de acuerdo a las exigencias de formar seres desde su integralidad; lo que ha motivado en el ámbito internacional, inquietud por la calidad de la educación en atención a variables como los niveles de cobertura, por lo que algunos países enfatizan en el uso eficiente de los recursos.

La actual tendencia de mercado está enfocada en la competitividad y en la rendición de cuentas, lo que ha favorecido la reflexión sobre la calidad de los procesos educativos; un estudio en el Instituto Nacional para la Evaluación de México (INEE-2005), declara que la calidad se relaciona con la capacidad de un país para generar riqueza, por lo que el desarrollo, bajo un contexto globalizado y basado en la competitividad, requiere que sus ciudadanos estén mejor preparados (Gómez, 2004; INEE, 2005),

Para mejorar la calidad educativa se requiere que se privilegie el desarrollo integral de los estudiantes sobre el aprendizaje memorístico, que la evaluación esté orientada a determinar el nivel de comprensión lectora; se presta especial importancia a lo que los discentes estén en capacidad de hacer con sus conocimientos científicos y matemáticos al momento de resolver problemas hipotéticos, por lo que es necesario se replantee el papel pasivo de los estudiantes y el proceso de enseñanza aislado de su contexto socio cultural.

Tal realidad parece haber resultado en la poca motivación de los estudiantes y el desarrollo de sus comportamientos, costumbres aprendidas en la familia, en la escuela, en sus relaciones con los demás individuos y por ende reflejadas en el bajo nivel académico que deja evidencia de la insatisfacción de estas prácticas en instituciones que propendan por la calidad

educativa.

La Agencia EFE (2017) publicó un informe del Instituto de Estadística de la UNESCO, donde se afirma que un total de 617 millones de niños y adolescentes en todo el mundo carecen de un nivel mínimo en lectura y matemáticas, además más de 387 millones de niños en edad de cursar educación primaria (56%) y 230 millones de adolescentes en edad de cursar educación secundaria baja (61%) no lograrán los niveles mínimos de conocimientos en las mencionadas asignaturas.

En África Subsahariana al menos 202 millones de niños y adolescentes no están aprendiendo adecuadamente lectura y matemáticas en esta región, prácticamente nueve de cada diez niños entre las edades de 6 y 14 no adquirirán los niveles mínimos de conocimiento en la citada asignatura. En Asia central y del sur, se ha identificado el segundo nivel más alto de niños en esta situación, cifra que alcanza al 81% de esta población, es decir 241 millones de niños y adolescentes (EFE, 2017).

Igualmente, el informe muestra que en los países latinoamericanos y caribeños 35 millones de niños y adolescentes no están logrando niveles mínimos de conocimiento en lectura, mientras que 50 millones no alcanzan los niveles mínimos requeridos en matemáticas. Esto significa que el 33% de niños y adolescentes de la región no pueden leer de manera correcta y 50% tiene dificultades serias en matemáticas de acuerdo a lo esperado por su edad, lo cual es un impedimento para poder forjar un futuro digno.

La Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE, 2000) realiza las pruebas internacionales PISA, su objetivo es un estudio que mide el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas, ciencia y lectura, el estudio se centra en la capacidad de la gente joven para usar su conocimiento y sus destrezas para afrontar los retos de la vida real, más

que en qué medida dominan un currículo escolar específico.

Colombia ha participado en las mencionadas pruebas en los años 2006, 2009, 2012 y 2015, y en este último año mejoró sus resultados referentes a los de 2012, aunque siguen por debajo del promedio de las mismas. En 2015 los estudiantes alcanzaron los 493 puntos en ciencias y comprensión lectora y 490 puntos en matemáticas, superando el promedio con relación a los años previos; aun así, el país se ubicó en la posición 57 para el área de ciencias y lectura y 54 en matemáticas de 72 países participantes (Redacción El Tiempo, 2016).

De manera que la evaluación de la calidad educativa la realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), mediante las Pruebas Saber 3° 5° 9° y 11° y la prueba Supérate que aplica para los grados 2° a 11°, cuyos resultados del año 2016 fueron publicados en la Revista Semana (2017): los estudiantes del grado tercero subieron ocho puntos, frente a los resultados de 2015: pasaron de 305 en Lenguaje a 313 en promedio; y en Matemáticas hubo un progreso de 307 puntos a 315.

Los estudiantes del grado 5to subieron en Lenguaje de 297 puntos a 313; en Matemáticas el aumento fue de cuatro puntos, es decir que en 2015 el resultado en esta área fue de 301 puntos y en 2016 de 305. Los de grado 9vno subieron 12 puntos en Lenguaje, presentando 307 puntos; y en Matemáticas elevaron 17 puntos el total, obteniendo 313.

A pesar que los resultados muestran mejora, la mayoría de los estudiantes siguen por debajo del promedio nacional ante lo cual no se escapan las instituciones del Departamento del Atlántico; es por ello que desde la Secretaría de Educación buscó cómo lograr mejores resultados en las pruebas que se desarrollaron en septiembre de 2017 con la estrategia “Atlántico Da+” (El Herald, 2017) para fortalecer competencias y una intervención integral que contempla el currículo, formación docente y de estudiantes.

Entre las mejoras localizadas, según el informe emitido por la Secretaría de Educación Departamental publicado en Redacción El Heraldo (2018), en lenguaje de 3° durante el 2017 se obtuvo un puntaje de 283, superando los 267 y 252 de 2016 y 2015, respectivamente. Lo mismo sucedió con lenguaje de 5° y 9°, donde obtuvieron 290 y 294, con un aumento en seis y siete puntos con respecto a los dos años anteriores de la prueba.

Igualmente, en matemáticas de 3°, en 2017 obtuvo un puntaje de 295 que superó los 292 y 271 de 2016 y 2015, respectivamente; en 5° y 9° aumentó en dos puntos con respecto al año anterior del examen, lo que muestra un crecimiento en la educación a pesar de que no superaron la media nacional.

En el Distrito de Barranquilla se ha venido invirtiendo en diferentes proyectos que mejoren las condiciones en las instituciones educativas distritales, como los programas de formación docente con acompañamiento institucional en el desarrollo de la evaluación integral en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad educativa en instituciones oficiales del distrito.

También se implementó del método Singapur, como una estrategia operada con la Universidad de la Costa para el fortalecimiento de la enseñanza de las matemáticas en las Instituciones Educativas Oficiales del Distrito de Barranquilla y así mejorar las competencias en las diferentes áreas evaluadas.

Sin embargo, un análisis sobre los bajos resultados de los estudiantes en Colombia lo realiza De Zubiría (2014) quien afirma que el 43% de los estudiantes colombianos de 15 años (con por lo menos 10 años en la escuela) no puede extraer una sola idea después de leer un párrafo pues tienen un nivel de lectura fragmentaria, es decir, solo pueden captar fragmentos desarticulados de lo que leen.

Este tipo de lectura debería ser dominante en niños de 6 o 7 años, pero en Colombia – afirma el citado autor- estos niveles permanecen hasta culminar la educación básica, según los resultados de las pruebas PISA del año 2015.

De Zubiría (2014) destaca que en Colombia todavía no se trabajaba en la gran mayoría de instituciones educativas la lectura crítica, resolución de problemas y la manera como los jóvenes utilizan los conceptos científicos en su vida cotidiana; también manifiesta que no se propicia el desarrollo de competencias comunicativas esenciales en la vida como leer, escribir o exponer y que en esta nación la mitad de los estudiantes están aprendiendo a un ritmo muy lento.

Se percibe además un aprendizaje que solo depende de la explicación del docente, sin fortalecer por ejemplo, un perfil de capacidades para la comprensión lectora, que solo es alcanzada en un 43 %, mientras que en matemáticas el 66 % tampoco lo logra. De Zubiría (2014) destaca que en lectura apenas 9 de cada mil jóvenes llegan al nivel de crítica, solo 7 % alcanza el nivel de lectura profunda, y en matemáticas apenas el 3 % de los estudiantes supera el nivel básico.

En búsqueda de mejorar los indicadores de gestión de la calidad se debe enfocar hacia la implementación de un sistema donde se desarrollen dimensiones que den resultados eficientes y eficaces y que el estudiante logre un aprendizaje significativo al culminar cada etapa académica, en las clases se debe llegar también a tratar contenidos en donde pertinentemente se aprehenda lo que necesita para desarrollarse como persona y desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad, con una experiencia educativa de calidad.

González (1995) manifiesta que la necesidad de aprender del ser humano se ve reflejada en todo momento a lo largo de la vida, se aprende desde el nacimiento hasta el momento de estar en el lecho de muerte, se toma el conocimiento como una necesidad innata, una curiosidad

permanente por conocer y una manera constante de explorar todo lo que lo rodea, aunque no se pueda aprender todo o abarcar el conocimiento absoluto.

De acuerdo con Cruz (2012), nada más importante que el estudiante como persona en formación, donde la acción educativa pasa a ser una ayuda para la mejora personal del otro; de manera que corresponde a cada persona ser cada día mejores, edificarse y crecer con ayudas externas dentro de las cuales está inmersa la educación.

A lo largo del desarrollo de la pedagogía desde la era antigua se parte desde Sócrates quien propuso un proceso de aprendizaje inspirado en la mayéutica, es decir, una confianza incondicional en el otro. Luego en el siglo XX los modelos netamente conductistas, ortodoxos, dogmáticos se fueron alejando de esta propuesta socrática, convirtiéndose en enfoques poco orientados a la singularidad de cada ser humano en el momento del aprendizaje dentro del aula.

A su vez, con la aparición del cognitivismo, humanismo y constructivismo es posible ver al ser humano como ente multidimensional, dando importancia a su parte genética, psicológica, biológica, social, cultural, etc.

Desde esta perspectiva, se prevé que la enseñanza ofrezca un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado, buenos materiales de estudio, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

Rogers (1995), considerado uno de los creadores del enfoque humanista, menciona que la educación debe estar centrada en el estudiante quien posee un deseo natural por aprender, de manera que resalta la idea de que solo sirve lo que deja huella en una persona y que además pasa a formar parte de su vida. Para ello es necesario generar un aprendizaje significativo.

Por tanto, el sistema educativo se debe enfocar en obtener resultados óptimos, que se

puedan percibir tanto interna como externamente, por lo que se considera pertinente explicar el sentido de correspondencia de los principios del Modelo Pedagógico Humanista y la competencia en las Pruebas de Estado e indagar acerca de los postulados que fundamentan éste modelo en el ámbito del componente académico institucional.

A decir de Hernández (1997), las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron con el clima de protesta sobre los currículos existentes en el sistema educativo estadounidense, “los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas, y eran escritos y practicados en un tono deshumanizador” (p. 4).

Expresa el autor que durante los años sesenta aparecieron ciertos trabajos críticos sobre la escuela de diversas tendencias resaltando que las carencias y fallas impedían el desarrollo cabal de la personalidad de los estudiantes haciéndolos fracasar en los aspectos académicos y de su vida social (Hamachek, 1987, citado en Hernández, 1997). Tal contexto llevó al inicio de las primeras aplicaciones de la psicología humanista en el campo de la educación.

En el marco de lo expuesto se suscribe el presente estudio orientado al diseño de una propuesta didáctica que fundamente estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, de Barranquilla; de este modo, se afianzarían los preceptos establecidos en torno a este enfoque dentro del campo educativo.

1.2 Formulación del problema

Es importante resaltar que en el presente estudio se investiga la pertinencia del Modelo Pedagógico humanista en el fortalecimiento de desempeño de competencias en pruebas externas y la mejora de la Calidad Educativa; lo antes planteado conduce a desarrollar una propuesta pedagógica para buscar mejores resultados en las Pruebas de Estado y responder al siguiente cuestionamiento:

¿Cuál es la concepción, naturaleza y alcance del Modelo Pedagógico Humanista, que determina su pertinencia como fundamento al fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas?

De la pregunta expuesta se derivan a su vez otras interrogantes que permiten la sistematización del problema de investigación:

¿Cuáles son los postulados del Modelo Pedagógico Humanista que contribuyen a explicar el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en las pruebas externas?

¿Cómo se disponen los procesos didácticos del Modelo Humanista para lograr cambios significativos en el desempeño académico de los estudiantes en las pruebas externas?

¿Cuál será el impacto que un modelo pedagógico centrado en el Humanismo como principio rector, tiene para mejorar los resultados del desempeño académico estudiantil en pruebas externas?

¿Cuáles son las condiciones del ambiente escolar que promueven procesos didácticos orientados al fortalecimiento del Modelo Pedagógico Humanista como base en el mejoramiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general:

Diseñar una propuesta didáctica que fundamente estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas.

1.3.2 Objetivos específicos:

Identificar los postulados que fundamentan el Modelo Pedagógico Humanista en el ámbito del componente académico institucional.

Describir los procesos didácticos que validan la operacionalización de los postulados del Modelo Pedagógico Humanista.

Explicar el sentido de correspondencia de los principios del Modelo Pedagógico Humanista y el desempeño estudiantil por competencias en las pruebas de estado.

Establecer las condiciones del ambiente escolar que promueven procesos didácticos orientados al fortalecimiento del Modelo Pedagógico Humanista como base en el mejoramiento del desempeño académico estudiantil y la calidad educativa.

1.4 Justificación

La presente investigación aborda la pertinencia que tiene la inclusión del Modelo Pedagógico Humanista en el PEI y su influencia en los resultados en las Pruebas de Estado aplicadas en la básica primaria en el grado 5°, debido que se han presentado bajos índices, aun cuando se han implementado estrategias a través de programas del estado como PTA (Programa Todos a Aprender) y el método Singapur.

Cada año se realizan actividades de preparación para que los estudiantes se familiaricen con las pruebas, tales como caracterizaciones de lectura, simulacros y exigencias académicas desde el aula de clase que desde el inicio del año escolar hasta la presentación de las pruebas, que generan un esfuerzo emocional e intelectual adicional tanto para ellos como para el docente, directivos y los padres de familia, impactando es su estado físico y psíquico-emocional, debido a que éstas propuestas académicas se presentan desde una visión general a través de la enseñanza de conceptos y destrezas evadiendo los intereses personales de cada estudiante.

Las instituciones educativas están llamadas a replantearse sus propuestas curriculares y el modelo utilizado con miras a buscar la calidad educativa, cuyo desafío, entre muchos otros, pudieran ser encontrar nuevas formas de construir el conocimiento de manera que el estudiante se acerque más a los niveles, objetivos y metas del aprendizaje, y que el docente vaya dando de baja sus concepciones tradicionalistas con las que ha sido formado.

Por tanto, la investigación se considera relevante ya que con el Modelo Pedagógico Humanista se alcanzaría la actualización constante de la mano con una metodología que dé respuesta a las expectativas de los estudiantes que viven en un mundo moderno, globalizado y de constante cambio, donde lo que hoy es novedad en poco tiempo será obsoleto y reemplazado por algo que causa más impacto.

El sistema de educación actual está en constante cuestionamiento y exige una permanente actualización; desafortunadamente, ante cada cambio de gobierno lo que no funcionó se desecha y se implementa una nueva estrategia que obliga casi que a olvidar lo poco o mucho que se logró con la anterior.

De allí que son importantes los estudios que permitan la búsqueda de alternativas e implementación de estrategias pertinentes en una institución educativa con características particulares en la cual se priorizan factores como la cobertura, la calidad y la eficiencia pudieran no ser coherentes, aun cuando se crea apropiado para cierta comunidad educativa pero la mejora de los resultados se vuelve imperceptible e inalcanzable cuando la estabilidad escolar se ve afectada por deserción, falta de accesibilidad y reprobación académica.

Bajo las consideraciones anteriores en la investigación se toma como referente, que el Modelo Pedagógico Humanista en determinada institución educativa permite comprender que el estudiante no sólo produce para sí mismo sino para contribuir asertivamente con el desarrollo social de acuerdo a las capacidades individuales.

Es además relevante pues busca el respeto del valor del ser humano por lo que es en sí mismo, humanismo, para poder entregar herramientas que le permitan acceder al conocimiento por su propia cuenta y a este se le une el constructivismo.

El Modelo Pedagógico Humanista hace referencia de manera prioritaria a la parte cognitiva del ser humano y el refuerzo de su parte conductual que es la manifestación de sus pensamientos, ya no como acto mecánico, sino como acto existencial que le otorga virtudes, crecimiento, armonía y valor a su ser en el momento de aprender.

Por lo tanto, permite al estudiante pensar, generar sus propias ideas, opinar, emitir juicios, experimentar por su propia cuenta, resolver problemas, reconocer su humanidad, virtudes,

desaciertos, etc., y da la posibilidad de que el conocimiento quede impregnado, a manera de huella a lo largo de la vida.

En tal sentido, la presente investigación enfoca la pertinencia entre la aplicación de este modelo y los resultados de las pruebas externas en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, siendo un referente para la reflexión pedagógica y el mejoramiento del desempeño académico estudiantil evidenciado en las pruebas externas.

1.5 Delimitación del Problema

En el contexto educativo colombiano cada institución tiene la libertad de organizar su ambiente escolar, de acuerdo a los lineamientos curriculares a través del PEI.

Según el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica un proyecto que exprese la forma de alcanzar los fines de la educación definidos por la ley.

En el caso específico de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz de Barranquilla, su PEI enuncia: “Consecuentes con el diagnóstico del contexto, en la Institución se construyó un modelo pedagógico sincrético, con énfasis en el componente humanístico del estudiante, como estrategia para cimentar en él los principios, valores y actitudes que edifican al ser humano, y a partir de ahí y de manera simultánea comenzar a trabajar los contenidos instructivos, propiamente dichos. Para ello se hace uso del modelo de clase cubano denominado clase desarrolladora” (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.5).

Con base en lo anterior se desarrolla una investigación que busca evidenciar la pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista y su incidencia en los resultados en las Pruebas Saber del grado 5°, a modo de hacer la reflexión y operacionalización en vinculación con los directivos, tutora del PTA, docentes y estudiantes de grado 5°.

La investigación se contextualiza en eje temático Modelo Pedagógico Humanista dentro de las líneas de estudio de la Maestría de Educación de la Universidad de la Costa. Desde el punto de vista temporal, se realizó en el periodo de septiembre de 2017 a noviembre de 2018.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes investigativos

Actualmente se vive un intenso debate sobre la calidad de la educación, el modelo educativo y el modelo pedagógico a seguir, con el fin de lograr la mejor formación del individuo en tiempos de la globalización, como proceso histórico vinculante para nuestra región. De esta manera se ponen a discusión conceptos que buscan definir los procesos de aprendizaje y la naturaleza del conocimiento contemporáneo.

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio busca establecer una relación entre modelo pedagógico humanista y el desempeño estudiantil en la Institución Educativa Jorge Robledo Ortiz del Distrito de Barranquilla, Departamento del Atlántico, Colombia, luego de revisar las fuentes y del estado del conocimiento se referencian las principales investigaciones que guardan relación con éste trabajo, y que se toman como antecedentes:

En primer lugar se toma el trabajo de Velázquez, Vergel y Amaya (2017) titulado “Mediación de las NTIC en el concepto de función Modelo Humanístico”, cuyo objetivo fue diseñar un modelo pedagógico desde una visión humana basado en el aprendizaje bajo el enfoque cognitivo cuyos exponentes más relevantes para este estudio fueron Ausubel y Vygotsky, desde una metodología para fortalecer las competencias matemáticas de los estudiantes de educación básica en Colombia, a través de la implementación de estrategias didácticas mediadas por nuevas tecnologías NTIC en la aplicación del concepto de función.

Se trató de una investigación tipo cualitativa, investigación acción, aplicada a una muestra de 37 estudiantes que fueron intervenidos mediante la implementación de cuatro estrategias en secuencias didácticas, a excepción del modelo de aula invertida, estas estuvieron mediadas por las TIC, entre ellas Tablero digital, blogs, plataformas web 2.0, software Geogebra, tabletas

digitales, PC y redes sociales, que permitieron procesos de transformación en el aula como factor principal y determinante del proceso educativo al estudiante y al trabajo en equipo como actividad social.

Tales estrategias coadyuvaron al logro de aprendizajes asociados al concepto de función y desarrollo de actividades en clase, potenciando el alcance de competencias. En cuanto a los recursos digitales utilizados, permitieron la consecución de los objetivos propuestos, un mejoramiento en el rendimiento académico y un alto grado de motivación hacia el trabajo en clase en el área de matemáticas y propició la autonomía, la responsabilidad y el sentido crítico del estudiante.

Asimismo, se encuentra un segundo trabajo denominado Formación de Docentes y Modelo Pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por los autores Soto, Mora y Lima (2017). Para los autores, el modelo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se concibe a partir del enfoque humanístico, propuesto por la Universidad desde sus inicios con el antecedente directo de la Escuela Normal Superior en Colombia.

Según ellos, dicho método o/y enfoque educativo humanístico cambió de católico a crítico y se mantiene bajo el principio de la integralidad del ser humano, se evidencia una aproximación a la tendencia cognoscitiva actual, que se enmarca en la escuela del pensamiento epistemológico y se inclina hacia modelos críticos sociales dentro de un código ético de principios, enmarcados en la identidad del desempeño profesional del educador.

Tales hallazgos se expresan considerando que se trató de una investigación cualitativa, ya que se hace una aproximación al enfoque educativo y a los modelos pedagógicos que subyacen en la facultad desde el método de la historia social de la educación, los imaginarios y el análisis

cualitativo.

Se concluye que el enfoque educativo humanístico cambió de católico a crítico y se mantiene bajo el principio de la integralidad del ser humano, se evidencia una aproximación a la tendencia cognoscitiva actual, que se enmarca en la escuela del pensamiento epistemológico y se inclina hacia modelos críticos sociales dentro de un código ético de principios, enmarcados en la identidad del desempeño profesional del educador.

Surge, así como propuesta una tríada equilibrada en la cual se llega desde el educador y el educando al centro focal del acto del conocimiento, esto bajo el principio de la dialogicidad y mediado por la responsabilidad social, la pedagogía emancipadora y la felicidad del ser humano en la construcción de la paz de Colombia.

El tercer antecedente corresponde a Marín, Riquett, Pinto, Romero y Paredes (2017) cuyo título fue “Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas”. El propósito principal fue comprender los significados que actores educativos del Magdalena – Colombia, asignan al Plan de Mejoramiento Institucional, instrumento donde confluyen lo macro, meso y micro de la política educativa, considerando la Gestión Participativa y Calidad Educativa.

Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, paradigma socio crítico, a través de procesos de reflexión, análisis, comprensión y asignación de significados, mediante la conformación de grupos focales (directivos, docentes, estudiantes, padres). Los resultados evidencian brechas entre lo normativo y la operacionalización del plan; se concluye en, la necesidad de una cultura estratégica de participación para la toma de decisiones como fundamento de la gestión escolar.

La pertinencia para el tema de estudio queda manifiesta en la necesidad observada por comprender los significados que actores educativos del Magdalena – Colombia, asignan al Plan

de Mejoramiento Institucional.

Un cuarto antecedente corresponde a Castro y Ochoa (2016) y se titula “Hacia una educación al aire libre basada en la naturaleza en la primera infancia, en la ciudad de Bogotá-Colombia”, presentado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Su propósito principal fue caracterizar los modelos pedagógicos de 5 instituciones internacionales que tienen una educación al aire libre basada en la naturaleza, con este fin realizaron un análisis de la información reportada por cada institución participante de Bogotá, en documentos, página web, videos y una encuesta, clasificando la información de acuerdo a los 6 elementos propuestos por De Zubiría (2006) para analizar un modelo pedagógico. Se trató de un estudio de casos múltiple con un diseño no experimental y con alcance descriptivo.

Seguidamente, se presenta el trabajo de González (2016) con un artículo científico denominado “El modelo humanista–constructivista en la educación”, ya que aborda el mencionado paradigma como método para entregarle herramientas al ser humano que le permitan acceder al conocimiento por su propia cuenta (constructivismo).

Se precisó, por medio de esta investigación con una metodología cualitativa, que dichos paradigmas priorizan la parte cognitiva del ser humano y el refuerzo de su parte conductual que es la manifestación de sus pensamientos ya no como acto mecánico, sino como acto existencial que le otorga virtudes, crecimiento, armonía y valor a su ser en el momento de aprender.

En sexto lugar se considera el artículo científico de Crisafulli y Villalba (2016) titulado “Nunca es tarde para encontrar el camino del educado”, en el cual se presenta un análisis sobre los dos modelos escolares, llamados tradicional y humanista, supeditándolos en algunas secciones, a los matices del contexto socio-cultural venezolano.

El modelo escolar tradicional, cuyas metas son exógenas al sujeto a ser educado, es

confrontado con un modelo escolar humanista que demanda estar centrado en las dimensiones personales conocidas que definen al aprendiz: niño o joven. De este modo la pertinencia de tal investigación se considera a propósito de que se indaga acerca del Modelo Humanista en la educación escolar, como en el presente estudio.

Se considera además el trabajo de Marín, Roa, García y Sánchez (2016) con el título “Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla – Colombia desde la perspectiva del docente”, cuyo propósito fue estudiar la comprensión del sistema de significados y tensiones que los docentes de la educación pública en Barranquilla – Colombia asignan a la evaluación institucional como macro proceso en el marco de una política educativa de calidad. La investigación se orientó desde un enfoque introspectivo – vivencial, paradigma interpretativo, y visión cualitativa etnográfica; lo metodológico aborda una fase diagnóstica y otra de intervención.

Por otro lado, se toma el trabajo de Ayones y Silvera (2014) denominado “Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión”, el cual fue presentado en la Universidad de La Costa para aspirar a la Maestría En Educación.

La investigación tuvo por objetivo general formular estrategias didácticas pertinentes para la implementación de la enseñanza para la comprensión en el Instituto Educativo Distrital Ciudadela 20 de Julio., Barranquilla-Colombia. Se trató de una investigación cualitativa y método etnográfico. Los autores concluyeron que los docentes consideran que su práctica pedagógica es pertinente, pero se observó que un alto porcentaje desconoce y no aplica la metodología de la enseñanza para la comprensión.

Se presenta además el trabajo de Barrios y Márquez (2014) titulado “Actitudes pedagógicas de los docentes de humanidades y su incidencia en el aprendizaje”, el cual se

desarrolló como requisito para optar al título de Magister en Educación en la Universidad de la Costa en Barranquilla. Los autores se propusieron describir las actitudes pedagógicas de los profesores de Humanidades y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de la Costa. Y desde una mirada descriptiva, y apoyados en el paradigma Humanista y en los postulados de la teoría desarrollista, consolidados en el modelo pedagógico de la universidad. El estudio siguió una metodología descriptiva.

Finalmente, se considera el trabajo de Pulido (2013) “¿Y acaso el ambiente educativo del colegio importa?: efectos de la calidad percibida del ambiente educativo en el rendimiento de los estudiantes en Colombia”, el cual fue presentado en la Universidad de los Andes, como un documento que explora la forma en que la calidad del ambiente educativo que garantizan los docentes colombianos se relaciona con los resultados en el desempeño de sus estudiantes, medido por las pruebas de calidad PISA.

Se evalúa de qué manera el clima de aula propiciado por los docentes a través del manejo del clima disciplinario y de las relaciones que establecen con sus estudiantes, pueden afectar el aprendizaje de sus estudiantes, bajo Metodologías MC2E y Modelos Multinivel.

2.2 Fundamento teórico-conceptual

Una vez hecho el análisis del estado del conocimiento, se procede a desarrollar las categorías de análisis que permitirán la construcción del marco teórico vinculado a nuestro tema de investigación. En primer lugar, se aborda un breve recorrido histórico acerca de los modelos educativos con el fin de poner en contexto el trabajo.

2.2.1 Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista para la gestión académica

2.2.1.1 Concepción, naturaleza y alcance de los modelos pedagógicos

Es propicio acercarse hacia una definición de los Modelos Pedagógicos entendidos dentro del marco normativo de funcionamiento de una institución educativa como la adaptación de las teorías y enfoques que sirven como guía a los docentes para la construcción de los programas de estudios y la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tomando en consideración esto, los modelos educativos son el resultado del contexto social de la época. Tünnermann (2008) define al modelo educativo con las siguientes características, el cual debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.

Asimismo, lo conceptualiza partiendo de las consideraciones teóricas de algunas instituciones de México y Centroamérica que han definido sus respectivos modelos. Según expresa el mencionado autor, el Instituto Politécnico Nacional sostiene que un modelo educativo es una representación de la realidad institucional que sirve de referencia y también de ideal que va enriqueciéndose en el tiempo y sustenta el quehacer del instituto (Tünnermann, 2008).

En tanto afirma que la Universidad Autónoma de Yucatán tiende un puente entre la filosofía, valores y principios institucionales y la práctica educativa cotidiana, es decir, para el caso de dicha universidad el modelo educativo se centra en la formación integrada y humanística de sus estudiantes y tiene como finalidad orientar la planeación, operación y evaluación académica hacia el desarrollo.

Continúa Tünnermann (ob. Cit) partiendo de la experiencia mexicana, y sostiene que es la Universidad Veracruzana una de las primeras en diseñar su modelo educativo en México, donde su objetivo es lograr, a través de su nuevo modelo educativo, redefinir el papel de la universidad

y de su pertinencia social con el objetivo de propiciar en los estudiantes de las diversas carreras una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional.

De acuerdo Talavera y González (2015), es necesario apostar por una organización del proceso de enseñanza aprendizaje bajo una estructura sistémica de contenidos y métodos, basados en contemplar relaciones generales y esenciales de manera consciente y creadora, reforzado en la resolución de problemas cotidianos; de acuerdo con los supuestos constructivistas, la enseñanza es un proceso en último término individual pero puede ser socialmente construido e influido por las circunstancias sociales.

2.3 Principales modelos pedagógicos como fundamento a la gestión educativa en Colombia

Según Astolfi (1997), hay tres modelos preponderantes en la enseñanza (transmitivo, de condicionamiento y constructivista) que sirven -explícita o implícitamente- como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia.

El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios; los elementos que presentan son mínimos, ya que no se hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios.

El esquema, basado en Astolfi (1997), destaca ciertos elementos, comenzando por el profesor, considerado un factor principal en el modelo tradicional, por su papel activo que ejerce durante la exposición de la clase, el manejo de numerosos datos, fechas y nombres de los distintos temas, y el uso del tablero de manera constante.

Seguidamente, menciona el método que se utiliza cotidianamente la clase tipo

conferencia, abundantes apuntes, la memorización, y la resolución de los cuestionarios que presentan los libros de texto. Un tercer elemento es el estudiante, que en este modelo no desempeña una función importante, pues su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.

Por último, precisa la información o contenido se presenta como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De manera que algunos profesores desarrollan más unos temas que otros creando distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

En conclusión, en esta forma de abordar el aprendizaje es la simple comunicación entre emisor (maestro) y receptor (estudiante) y se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

Astolfi (1997), además, hace énfasis en el Modelo de Condicionamiento o Pedagogía Behaviorista (conductista), basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje, el cual se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención.

El problema radica en que nada garantiza que el comportamiento externo corresponda con el mental; para autores como Pérez (1995) este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como técnico; además asegura que el Modelo Constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica.

Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende. Para el constructivismo, según manifiesta el citado autor, aprender es arriesgarse a

errar (ir de un lado a otro), y muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

De igual manera la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva pues esta teoría se fundamenta primordialmente en los estudios de Vigotsky, Piaget y Ausubel.

Más allá de tales modalidades es propio hacer referencia a ciertos modelos pedagógicos relativos al contexto de la realidad educativa en Colombia, los cuales trascienden a la intención de optimizar el proceso de enseñanza en el país. Se presentan a continuación de manera comparativa los aportes más resaltantes de los modelos pedagógicos que sin duda signaron el desarrollo de la educación en la nación colombiana:

Tabla 1.

Modelos pedagógicos en Colombia

MODELO PEDAGÓGICO	CONTEXTO Y EVOLUCIÓN	ALCANCE Y APORTE	RELACION CON EL HUMANISMO
Modelo Pedagógico de la Escuela Activista en Colbert	La Escuela Activista nace en 1975 para transformar la educación tradicional en Colombia; diseñado originalmente por Beryl Levinger, Oscar Mogollón y Vicky Colbert	Transforma el enfoque tradicional del aprendizaje, centrado en el docente, al trasladar la atención de la transmisión del conocimiento a su construcción social.	Fomenta el desarrollo de una educación integral de formación para la vida y promueve el desarrollo de las destrezas del siglo XXI como aprender a aprender, crear, emprender, otros.
Modelo Pedagógico de Comprensión (Carlos Eduardo Vasco)	En los años 90 estableció definiciones de pedagogía, didáctica, formación, maestros, investigación y políticas educativas.	Las didácticas que emergen en el sistema educativo colombiano permiten relacionar otras concepciones de la enseñanza.	El enfoque de la comprensión conlleva a la generación de conexiones conceptuales y motivacionales para su avance.
Modelos pedagógicos transformador de German Pilonieta	Identificación del referente contextual para garantizar reconceptualizaciones que integran un nuevo intento de calidad educativa.	La transformación de lo educativo como un espacio dinámico de formación, a partir de las necesidades y el desarrollo de las características evolutivas.	Se prevé la búsqueda de una educación de calidad que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos.

Modelos pedagógicos cognitivos por competencias de Daniel Bogoyá	La competencia evoca el sentido de idoneidad y desempeño. Se reconoce el alcance del modelo considerando que está compuesta por: ser, saber y saber hacer.	Sobre dicho modelo se rigen los parámetros y estándares educativos que desde el MEN y que rigen la formación en los distintos niveles académicos en la nación.	Ante una situación nueva se planteen diversas alternativas para resolver los problemas, lo que sirve de apoyo al humanismo.
Modelos pedagógico Escuela-Ciudad-Escuela: Francisco Cajiao	En respuesta a los diversos problemas relacionados con la pedagogía surge la propuesta de integración.	Si se desean atender las necesidades educativas se trata de un desafío de los Colegios y del Gobierno.	La integración entre la escuela y la ciudad es parte del quehacer humanístico pedagógico.
Modelos de pedagogías críticas y sociales en Marco Raúl Mejía	La educación y pedagogía crítica desde América Latina refieren a una práctica social que se ha venido conformando desde la mitad del siglo XX.	Marxismo Latinoamericano, la dependencia, la liberación, teatro del oprimido, comunicación popular, investigación-acción, colonialidad del saber, psicología social, otras.	Pedagogía como fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento y a través de las epistemes de éstos.
Modelos de Pedagogías activas y por proyectos en Andrés Gaitán Luque	Análisis de lo que asemeja la familia y la escuela, teniendo en cuenta sus propiedades comunes, elementos de género e inclusión.	La escuela es una institución que presta servicios respondiendo a un derecho: la familia como “sujeto colectivo” de derechos no reglado.	La formalización en la familia se da desde las dinámicas sociales y responde al devenir sociocultural en el que ella está inmersa.
Modelo de pedagogía problémicas en Néstor Bravo Salinas	Concepción didáctica que orienta el aprendizaje al fomento de la investigación científica, desde el planteamiento de problemas y su resolución	Posibilita una mayor aproximación de los sujetos en formación al método científico e investigativo	Procura el desarrollo de la realidad como una sumatoria de interrogantes que podrían ayudar a comprenderla mejor tras percibir las contradicciones
Modelo pedagógico Democrático en Guillermo Carvajal	Parte de un proceso de identificación con el maestro en el cual la norma se internaliza desde sí mismo	No en todos los tiempos ni sociedades ha interesado la Democracia, su valoración ha sido el resultado de procesos históricos	Algunas sociedades y culturas han venido construyendo un ideal de ser humano en democracia para sus decisiones
Modelo pedagógico afectivo y dialogante en Julián de Zubiría	El Modelo Dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y desarrollar la dimensión cognitiva de los estudiantes. El modelo afectivo educa individuos felices.	Un modelo dialogante que forma individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. El afectivo evoca al amor a sí mismos, a los otros, al mundo y al conocimiento.	Individuo que se indigne ante los atropellos y se sensibilice ante su proyecto de vida individual y social. Niños afectivos que saben sonreír, saludar, dar las gracias, escuchar, obedecer.
Modelo pedagógico conceptual, en Miguel de Zubiría	Paradigma formativo innovador, contemporáneo e incluyente, que propone rutas diferentes formativas de las juventudes latinoamericanas.	Se plantea formar en competencias humanas intrapersonales e interpersonales, canalizar el talento y la creatividad de niños y jóvenes.	El mundo actual requiere formar antes que educar considerando que busca formar virtudes personales y competencias laborales.
Modelo pedagógico Holístico, en Giovanni Ianfrancesco	Formar al ser humano en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad	Una educación por procesos y por ciclos de desarrollo, construcción del conocimiento, transformación del	Procura el bienestar, la promoción y el desarrollo humano. Para responder desde la formación integral a la tarea de una educación

socio-cultural.	emprendimiento, innovación educativa.	por procesos y por ciclos, procesos y proyectos.
-----------------	--	---

Fuente: Elaboración propia (2019)

2.3.1 Modelo Pedagógico de Comprensión

A modo de enmarcar las concepciones pedagógicas en torno al estudio de los modos de enseñanza en Colombia, es propio atender la visión de sus propios hacedores y estudiosos como Carlos Eduardo Vasco quien focalizó gran parte de sus estudios a la formación de los maestros.

Vasco (1990) hizo énfasis en definiciones de pedagogía, didáctica, formación, maestros, investigación y políticas educativas, aunado al estudio del sujeto en torno a la reflexión, indagación, introspección y búsqueda permanente, orientando así las prácticas pedagógicas para el estudio de la pedagogía.

Bajo su posición, las didácticas que emergen en el sistema educativo colombiano permiten relacionar otras concepciones de la enseñanza, donde las relaciones entre: maestro-estudiante, maestro-maestro, maestro-pedagogía, maestro-didáctica, son relevantes en el proceso educativo. De acuerdo con Vasco (2001), el problema de la comprensión de lo que se aprende es un asunto complejo, de modo que no es posible alcanzarla por completo en ninguna disciplina; por esta razón apunta a la existencia de grados y dimensiones en que se logra la comprensión.

En este sentido apunta que el enfoque de la comprensión en la educación conlleva a la generación de múltiples conexiones conceptuales y motivacionales para su avance, sin llegar a ser completamente un modelo a imitar sino “una teoría intermedia entre las grandes teorías constructivas y las propuestas didácticas específicas” (Vasco, 2001, p. 27).

En suma el autor definitivamente promueve una visión de enseñanza que tenga como fin último el alcance de una cultura de la comprensión en todas las áreas del saber y los niveles que conforman la educación.

2.3.2 Modelo Pedagógico Transformador

En razón de Pilonieta (s/f), las pautas dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las Escuelas Normales de Colombia se centran en la búsqueda de una educación de calidad que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, desde la identificación del referente contextual para garantizar consistencia y coherencia en las reconceptualizaciones que integran este nuevo intento de logro de calidad educativa.

Una transformación de lo educativo –según el citado autor- ha de ser concebida como un espacio dinámico de formación, a partir de las necesidades a atender y el desarrollo de las características evolutivas y las dimensiones del desarrollo humano, lo que señala el verdadero sentido de una transformación significativa de la educación tradicional.

Para Pilonieta (s/f), la visión y la comprensión de la naturaleza humana y sus necesidades reales y concretas permiten identificar las funciones que debe cumplir la educación, buscando revalorar y reorientar los nuevos conceptos, identificar y establecer los fundamentos neurológicos de los procesos formativos en términos de estructuras y habilidades; comprender la naturaleza de la motivación; identificar y delimitar los principios de las disciplinas y ajustes programáticos.

2.3.3 Modelos pedagógicos cognitivos por competencias

A partir de la visión de Bogoyá y otros (2000), la competencia evoca el sentido de idoneidad y desempeño, de manera que ante una situación nueva se planteen diversas alternativas para resolver los problemas, considerando que está compuesta por tres aspectos fundamentales: ser, saber y saber hacer.

Enmarcadas en un modelo educativo, se plantean las competencias bajo una tipología específica que pasa por las transversales, las cuales permean todo el currículo, siendo comunes en

todos los programas y además se proyecta desde el PEI (Proyecto Educativo Institucional), y las básicas, comunicativas y cognitivas, con relación directa con el desarrollo del pensamiento (Bogoyá y otros, 2000).

Todas ellas se reconocen sobre la base de un modelo pedagógico fundamentado en los aportes de Piaget y Vygotsky, como constructo del constructivismo, y especialmente contempladas bajo el desarrollo cognitivo que “puede comprenderse como la adquisición sucesiva de estructuras lógicas del individuo, las cuales en su evolución son cada vez más complejas” (Sierra, 2016, p.28).

Vale destacar que dicho modelo realmente es el que impera en términos de directrices y el manejo de la educación colombiana, considerando los parámetros y estándares educativos que desde hace años se vienen emanando desde el MEN y que rigen la formación en los distintos niveles académicos dentro de la nación.

2.3.4 Modelos pedagógicos escuela-ciudad-escuela

Cajiao (2015) ha expresado que en la educación colombiana se suscitan diversos problemas relacionados con la pedagogía: falta de motivación de los estudiantes, metodologías inapropiadas y obsoletas, mala preparación de los maestros en asuntos tan esenciales como la evaluación del aprendizaje y de la formación básica en matemáticas, ciencias y lenguaje, las cuales constituyen la columna vertebral del desempeño académico.

Bajo su opinión, la solución a muchas de estas dificultades no depende del colegio, considerando que la organización del sistema asigna esta gestión a las secretarías de educación, las cuales enseguida señalan que el nivel central no les da autonomía para responder oportunamente a las demandas de las instituciones.

De este modo, considera que, si se debe recaer sobre el componente de la evaluación para el abordaje de tales desviaciones, cualquiera que se emplee requeriría perseguir las causas de tales problemas, así que se trata de un desafío de los colegios y del Gobierno (Cajiao, 2015). A su juicio, los primeros tienen en sus manos las soluciones pedagógicas e institucionales, mientras que el Gobierno tendrá que ocuparse de los inconvenientes de gestión del sistema.

2.3.5 Modelos de pedagogías críticas y sociales

No ha sido un secreto que la educación en América Latina viene a estar impregnada de las diversas corrientes críticas marcadas por los acontecimientos sociales e históricos en las distintas naciones que conforman el mencionado continente.

En opinión de Mejía (2011), hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina refiere a una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad desde la segunda mitad del siglo XX, como un proceso unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en busca de una identidad y un sentido propio.

Se evoca por ejemplo a un marxismo desde Latinoamérica, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular, la investigación-acción participante, la colonialidad del saber y el conocimiento, la psicología social, filosofía latinoamericana, entre otras.

Al hacer referencia específica sobre la educación en los países latinos, se reconoce como subyacente a las pedagogías críticas y sociales la educación popular, la educación de adultos, modelos de pedagogías activas y por proyectos, la educación comunitaria, y desde estas concepciones “se plantea como central a toda actividad educativa y de socialización la Pedagogía como fundante de relaciones sociales en el saber y el conocimiento y a través de las epistemes de

éstos” (Mejía, 2011, p.100).

Se encuentra entonces que la educación popular de la mano de la pedagogía crítica ha sido base fundamental de enfoques y modelos educativos en estas naciones, incluyendo Colombia, lo cual ha marcado sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.6 Modelos de pedagogías activas y por proyectos

Gaitán, Rodríguez, Patarroyo y Cocomá (2016) confluyen en la relevancia un análisis de lo que asemeja la familia y la escuela, teniendo en cuenta sus propiedades comunes, atendiendo los elementos de género e inclusión para dar paso a la propuesta de una articulación en la relación entre ambas.

Asienten los autores que la escuela es una institución que presta servicios respondiendo a un derecho: la familia como “sujeto colectivo” de derechos no reglado formalmente; en el caso de las instituciones, lo deseable sería que la familia “formalice” su acción educativa, resaltando que la escuela es una institución formal con todos sus efectos y la “familia es un sujeto colectivo” (Gaitán, Rodríguez, Patarroyo y Cocomá (2016, p.107).

Sugieren entonces que la formalización en la familia se da desde las dinámicas sociales y responde al devenir sociocultural en el que ella está inmersa de forma activa, de manera que es productora y modificadora del entorno en el cual esta actúa, busca la autonomía que le está explícitamente reconocida en el ordenamiento legal.

2.3.7 Modelo de pedagogía problémica

La pedagogía problémica se asume como una concepción didáctica que orienta al proceso aprendizaje, al fomento de la investigación científica, de acuerdo con Bravo (2002), desde el planteamiento de problemas y su resolución conjunta con los educandos intervinientes en el proceso.

Se estriba a que esto posibilita una mayor aproximación de los sujetos en formación al método científico e investigativo, en comparación con los resultados de la enseñanza tradicional. Según señala Bravo (2002), la enseñanza problémica pretende procurar el desarrollo de la realidad como una sumatoria de interrogantes que podrían ayudar a comprenderla mejor tras percibir las contradicciones, fuerzas, tendencias y posibles formas de solución que se pueden implementar para su mejoramiento.

De esta manera, el modelo recurre a la identificación de múltiples problemas como factor provocador de relación pedagógica. Entre los rasgos que los rasgos que diferencian este modelo con otras formas de enseñanza y aprendizaje, según Ortiz (2009), se enmarca en la situación problémica, problema docente, tarea problémica, pregunta problémica y lo problémico.

2.3.8 Modelo pedagógico de la escuela activa

La Escuela Nueva Activa surgió en el año 1975, reseña Londoño (2017), se refiere a una iniciativa que buscaba transformar la educación tradicional en Colombia; diseñado originalmente por Beryl Levinger, Oscar Mogollón y Vicky Colbert, la Escuela Nueva ha ganado diversos premios por ayudar a través de la educación, a las personas más desfavorecidas en al menos 20 países.

En palabras de Colbert “la Escuela Nueva transforma el enfoque tradicional del

aprendizaje, centrado en el docente, al trasladar la atención de la transmisión del conocimiento a su construcción social. Es un método de aprendizaje activo, centrado en el estudiante, colaborativo y que le permite avanzar a su propio ritmo” (Londoño, 2017).

Tal Escuela fomenta el desarrollo de una educación integral de formación para la vida y promueve el desarrollo de las destrezas del siglo XXI como aprender a aprender, crear, emprender, tomar iniciativa, pensar de forma crítica, liderar procesos y trabajar en equipo, con un impacto en los procesos de aprendizaje cognitivo, socio afectivos, y en los valores y actitudes democráticas y de convivencia pacífica.

2.3.9 Modelo pedagógico democrático

Carvajal y Navarro (2004) sostienen que cuando se tiene en cuenta el carácter relacional-social del aprendizaje, se entiende que todo proceso educativo es una relación de poder y, según las connotaciones que adopte, esta relación se establecerá una educación basada en la represión, en la democracia o en la perversión que es lo que se denominan “modelos para educar”.

Al hacer referencia específica al Modelo Democrático expresan que parte de un proceso de identificación con el maestro o tutor, a partir del cual la norma se internaliza desde sí mismo, siendo la frustración ahora medida y aceptada por el “yo” y el vínculo que se establece entre el aprendiz y su maestro está basado en el amor.

No en todos los tiempos ni sociedades ha interesado la Democracia, en opinión de Carvajal y Navarro (2004) su valoración ha sido el resultado de complejos procesos históricos a partir de los cuales algunas sociedades y culturas han venido construyendo un ideal de ser humano “que corresponde a aquellas características que, a la luz del momento histórico y de las circunstancias particulares, resultan ser las mejores para la supervivencia de los individuos y del

grupo” (p.111).

2.3.10 Modelo pedagógico afectivo y dialogante

Para De Zubiría (2010), un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad de tener escuelas y docentes para desarrollar cada una de ellas la dimensión cognitiva de los estudiantes, de allí la responsabilidad en la formación de un individuo que se indigne ante los atropellos y se sensibilice ante su proyecto de vida individual y social.

Explica que no se trata simplemente de transmitir conocimientos sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. En torno al modelo afectivo, el autor establece la idea de educar individuos felices mediante enseñanzas afectivas relevantes: el amor a sí mismos, el amor a los otros y el amor al mundo y al conocimiento (Zubiría, 2004, p.308).

Argumenta además el autor que los niños bien formados saben sonreír, saludar, dar las gracias, escuchar, obedecer.

2.3.11 Modelo pedagógico conceptual

La Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani”, en cabeza de Miguel de Zubiría Samper, han configurado el modelo llamado Pedagogía Conceptual, “una teoría pedagógica integral, un paradigma formativo innovador, contemporáneo e incluyente, que propone rutas diferentes formativas de las juventudes latinoamericanas, independiente de su edad, estrato o condición intelectual previa” (De Zubiría Samper, 2009, p. 7).

Como modelo formativo, no educativo, la Pedagogía Conceptual se plantea como metas formar en competencias humanas intrapersonales e interpersonales, así como canalizar el talento y la creatividad de todos los niños y jóvenes.

El mundo actual requiere formar antes que educar y es allí donde la Pedagogía Conceptual ha adoptado un enfoque formativo, considerando que se busca: 1) formar virtudes personales y 2) competencias laborales (De Zubiría Samper, 2009)

2.3.12 Modelo pedagógico holístico

De acuerdo con Ianfrancesco (s/f), la Escuela Transformadora tiene como misión, desde la mediación, “formar al ser humano, en la madurez integral de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa” (p. 1).

Para cumplir la misión propuesta por la Escuela Transformadora y el propósito del Modelo Pedagógico Holístico en las instituciones educativas, deben asumirse cinco tareas básicas, de forma integral e integradora: a) El bienestar, la promoción y el desarrollo humano; b) Una educación por procesos y por ciclos de desarrollo; c) La construcción del conocimiento; d) La transformación emprendimiento, e) La innovación educativa y pedagógica.

Expresa Ianfrancesco (s/f) que para responder desde la formación integral a la tarea de una educación por procesos y por ciclos, desde una perspectiva de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora EEPT, las instituciones educativas deben organizar en su Proyecto Educativo Institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos.

En el marco de la presente investigación se contextualiza en el ámbito de la pedagogía transformadora de German Pilonieta, considerando que con ella se prevé la búsqueda de una

educación de calidad que forme mejores seres humanos, así como las pedagogías activas y por proyectos en Andrés Gaitán Luque, el cual promueve la formalización en la familia desde las dinámicas sociales y que responde al devenir sociocultural en el que ella está inmersa de forma activa.

Finalmente se reconoce el aporte del Modelo pedagógico Holístico de Giovanni Iannfrancesco ya que procura el bienestar, la promoción y el desarrollo humano desde la formación integral a la tarea de una educación por procesos y por ciclos, procesos y proyectos

Los aportes de los diferentes modelos pedagógicos se pueden evidenciar en la matriz de relaciones (Ver Tabla 1), considerando que dentro de la dinámica relacional con los modelos presentados, la Pedagogía Humanista se ve reflejada en los elementos ya descritos e incluso en diversos componentes de cada uno de ellos.

Se puede puntualizar como contexto de referencia que estos principios ayudan a comprender la dinámica de la pedagogía activa, ya que ésta se considera un referente fundamental en el ámbito de la investigación, por cuanto se orienta a fortalecer los principios constructivistas en el proceso de aprendizaje.

Particularmente, el constructivismo está centrado en el aprendizaje que provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad que representan la complejidad del mundo real; se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo; resalta tareas auténticas de manera significativa, proporciona entornos de aprendizaje como entornos de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones.

Adicional a ello, los entornos de aprendizaje bajo este enfoque fomentan la reflexión en la experiencia, permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento

y apoyan la “construcción colaborativa del aprendizaje a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento (Jonassen, 1994).

Tales características junto a los aportes ya evidenciados de parte de los modelos pedagógicos referentes sientan la base de las directrices una propuesta de pertinencia basada en el Modelo Pedagógico Humanista para el desempeño académico estudiantil en evaluaciones externas.

2.4 Modelo pedagógico humanista desde su pertinencia para la gestión de los procesos académicos en la organización escolar

El modelo humanista se centra en la persona como eje central, por lo cual desde el se considera o recomienda el estudio del ser humano de una manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e inspirado en un contexto interpersonal (Levinas, 2000).

En este sentido, en el paradigma humanista los objetivos educacionales según Aizpuru (2008) se centran en el crecimiento personal de los estudiantes; en el fomento a la creatividad; en la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; en provocar sentimientos positivos de los estudiantes hacia sus cursos; y en inducir aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos convivenciales.

Asimismo, Aizpuru (Ob. Cit.) sostiene que la propuesta pedagógica de Lawrence Kohlberg es una de las influencias importantes en la pedagogía humanista, según el cual, en la perspectiva de desarrollo, las reglas y principios son ‘estructuras’ que el estudiante construye a través de experiencias de interacción social y que le permiten la adquisición de la moralidad. En

este sentido, la pedagogía humanista tiende un puente de enlace con el constructivismo, con la pedagogía cognitiva de Jean Piaget, cuya contribución teórica se centra en los estadios del desarrollo del juicio moral.

Finalmente, para Hamachek (1987) el núcleo central del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus estudiantes. El profesor debe partir de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa.

Para Rogers (1978), otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los estudiantes; expresa que sus esfuerzos didácticos deben estar encaminados a lograr que las actividades de los estudiantes sean autodirigidas fomentando el auto aprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, más bien debe proporcionarles a los estudiantes, todos los que estén a su alcance

2.4.1 Buenas prácticas educativas fundamentadas en una gestión académica centrada en el modelo pedagógico humanista

En la opinión de Rodríguez (2013), es posible evidenciar la práctica del Modelo Pedagógico Humanista en los rasgos del educador si este responde a los siguientes aspectos:

- Maestro interesado en el estudiante como persona total
- Manejo de una actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza
- Interesado por el fomento del espíritu cooperativo
- Auténtico y genuino como persona

- Empático con sus estudiantes y sensible hacia las percepciones y sentimientos
- Rechazo a las posturas autoritarias y egocéntricas
- Dispuesto a los estudiantes, sus conocimientos y experiencias

De esta manera destaca que:

La pedagogía tradicional es seguidora de la enseñanza directa y severa, predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el profesor. En cambio, en la humanista, hay un tipo indirecto pues en ella el docente permite que los estudiantes aprendan mientras inducen y originan todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentidos (Rodríguez, 2013, p.44).

En tal sentido, manifiesta que se evidencia además la pedagogía humanista con rangos divergentes en torno al modelo tradicional educativo, lo cual se visualiza en el siguiente Tabla:

Tabla 2.
Pedagogía tradicional vs pedagogía humanista

ASPECTOS	PEDAGOGIA TRADICIONALISTA	PEDAGOGIA HUMANISTA
Concepción de la enseñanza	Absolutización del aspecto externo Estandarización Métodos directivos y autoritarios	Énfasis en los componentes personales. Flexibilidad Métodos no directivos, dinámicos y participativos
Concepción del papel del maestro	Ejecutor de directivas preestablecidas Limitación de la individualidad y la creatividad Autoritario, rígido, controlador	Papel activo, creador, investigador y experimentador Estímulo a la individualidad Flexible, espontáneo, orientador
Concepción del papel del estudiante	Sujeto pasivo, reproductor del conocimiento Poca iniciativa, inseguridad, escaso interés personal No implicado en el proceso	Sujeto activo, constructor del conocimiento Creatividad, reflexión, intereses cognoscitivos propios Implicación y compromiso

Fuente: Tomado de Rodríguez (2013)

Sobre este aspecto opina Rogers (2000) que es posible ver una educación humanista más allá de las prácticas concretas de acompañamiento y empatía que ejecute un docente, donde este promueva una pedagogía centrada en el ser hacia la búsqueda de la liberación del estudiante. En tal sentido indica que en las relaciones reales hay una mutua modificación en un espacio de convivencia educativa.

Por su parte, Maturana (1997) hace la siguiente invitación: “como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos, el mundo que vivamos en el convivir” (p.30).

Lo expuesto permite considerar las implicaciones y relevancias del Modelo Pedagógico Humanista en el campo educativo versus la forma tradicional en que se vienen signando tradicionalmente las formas de enseñanza-aprendizaje por lo general.

2.5 La gestión de la calidad como fundamento para fortalecer procesos de desempeño estudiantil en correspondencia con el modelo pedagógico

2.5.1 Fundamentos conceptuales de los procesos de calidad

El significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí. Toranzos (2000) sostiene que en el ámbito educativo la calidad puede considerarse en varias dimensiones.

En un primer sentido, el concepto la calidad puede ser entendido como «eficacia»: una educación de calidad sería aquella que logra que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad está referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su «relevancia» en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad sería aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad (Toranzos, 2000).

Esta dimensión pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares. Finalmente, una tercera dimensión es la que refiere a la calidad de los «procesos» y medios que el sistema brinda a los estudiantes para el desarrollo de su experiencia educativa.

Desde esta perspectiva una educación de calidad sería aquella que ofrece un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa

Para Orozco (2009), el discurso de la calidad y de las prácticas que desde él son agenciadas permea la escuela y se despliega más allá de sus fronteras. En particular, a partir de la década de 1980 empieza a ocupar un lugar destacado en las agendas de la política pública en educación y, de manera expresa, en el contexto latinoamericano (Vidal, 2007) ha sido uno de los puntos sobre los cuales han girado las reformas educativas.

Asimismo, sostiene que se instituye en los distintos escenarios sociales y se instala en las agendas gubernamentales y de los organismos multilaterales creando una compleja red de sinergias que impactan a la educación en sus dimensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas. La calidad de la educación expresa y es a su vez expresión de los procesos de

globalización y de la transnacionalización de la cultura.

Para Pérez (s/f) en el ámbito educativo la calidad resulta ser un complejo tema.

Evidentemente, se trata del entramado trabajo con personas y, desde este punto de vista, se entretienen tantas variables como seres humanos sea necesario atender con especial atención.

De ahí que el aseguramiento de la calidad se considere como valor de la cultura organizacional que ha de estar en permanente búsqueda, asunto que en educación va directamente ligado al concepto de persona, aquella que evoluciona, crece, se desarrolla, se supera, asciende, progresa en todos sus estadios, dicho de otro modo, está en mejora continua.

2.5.2 Modelos de calidad en el ámbito organizacional

La certificación ISO 9001, conocida como Sistema de Gestión de Calidad, es la norma técnica colombiana que comprende la determinación de las necesidades y expectativas de los usuarios, establecer la política y los objetivos de la calidad de la institución, de los procesos y las responsabilidades necesarias para el logro de los objetivos de calidad, así como la proporción de los recursos necesarios para el logro de los objetivos de calidad, selección y aplicación de los métodos para medir la eficacia y eficiencia en cada proceso.

De igual forma, a través de tal sistema se pretenden determinar los medios para prevenir no conformidades y eliminar sus causas, y establecer y aplicar un proceso para la mejora continua (Guevara, 2005) y posteriormente se implementa el plan de mejoramiento etapa final de un programa de calidad con el cual se establecen los correctivos, rediseño del servicio educativo ofertado por el colegio en particular.

2.5.3 Principios orientadores que definen procesos de calidad en el ámbito educativo

Según Gutiérrez (2012), ha habido cierta preocupación por identificar los rasgos que caracterizan los procesos de calidad en el ámbito educativo; por esta razón señala que la calidad educativa depende, fundamentalmente, de sus elementos personales, es decir, de sus profesores y discentes. Las escuelas eficaces son aquellas que tienen buenos profesores y buenos estudiantes y donde, por tanto, cabe esperar excelentes rendimientos.

En este sentido, Edmonds y colaboradores (citados en Revilla, 2011) identificaron para 1978 los cinco factores que presentan mayor correlación con la eficacia de una escuela tomando como criterio el rendimiento de los estudiantes, medido a través de pruebas estándar:

- Liderazgo del director y atención que presta a la instrucción.
- Grandes expectativas de los profesores sobre los estudiantes.
- Énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas.
- Control continuo de progreso del estudiante.
- Clima ordenado y seguro en el centro.

Purkey y Smith (1983) afirma que establecer un catálogo de factores relacionados con las escuelas eficaces, partiendo de una concepción del centro educativo como una organización, tanto desde el punto de vista de su estructura como de su funcionamiento.

Desde este supuesto, estos autores identificaron las siguientes variables organizativas y estructurales relacionadas con la eficacia de los centros escolares:

- Autonomía en la gestión de la escuela.
- Liderazgo del director.
- Claridad en las metas y objetivos
- Reconocimiento del progreso del estudiante.

- Participación y apoyo de la familia.
- Clima instruccional: tiempo dedicado al aprendizaje.
- Estabilidad y continuidad del personal de la institución educativa.
- Desarrollo profesional del personal de la institución educativa.
- Apoyos de las autoridades y de la comunidad.

En consecuencia, la calidad educativa contempla aspectos de ética, por lo que a conciencia y formación humanista de los estudiantes se refiere, de donde resulta esencial la inclusión de elementos relativos a valores y principios universales, por consiguiente, la labor educativa exige un compromiso genuino con la transformación del sistema y la consolidación de una sociedad del conocimiento sustentado en el rescate, promoción y difusión de valores, a través de la suma de los esfuerzos y las capacidades de todos los actores.

En 1996, de acuerdo con el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares: ‘aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser’.

Aprender a conocer, para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; aprender a hacer, para adquirir competencias que capaciten a los niños y jóvenes para hacer frente a las situaciones y a trabajar en equipo; aprender a vivir juntos, con el objetivo de desarrollar una mayor comprensión del otro; y finalmente, aprender a ser, es decir, educar la personalidad y aprender a actuar con autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

2.5.4 La calidad como principio orientador de la política educativa en Colombia

De acuerdo con Mujica, García, Marín y Pérez (2006), partiendo de que las políticas definidas por el Estado colombiano y de las organizaciones involucradas, se destaca la necesidad de crear espacios adecuados para la producción de conocimientos potenciadores del mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones.

Por otra parte, existen indicadores de calidad que varían de acuerdo al contexto y la metas trazadas de acuerdo a los intereses particulares, en el caso de Colombia toma como referencia las políticas educativas relacionadas con calidad orientadas por la OCDE(2010), que igualmente sugiere después de la publicación del resultado de las pruebas PISA en 2012, que el país debe unificar indicadores de calidad para todos los estudiantes sin importar las brechas existentes a nivel socio-económico o geográficos de todos los estudiantes de la instituciones educativas.

Siguiendo las orientaciones de la OCDE, el Ministerio de Educación Nacional (2014) con el fin de empalmar esas sugerencias con los intereses del Estado, descrito en el Plan Decenal de Educación y los planes de gobierno de las entidades certificadas, actualiza el sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia, con el fin de tomar decisiones que generen estrategias para el mejoramiento de las políticas educativas acordes a objetivos posibles que se puedan medir y cuantificar.

De igual forma, este modelo de indicadores de calidad abarca cinco categorías: la primera es la categoría de indicador de contexto, este permite graduar las condiciones económicas y sociales, demográficas y culturales existentes en la educación colombiana, para el análisis y la reflexión de cómo se encuentra funcionando el sistema educativo.

El segundo hace referencia al indicador de recursos, este orienta en cuanto a evaluación de recurso humano, financiero y todo el material requerido para la prestación del servicio educativo;

el tercero corresponde a los indicadores de procesos que se encarga de orientar la organización en el interior del sistema educativo, en especial en los establecimientos educativos principalmente del clima escolar.

Continuando con la secuencialidad también existen indicadores de resultado que orientan a la reflexión sobre los logros de calidad en el sistema educativo, a través de los resultados de las pruebas internas y externas presentadas por los estudiantes de las instituciones educativas colombianas; finalmente el indicador de impacto que permite el análisis e interpretación de los cambios generados desde el sistema educativo en la sociedad a través del Índice Sintético de Calidad Educativa.

Según la visión de Marín, Roa, García y Sánchez (2016), la definición de una política centrada en la calidad educativa, fundamenta la evaluación “como proceso que surge desde la reflexión individual y colectiva, para validar mediante la visión sistémica entre actores, la pertinencia del referido sistema en atención a sus fundamentos normativos y de gestión” (p.131).

Aseguran que esto implica un análisis donde los directivos, docentes, estudiantes, comunidad educativa e incluso las fuerzas vivas de las localidades y las regiones compartan e intercambien información para la toma de decisiones hacia el alcance de una filosofía institucional.

2.5.5 La calidad educativa asociada al fortalecimiento del perfil estudiantil

Bajo la opinión de Garzón (2012), a la educación de calidad corresponden ciertas implicaciones en la formación del individuo, de manera que enfoca el proceso en dos dimensiones: el espacio del ciclo instruccional en el cual se debe intervenir la mediación didáctica y la necesidad de que la gerencia impulse planes para contribuir al logro de importantes

grados de calidad institucional.

El concepto de calidad está ligado a los resultados de indicadores de evaluación o estándares de un producto. Según Deming (1989), este término debe ser traducido a las necesidades futuras de los clientes, los cuales pagaran un precio por ese producto. De esta misma forma piensa Juran (1990) al afirmar que la calidad depende de la satisfacción de las necesidades del cliente.

Sin embargo, cuando habla de calidad educativa, este concepto debe ser trasladado hacia la complejidad y subjetividad de los procesos de aprendizaje: clientes-estudiantes, producto-educación.

Toranzos (1996) describe que existen tres enfoques o dimensiones en las cuales se define la calidad educativa: la eficacia (resultados del aprendizaje), la relevancia (diseño y contenidos curriculares) y los procesos (los medios). Para Vázquez (2015), el concepto de calidad educativa responde a los intereses de capacitación de niños y niñas para lograr ciertos desempeños específicos.

En cambio, para Bolaños (1998) es más la capacidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades para enfrentarse a las tareas de la vida cotidiana, al igual que formar sujetos participativos en la construcción de la sociedad de manera democrática, y lo más importante, despertar el interés por seguir aprendiendo.

Por esta razón, cuando se habla de calidad debe existir un compromiso de dirección como lo menciona Crosby (1987); donde exista una política clara que conlleve al alcance de los objetivos fijados que cumpla con las necesidades de aprendizaje que requieran los estudiantes, teniendo en cuenta su entorno.

Es por esto que Cano (1998) considera la calidad educativa debe ser un proceso que

involucra la participación de los miembros de la comunidad educativa en la construcción de los objetivos que se quieren alcanzar; no sólo para diseñar y aplicar directrices curriculares, sino cómo estos se pueden utilizar para la vida y formar para coexistir de forma idónea en la sociedad.

En el caso de Colombia, Marín, Roa, García y Sánchez (2016) destacan que se suscita la evaluación institucional asociada a una gestión participativa de calidad de los factores que inciden desde la práctica pedagógica. Esto redundaría en la necesidad de que la calidad educativa conserve como norte el fortalecimiento del perfil estudiantil que, en el caso de las regiones que conforman la nación colombiana, se centra en la concreción de competencias determinadas para cada área.

2.6 Desempeño estudiantil por competencias

En el siglo XXI, la formación por competencias se ha constituido en el eje articulador de la formación profesional en Colombia. El MEN (2013) define la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras, relacionadas entre sí para hacer posible el desempeño eficaz y eficiente de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores; enfoque que está en sintonía con las tendencias mundiales de la educación.

Según Pereira (2016), competencia es un término que en el campo de la educación ha generado una amplia gama de criterios respecto a su interpretación; en algunas elaboraciones teóricas presenta significados diversos y en ocasiones abstractos, pues se definen desde un enfoque conceptual, más que científico. Refiere Álvarez (2008) que las competencias son un tema de actualidad en el debate educativo, pero aún carecen de un campo semántico preciso, por lo cual se considera un término polisémico.

El Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2007) concibe que el término competencia no es simple, conlleva la noción de producción y transmisión de conocimiento, relación entre educación y sociedad, misión y valores del sistema educativo, prácticas de enseñanza, evaluación y procesos de aprendizaje” (p. 35).

Entre dichas competencias, señalan González y Wagenaar (2003), están la capacidad de aprender, la toma de decisiones, el diseño de proyectos, las habilidades interpersonales, las cuales se complementan con las competencias específicas de cada área de estudio. En un mundo caracterizado por la incertidumbre y una sociedad en permanente transformación, las competencias genéricas son relevantes; su elección es un punto de referencia dinámico que aporta ventajas a la formación de profesionales.

Según Pinilla (2011), el Proyecto Tuning en Europa agrupó las competencias genéricas en instrumentales, interpersonales y sistémicas; las primeras se refieren a la capacidad de análisis y síntesis, la comunicación oral y escrita, el conocimiento de idiomas, el manejo del computador y gestión para buscar información; las segundas se relacionan con el trabajo en equipo interdisciplinario, comunicación con expertos de otras áreas, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad y compromiso ético y las terceras corresponden a la aplicación del conocimiento en la práctica, en investigación, creatividad, liderazgo, trabajo autónomo, diseño y gestión de proyectos.

En consideración de Pérez (2005), si bien en la gestión educativa se deben incorporar acciones para la toma de decisiones y ejecución de estrategias que potencian la práctica pedagógica, los docentes además deben modificar sus esquemas de acción en las aulas, contemplando un perfil de competencias para liderar el cambio. Esto fungiría como un desafío para la educación en Colombia basada en el desempeño estudiantil por competencias desde los

lineamientos y políticas del estado.

2.7 El desempeño por competencias en las pruebas de estado

En Colombia, ante la implementación de los exámenes de estado para evaluar la calidad de la educación básica y superior, el tema de las competencias toma una relevancia particular, de acuerdo con Jiménez (2012), de manera que resalta el hecho de pensar que una evaluación por competencias se deriva de un modelo de formación por competencias, aunque no ha sido precisamente el caso colombiano.

Expresa el citado autor que esta realidad particular ha obligado a los académicos y pedagogos a repensar la educación de los estudiantes bajo un modelo de formación por competencias en esta nación.

En cuanto a la implementación de los exámenes de calidad en educación básica y superior en Colombia, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior emite las directrices en evaluación por competencias y las define como un conjunto de acciones que cada individuo realiza cuando interactúa significativamente en un contexto (ICFES, 1999).

En consideración con la implementación de la evaluación por competencias para la educación básica y superior en Colombia se constituye en una razón para repensar la educación y considerar las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas, así como a replantear desde el currículo la didáctica y la evaluación (Gómez, 2002).

El citado autor explica que desde la docencia el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías debe estar centrado en el estudiante y en el proceso de aprendizaje, en tanto la evaluación implicaría realizar una reforma radical del sistema educativo.

De allí que estos aspectos se reconozcan en las pruebas de estado que se realizan a todos los

grados académicos de la etapa escolar tanto en básica primaria como secundaria, siendo las competencias el principal parámetro a medir.

2.7.1 Las pruebas SABER como integradoras del desarrollo de competencias en los estudiantes

Atendiendo los apuntes de ICFES (2013), las Pruebas SABER de 3°, 5° y 9° pretenden contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, por medio de la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) “en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros” (p. 9).

Tales resultados se reconocen para que los establecimientos educativos, secretarías, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la sociedad manejen las fortalezas, debilidades y definan los planes de mejoramiento. En este sentido, SABER 3°, 5° y 9° evalúa la calidad de la educación en las instituciones educativas oficiales y privadas, ya sea en áreas urbanas o rurales, mediante la medición de competencias básicas a los estudiantes de tercero, quinto y noveno grados, con cuestionarios que buscan además conocer los factores familiares o sociales que expliquen los resultados obtenidos (ICFES, 2013).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2011) establece que uno de los principales propósitos de la política educativa es “lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (p.1).

En definitiva se tiene que en Colombia se han dispuesto diversos instrumentos formales encausados especialmente a las Pruebas SABER como principales medidoras del rendimiento estudiantil en las distintas áreas del conocimiento, basadas en una serie de competencias que

deben ser alcanzadas según cada grado y nivel de estudio donde queda a la vista el desempeño académico estudiantil en cualquier establecimiento o institución, e incluso en la nación en general frente a otros países y sus estándares de rendimiento.

De allí la necesidad de contar con modelos pedagógicos acordes con las necesidades del presente y que además busquen el mejoramiento de todos los estudiantes en las distintas competencias que definen su perfil académico y la calidad educativa en si misma.

2.8 Relación entre el Modelo Pedagógico institucional y el desempeño académico estudiantil

Según Avalos (2002), la práctica pedagógica se concibe como un eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente entre la teoría y de la práctica; en tanto el desempeño académico hace referencia a la evaluación del conocimiento que se construye y forma en el ámbito escolar, terciario o universitario (Téllez, 2005).

Cabe resaltar que en Colombia el MEN (2018) refiere en su sitio web que se interesa por la evaluación permanente del desempeño académico, con la aplicación de diversos instrumentos de evaluación para medir las actitudes y aptitudes de los estudiantes en respuesta al proceso educativo. Hace alusión al uso de cuestionarios de contexto para evaluar los factores intraescolares y extraescolares que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.

En opinión de Castro, Paternina y Gutiérrez (2014), en Colombia el rendimiento académico es un asunto que no sólo preocupa a los padres de familia, docentes y autoridades educativas, sino a quienes formulan las políticas públicas educativas en el contexto nacional, departamental y local; de esta manera, resaltan que existen ciertos factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico.

Ante lo dicho, infieren que estos proporcionan insumos para la toma de decisiones

orientadas a mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa en las instituciones y docentes interesados en mejorar la calidad de la enseñanza. Se elevan así tales factores a la consideración de los modelos pedagógicos institucionales como determinantes en el desempeño académico estudiantil.

Por su parte, la Corporación Universitaria de Remingtong, CUR, (2012) plantea que la dimensión pedagógica como parte integral de la propuesta educativa del proyecto educativo institucional (PEI) está orientada por la Vicerrectoría Académica y el Comité de Currículo, y fundamenta su actuación en el cumplimiento de las directrices institucionales referidas en el

2.9 Modelo Pedagógico y sus componentes

Bajo esta premisa destaca que para establecer el Modelo Pedagógico Institucional es necesario retomar conceptos que engloben los términos “modelo” y “pedagogía”, entendiendo el primero como un arquetipo o punto de referencia a ser imitado, y el segundo como una ciencia integradora de la educación que tiene como objeto de estudio el desarrollo del ser humano (CUR, 2012).

“El Modelo Pedagógico Institucional es el que orienta las acciones de los procesos formativos para dar cumplimiento a su encargo social, encaminado hacia la formación de profesionales para la transformación social (CUR, 2012, p.8); a su vez se considera que debe ser pensado y construido por quienes han experimentado el desarrollo de cada institución.

Según apuntan Marín, Riquett, Pinto, Romero y Paredes (2017), desde la perspectiva del currículo donde convergen los planes de estudio y la concepción de los modelos pedagógicos, se considera el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como uno de los principales componentes del plan por cuanto orienta las acciones escolares hacia el logro de los propósitos y metas definidas

por el equipo directivo y la comunidad educativa.

Se espera así el establecimiento de los principios que constituyan el cuerpo teórico, metodológico y práctico que orienten los procesos curriculares y la evaluación, donde entra en juego el desempeño académico.

Más aún, se precisa atender lo expresado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2016), la cual resalta la importancia de reducir las brechas en participación de las comunidades educativas en relación con el mejoramiento de la calidad en todo el proceso educativo.

Se prevé entonces que a partir de las consideraciones del Modelo Pedagógico Humanista dentro del PEI sea posible concebir estrategias y bases fundamentales dirigidas a la potencialidad del desempeño académico estudiantil, en aras de contemplar resultados exitosos en pruebas externas que, en el caso de la nación colombiana, miden y dan cuenta de la formación estudiantil año a año con miras a alcanzar los mejores estándares posibles.

Tabla 3.

Matriz de relaciones teóricas

Hipótesis explicativas (Tesis de investigación)	Categoría teórica Definición Nominal	Dimensiones de análisis por categoría teórica	Categoría teórica Definición conceptual	Sub categoría por categorías teóricas	Unidades teóricas por subcategorías	Métodos, técnicas e instrumentos
<p>Rodríguez (2013) concibe el paradigma humanista como un Modelo antiautoritario. González (2016) aborda el paradigma humanista-constructivista, como método para entregarle herramientas al ser que le permitan al acceder al conocimiento por su cuenta. Dichos paradigmas priorizan la parte cognitiva del ser humano y el refuerzo de su parte conductual que es la manifestación de sus pensamientos ya no como acto mecánico, sino como acto existencial que le otorga virtudes, crecimiento, armonía y valor a su ser en el momento de aprender.</p>	<p>Concepción, naturaleza y alcance de los modelos pedagógicos.</p>	<p>Normativa</p>		<p>Normativa que regulan los modelos pedagógicos.</p>	<p>Constitución Política de Colombia. Ley 115 de 1994</p>	<p>Razonamiento lógico Análisis de contenido: observación documental</p>
	<p>Principales modelos pedagógicos como fundamento a la gestión educativa.</p>	<p>Teórica</p>	<p>Un Modelo Pedagógico refiere a los lineamientos teóricos que permiten al docente asumir una posición frente al currículo, la sociedad y el ser humano a formar.</p>	<p>Tipología de los Modelos Pedagógicos.</p>		<p>Registros de revisión documental. Razonamiento lógico Análisis de contenido: observación documental</p>
	<p>El modelo pedagógico humanista desde su pertinencia para la gestión de los procesos académicos en la organización escolar.</p>	<p>Estructural</p>		<p>Fundamentos de los Modelos Pedagógicos</p>		<p>Análisis de contenido: observación documental Registros de revisión documental. Razonamiento lógico</p>
	<p>Buenas prácticas educativas fundamentadas en una gestión académica centrada en el modelo humanista.</p>	<p>Operativa</p>		<p>Modelo Pedagógico como Fundamento de la Gestión Escolar</p>		<p>Análisis de contenido: observación documental Revisión documental.</p>

Fuente: Elaboración propia (2019)

Tabla 4.
Operacionalización de variables

Supuestos de investigación	Variable de investigación (Definición nominal)	Dimensión por variable	Variable de investigación (Definición operacional)	Indicadores por Dimensión y Variable	Técnicas e instrumentos
Las condiciones del ambiente escolar promueven procesos didácticos que permiten fortalecer el modelo pedagógico humanista como base para el mejoramiento de la calidad educativa.	Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista en la gestión académica – administrativa.	Académica	La pertinencia del modelo pedagógico Humanista se concibe como un proceso que implica establecer un sentido de correspondencia entre la concepción del referido modelo y su aplicación en el contexto de la gestión académica – administrativa. Autores como Aizpuru (2008) en el paradigma humanista los objetivos educacionales se centran en el crecimiento personal de los estudiantes; se fomenta la creatividad y la promoción de la experiencia de influencia interpersonal a través de la comunicación y del trabajo de grupo; así mismo, induce sentimientos positivos de los estudiantes hacia sus cursos, con el desarrollo de aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos con vivenciales.	Principios del modelo. Concepción y alcance del modelo. Formas de aplicación del modelo en la práctica pedagógica. Formas de apropiación del modelo por parte de los actores. Concreción del modelo pedagógico humanista en el proyecto educativo institucional. Niveles de cumplimiento del PEI por parte de los actores.	Encuesta por muestreo (Cuestionario Estructurado)
		Administrativa	Las pruebas externas son un instrumento que evalúa la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas públicas y privadas. Tienen dos características: las de Estado: Saber, y las internacionales: Pisa, y a ellas se someten los estudiantes a lo largo de su educación primaria y en el caso colombiano son en 3, 5, 9 y 11 grados.	Resultados de las pruebas. Competencias desarrolladas.	Encuesta por muestreo (Cuestionario Estructurado)
		Académica	La calidad educativa es un proceso institucional que permite hacer cambios significativos para mejorar el ambiente educativo y así lograr mejores resultados académicos.	Seguimiento y monitoreo de los procesos didácticos. Condiciones de los ambientes de aprendizajes Cumplimiento de indicadores	Encuesta por muestreo (Cuestionario Estructurado) Entrevista semiestructurada
	Desempeño académico estudiantil en Pruebas Externas				
	Calidad Educativa	Administrativa			

Fuente: *Elaboración propia (2019)*

CAPÍTULO III

3. Metodología

En este capítulo se abordará lo referente al marco operativo o del trabajo en el cual se presenta, según Arias (1998), la metodología que “incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación”; se refiere al "cómo se realizará el estudio para responder al problema planteado” (p. 19).

3.1 Paradigma de investigación

La investigación se encuentra dentro del paradigma Complementario, considerado como una guía que se produce cuando las diferentes estrategias metódicas utilizadas pertenecen a un mismo marco operativo, ya sea positivista o naturalista fenomenológico, de manera que es un método utilizado en programas de investigación cuando una serie de objetivos está interrelacionados dentro de un problema más amplio (Naveda, Colina, Marín y Perozo, 2012).

En concordancia con lo anterior, la investigación se expresa con un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, atendiendo el empleo de técnicas que permitieron el levantamiento de datos numéricos también, así como cualificables. En tal sentido, Reichardt y Cook (2005) expresan que este tipo de investigaciones por lo general se inician de manera cualitativa y terminarla de manera cuantitativa.

En la perspectiva de las ciencias de la educación y desde la interdisciplinariedad, se aborda una manera compleja el estudio a modo de comprender la realidad educativa del país con

el reconocimiento de la pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas.

De esta forma, se aborda el problema educativo, considerando los aportes de disciplinas como la psicología, la sociología y la estadística que con sus formas particulares de abordar la mencionada problemática permiten elaborar un sistema de categorías /o variables que permitan teorizar y dimensionarla temática investigativa.

En este sentido, en el abordaje de la realidad estudiada también se recurre al paradigma socio-crítico el cual, según Alvarado (2008), se fundamenta en la crítica social con carácter auto reflexivo, donde el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano, mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social como se aspira alcanzar con el diseño de estrategias de apropiación del Modelo Pedagógico Humanista para el desempeño académico estudiantil en pruebas externas.

3.2 Tipo de investigación

El nivel de la investigación corresponde al descriptivo – explicativo, ya que busca la caracterización de un hecho o fenómeno. De acuerdo con Arias (2012), los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación. Se alcanza un nivel explicativo en la medida en que se construyen relaciones y se genera un plano argumentativo entre las categorías trabajadas.

Asimismo, se corresponde con un diseño documental y de campo, ya que permite el abordaje de un componente empírico donde se identifican unidades de análisis cuyo

comportamiento es susceptible de ser observado y registrado con fines de descripción, explicación y argumentación.

El componente investigativo de campo integra técnicas de recolección y procesamiento de la información con un doble propósito que, por un lado, procura generar un sistema de categorías y, por el otro, la operacionalización de las variables que conducen a un proceso de tabulación y cuantificación.

3.3 Diseño Metodológico

Partiendo de que el diseño de investigación es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado; según la naturaleza del trabajo se precisa un diseño documental y de campo, considerando que se identifican las técnicas, procedimientos e instrumentos que permitirán la recolección de los datos, así como su procesamiento y validación de la información.

Todo esto permite ubicar el diseño en el marco de los estudios descriptivos y explicativos, partiendo de la sistematización de la técnica. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el diseño de investigación documental y decampo, en tanto se ocupa de los datos bajo el empleo de un sistema de categorías y la operacionalización de las variables.

En este proceso fue necesario la identificación operacionalización de las variables que permitieron la construcción del marco teórico y las interconexiones de ellas con el estudio propuesto, tales como: modelo pedagógico humanista y desempeño académico estudiantil.

De esta manera, se logra elaborar una estructura donde la información teórica así se abordan de una forma integral de manera que se explique y se comprenda el objeto de estudio bajo los datos obtenidos de los instrumentos donde se sintetizan los aportes que los investigadores toman sobre los sujetos estudiados (Ver anexo 1)

3.4 Población de Unidades

La investigación se ubica en una institución educativa de la localidad suroccidente de la ciudad de Barranquilla (I.E.D. Jorge Robledo Ortiz), donde se trabaja con las siguientes poblaciones:

- Población de unidades 1: compuesta por 89 estudiantes de 5° de básica primaria, seleccionados con el nivel de escolaridad, contexto socio económico y etapas de desarrollo, basado en la realización de un muestreo intencional dirigido al grado donde se consideró el menor índice de desempeño en los resultados planteados en pruebas SABER.

Tabla 5.
Población de unidades 1

Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	Estudiantes de 5to grado
Grado 5°	89

Fuente: Elaboración propia (2019)

- Población de unidades 2: está conformada por 33 docentes. A esta población también se le realizó un tratamiento de muestreo intencional.

Tabla 6.
Población de unidades 2

Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	Docentes
Grados T, 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10°, 11°, Nocturna	33

Fuente: Elaboración propia (2019)

- Población de unidades 3: está conformada por 2 directivos de la institución. A esta población también se le realizó un tratamiento de muestreo intencional, de manera que al presentarse una cantidad de sujetos inferior a los 500 se precisa la consideración de un censo poblacional, donde se contemplan todos los que conforman la selección (Méndez, 2005).

Tabla 7.

Población de unidades 3

Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz	Cantidad
Coordinador y Rector	2

Fuente: Elaboración propia (2019)

Teniendo en cuenta el tamaño y características de la población, se utilizó la técnica de muestreo aleatorio simple elaborado por Sierra (1997), donde se seleccionan N unidades tomadas de una población N, con el fin que cada uno de los sujetos de la población de análisis tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados para la conformación de la muestra.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para el abordaje del trabajo de campo se procede a considerar las poblaciones a las cuales se aplicó la técnica de la encuesta (cuestionario con 20 ítems) que permitió abordar el carácter cuantitativo del trabajo, al recoger datos e información en relación con los indicadores a partir de sus opiniones en forma directa.

El cuestionario estructurado explora situaciones que indagan el comportamiento de las variables objeto de investigación y al mismo tiempo se obtiene información de un número considerado de personas, según Gómez (2006), quien considera básicamente dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

En este caso se contemplaron en el cuestionario 20 ítems con 5 opciones de respuesta en

escala tipo Likert (Siempre, Casi siempre, A veces, Pocas veces, Nunca) de forma tal que se facilite el proceso de codificación y tabulación de los resultados (Ver anexo). Tales categorías asumen un valor ponderativo a modo de determinar y categorizar las respuestas obtenidas, como se observa a continuación:

Tabla 8.

Baremo de interpretación de respuestas

Opción	Valor
Siempre	5
Casi siempre	4
Algunas veces	3
Pocas veces	2
Nunca	1

Fuente: Elaboración propia (2019)

Se presentan a su vez las partes que conforman los cuestionarios:

- Identificación: aparece membrete de la universidad, título de la Investigación, autores y tutor, fecha de aplicación.

- Información dirigida a los estudiantes y docentes encuestados con instrucciones generales de cómo llenar el instrumento.

- Datos personales del encuestado.

- Conjunto de aseveraciones con la respectiva escala por ítems.

Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación con el fin de garantizar la confiabilidad del dato y que permita hablar de la rigurosidad científica. Por otro lado, se desarrolló una entrevista de preguntas abiertas que permitió obtener respuestas de forma cualitativa.

Todas estas técnicas abordadas bajo un enfoque complementario y mixto permiten a su

vez recrear los cimientos de la propuesta que se expone al final de la investigación, de manera que se emplean las técnicas de encuesta, entrevista, revisión documental y observación bajo una articulación de datos tanto cualitativos como cuantitativos que, al fin y al cabo, conlleva a la proposición precisa de lineamientos estratégicos a seguir para dar solución a la problemática.

3.6 Validez y confiabilidad

Se procuró para ambos instrumentos el juicio de expertos, bajo la visión de cuatro especialistas relacionados con las categorías trabajadas en la investigación: *modelo pedagógico humanista, desempeño académico estudiantil, pruebas externas, calidad*, quienes evaluaron los ítems en relación a los siguientes criterios: correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable-objeto de estudio (Ver anexo).

En relación con la confiabilidad de los cuestionarios se seleccionan 8 estudiantes y 3 docentes al azar que representan el 10% de la muestra, para la realización de la prueba piloto, teniendo en cuenta que estos sujetos forman parte de la misma población, mas no de la muestra final. Al aplicarles los cuestionarios correspondientes, con las respuestas se procedió al análisis de confiabilidad de consistencia interna, a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Según Hernández, Fernández, y Baptista (2010), se trata de un cálculo basado sobre el número de ítems que tenga el instrumento, cuyos valores van de 0 y 1, siendo la puntuación igual a 0 indica una confiabilidad nula y la puntuación igual a 1 indica la máxima confiabilidad.

Donde:

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right)$$

r = coeficiente de confiabilidad

k = número de ítems (20)

s1 = Sumatoria varianza de puntajes de cada ítems al cuadrado (3.73)

s2 = Sumatoria de la varianza de puntajes total elevada al cuadrado (728.95)

De este modo, aplicando la fórmula del Coeficiente de Fiabilidad de Alfa Cronbach se tiene que para las encuestas destinadas a la Población de unidades 1 y 2 el valor fue de:

Tabla 9
Cálculo de confiabilidad

CONFIABILIDAD ALPHA CROMBACH	r
Instrumento Estudiantes	0,6242
Instrumento Docentes	0,9949

Fuente: Elaboración propia (2019)

Vale resaltar que las encuestas tipo Likert se pueden considerar confiables por la correlación que existe entre sus ítems y la presentación de datos semejantes en las diferentes aplicaciones que se realicen de ellos.

Tabla 10.
Baremo de interpretación confiabilidad

RANGOS	MAGNITUD
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Hernández, Fernández, y Baptista (2010)

De acuerdo con los resultados y los rangos de interpretación, se puede afirmar que los instrumentos resultaron confiables para el estudio, siendo el cuestionario de la Población de unidades 1 considerado confiable en un rango moderado, y el de la Población de Unidades 2 altamente confiable.

En cuanto al instrumento entrevista, siendo esta una técnica que pretende obtener de una persona información sobre un tema por medio de preguntas a responder de forma libre (Vara Horna, 2012), no se recurre al cálculo de confiabilidad estadística pero si a la confirmación de fiabilidad a través de la toma de 5 a 10% de las preguntas de manera aleatoria, las cuales se formulan a los entrevistados nuevamente vía telefónica para verificar algunas respuestas (Namakforoosh, 2005).

Tal apreciación se empleó en el caso de la presente investigación, de manera que se comprobó bajo esta modalidad la confiabilidad de la entrevista semiestructurada dispuesta para los directivos: coordinador y rector de la I.E.D. objeto de estudio.

3.7 Técnicas de tratamiento e Interpretación de los datos

Los datos obtenidos en los instrumentos aplicados a las poblaciones de unidades 1, 2 y 3, son tratados mediante la estadística descriptiva; ello implica la recolección, clasificación y codificación de los datos obtenidos de los cuestionarios a través de las variables, dimensiones e indicadores utilizados; para posteriormente analizarse, interpretarse y representarse en diagramas de barras.

El resultado, es la descripción de la realidad representada por las características de las conductas de los estudiantes y el conocimiento sobre el tema estudiado. Con estos se aborda el carácter cuantitativo del proceso de investigación con la tabulación de las respuestas.

En opinión de Hernández, Fernández, y Baptista (2010), las técnicas estadísticas de análisis e interpretación de los datos se abordan según los instrumentos que se hayan empleado, que en el caso de los cuestionarios responden al cálculo de frecuencias porcentuales.

Resultados

La presentación de los resultados se desprende de la aplicación del cuestionario a las poblaciones establecidas en este estudio. Con el uso del programa de cálculo Excel se contrastaron los valores de las respuestas obtenidas en relación con las variables de investigación aquí dispuestas.

El instrumento (cuestionario) aplicado a los 89 estudiantes de 5to grado, 33 docentes de la Institución Educativa Distrital Jorge Robledo Ortiz fue creado a partir de la sistematización de las variables de estudio, de modo que mide en general la pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista.

El mismo estuvo compuesta por 20 ítems con 5 alternativas de respuesta en escala tipo Likert para la selección de los estudiantes y los docentes, según sus consideraciones en torno al elemento indagado sobre la Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista y el Desempeño Académico estudiantil en pruebas externas del estado.

Para presentar adecuadamente tales datos se precisa la tabulación correspondiente según cada indicador y dimensión medida, así como la representación por medio de figuras de barras que permitan visualizar las tendencias en torno a las respuestas obtenidas, así como las diferencias entre la población de unidades 1 y la población de unidades 2.

Por otro lado, se analizan las respuestas cualitativas ofrecidas por los 2 representantes máximos del mencionado establecimiento (rector y coordinador), a los cuales se aplicó una entrevista de preguntas abiertas para recabar su opinión sobre el tema de estudio en las distintas aristas propuestas a partir de la sistematización.

4.1 Análisis de resultados cuantitativos

Tabla 1.

Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista. Dimensión académica

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Principios del modelo										
Práctica humanista	3%	53%	3%	25%	12%	13%	52%	7%	30%	2%
Didáctica humanista	0%	21%	0%	32%	30%	34%	61%	11%	9%	2%
Concepción y alcance										
Capacitación	3%	29%	9%	35%	27%	28%	49%	5%	12%	3%
Coherencia en formación	6%	60%	9%	20%	30%	15%	49%	3%	6%	2%
Desarrollo de valores	3%	61%	3%	27%	27%	10%	43%	1%	24%	1%
Formas de apropiación										
Proceso de gestión	0%	60%	3%	21%	12%	13%	55%	6%	30%	0%

Cuestionario aplicado a los estudiantes de 5to grado y docentes de la I. E.D. Jorge Robledo Ortiz

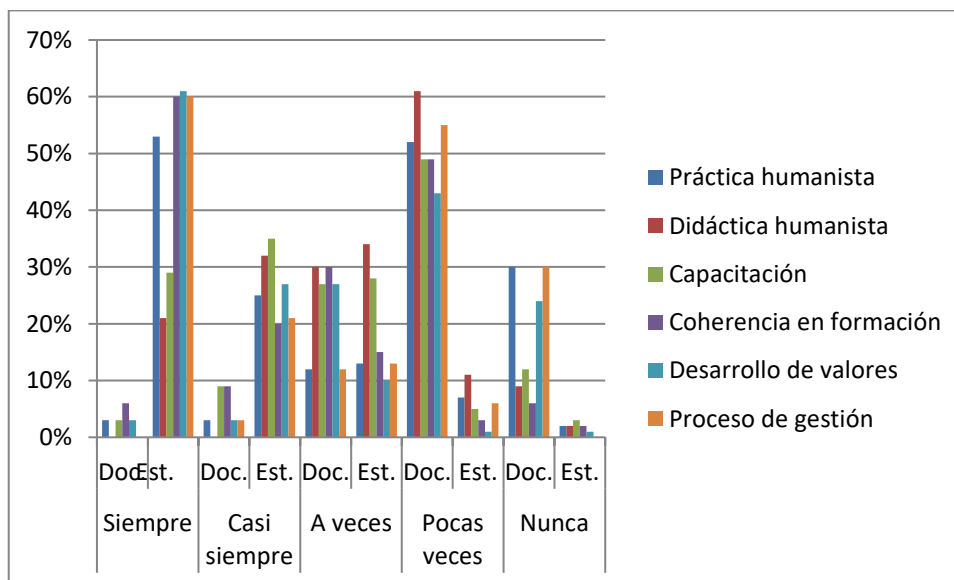


Figura 1: Dimensión académica
Fuente: Tabla 1

En la Tabla 1 y Figura 1 se especifican los resultados concernientes a la pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista desde su dimensión académica en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz; principalmente se expresan las tendencias de opiniones entre estudiantes y docentes.

En lo que se refiere a los Principios del modelo, la práctica humanística y didáctica humanística, poco más de la mitad de los estudiantes consideró que se da Siempre (53%), seguido de Casi siempre (25%), A veces (13%), Pocas veces (7%) y Nunca (2%); por su parte los docentes manejan una opinión totalmente contraria ya que la mayoría seleccionó la opción Pocas veces (52%), Nunca (30%), A veces (12%), Casi siempre y Siempre con sendos 3%.

Con respecto al principio de didáctica humanística, los estudiantes expresaron opiniones divididas cuyo mayor porcentaje lo obtuvo la opción Algunas veces (34%), Casi siempre (32%), Siempre (21%), Pocas veces (11%), Nunca (2%). Esta vez coinciden un poco más con los docentes, quienes en su mayoría seleccionaron la categoría Pocas veces (61%), A veces (30%) y Nunca (9%).

Se interpreta que, si bien la práctica humanística en la institución parece ser percibida desde la visión de los estudiantes, realmente los docentes confirman que no se encuentra asentada por la poca aplicación de sus estrategias didácticas.

Es probable que para los estudiantes el docente esté manejando las clases y actividades de forma afable lo que no necesariamente se corresponde con la práctica y didáctica humanística centrada en la persona como eje principal el cual se contempla de una manera integral con una personalidad en permanente cambio y desarrollo e inspirado en un contexto interpersonal en consideración de Levinas (2000).

Ya que no se concibe del todo la práctica y didáctica humanística en el grado 5° de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz se pudiera profundizar en los objetivos educacionales que, según

Aizpuru (2008), se centran en el crecimiento personal de los estudiantes, la promoción de la experiencia de influencia interpersonal y la inducción de aprendizajes significativos a través de la vinculación de aspectos cognitivos convivenciales.

En el grado en que se contemplan las prácticas y didácticas humanísticas bajo la percepción de estudiantes y docentes se presenciara la apropiación del Modelo Pedagógico Humanista necesario para el fortalecimiento del desempeño académico esperado en las pruebas externas.

En cuanto a la Concepción y alcance (Capacitación, coherencia en formación y desarrollo de valores) del Modelo Pedagógico Humanista, se encontró que los estudiantes manejan opiniones divididas ya que se mostró un 35% para la opción Casi siempre, seguido de Siempre (29%), A veces (28%), Pocas veces (5%) y Nunca (2%), a lo cual los docentes respondieron Pocas veces (49%), A veces (27%), Nunca (12%), Casi siempre (9%) y Siempre (3%).

Sobre la coherencia en formación hacia el Modelo Pedagógico Humanista, los estudiantes consideraron la opción Siempre (60%), Casi siempre (20%), Algunas veces (15%), Pocas veces (3%) y Nunca (2%); por su parte los docentes respondieron a la categoría Pocas veces (49%), A veces (30%), Casi siempre (9%), y las opciones Siempre y Nunca tuvieron sendos 6%.

Sobre el desarrollo de valores específicamente los estudiantes manifestaron una tendencia a la opción Siempre (61%), Casi siempre (27%), Algunas veces (10%), Pocas veces (1%) y Nunca (1%), entre tanto los docentes indicaron que se da Pocas veces (43%), A veces (27%), Nunca (24%), Casi siempre (3%) y Siempre (3%).

Quedó en evidencia que nuevamente mientras los estudiantes piensan que se desarrolla la concepción y alcance del Modelo Pedagógico Humanista en su grado 5°, los docentes confirman que son pocas las veces que se emprende tal filosofía educativa, es probable que los estudiantes

se centren en el trato de los docentes al momento de dictar las clases y proyectos en el aula, en tanto estos confirman que no atienden la filosofía del modelo, ya que tal vez se conoce pero no de concibe como norte educativo de la institución.

Se estaría aún lejos de alcanzar los preceptos de Rogers (1995), quien precisa que entre las características de la concepción humanista se prevé que los educadores logren la capacidad de autorrealización de los estudiantes, por medio de esfuerzos didácticos encaminados a lograr que las actividades de los estudiantes sean autodirigidas fomentando el auto aprendizaje y la creatividad, lo que queda por hacer aún dentro del grado 5° de la I.E.D Jorge Robledo Ortiz.

Al observar los resultados sobre las formas de apropiación (proceso de gestión) del modelo, los estudiantes manifestaron que para ellos se da Siempre (60%), Casi siempre (21%), Algunas veces (13%) y Pocas veces (6%); por otro lado, los docentes mantuvieron la tendencia hacia la opción Pocas veces (55%), Nunca (30%), Algunas veces (12%), Casi siempre (3%). En este sentido, cobra valor la interpretación de que pese a una creencia de funcionamiento que puedan tener los estudiantes sobre el modelo investigado considerando que sienten un proceso de gestión encaminado a la educación humanista, los docentes dejan claro que en pocas oportunidades se evidencia tal acción, en el sentido de que no se conciben como propagadores de este enfoque en su quehacer.

Quedaría así en entredicho las concepciones de Rodríguez (2013), para quien la gestión de este enfoque se ve desde los rasgos del educador, su interés en el estudiante como persona, la actitud receptiva hacia nuevas formas de enseñanza, así como el fomento del espíritu cooperativo, siendo auténtico y genuino como persona, empático con sus estudiantes y sensible hacia las percepciones y sentimientos, todas estas formas que los propios docentes de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz no sienten en ellos.

Particularmente, el proceso de gestión implicaría un rechazo a las posturas autoritarias y egocéntricas con disposición hacia los estudiantes, sus conocimientos y experiencias, dejando de lado toda una tradición en la forma de desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que aún no se presenta del todo en la institución objeto de estudio.

Continuando con el análisis de resultados del cuestionario se presentan los datos relativos a la dimensión administrativa del Modelo Pedagógico Humanista, según la percepción de cada población.

Tabla 2.

Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista. Dimensión administrativa

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc.	Est.	Doc.	%	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.
Concreción del modelo										
Disposición y participación	0%	52%	0%	28%	0%	11%	27%	6%	72%	3%
Niveles de cumplimiento										
Agenda de trabajo para socialización	3%	38%	0%	32%	24%	18%	49%	2%	24%	10%
Mecanismos de seguimiento y control	3%	47%	3%	21%	33%	21%	48%	9%	12%	2%

Cuestionario aplicado a los estudiantes de 5to grado y docentes de la I. E.D. Jorge Robledo Ortiz

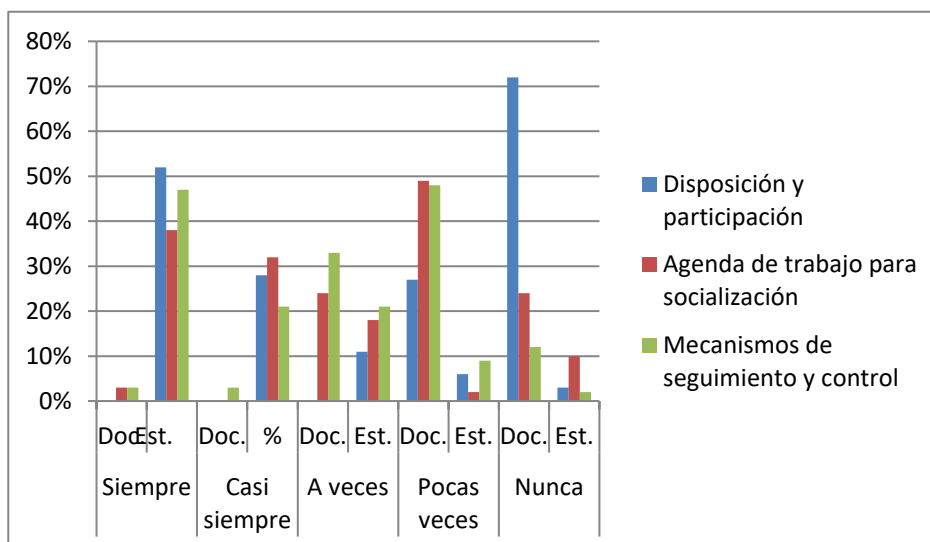


Figura 2: Dimensión administrativa. Fuente: Tabla 2

Con relación a la pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista desde la dimensión administrativa se indagó a las poblaciones acerca de la Concreción del modelo (disposición y participación) de modo que los estudiantes manifestaron la mayor cantidad de respuestas hacia la opción Siempre (52%), Casi siempre (28%), Algunas veces (11%), Pocas veces (6%) y Nunca (3%), sin embargo, los docentes emitieron opiniones distintas ya que se posicionaron con la categoría Nunca (72%) y Pocas veces (27%).

Es probable que los estudiantes de 5° sientan un nivel de participación elevado dentro de sus aulas, pero no así los docentes para quienes no se evidencian rasgos de participación en general en torno a la concreción del modelo. Esto implica definitivamente una demanda de parte de los estudiantes dirigida a la obtención de una mayor atención dada su iniciativa en clase, y con ello que los docentes se dispongan a generar tales espacios participativos.

Con respecto a los Niveles de cumplimiento (socialización y mecanismos de seguimiento), se obtuvo sobre el primer aspecto que los estudiantes presentan opiniones dispersas ya que apuntan a Siempre (38%), Casi siempre (32%), Algunas veces (18%), Nunca (10%) y Pocas veces (9%); en este caso hay un poco más de coincidencia con la respuesta de los docentes ya que la mayor tendencia se visualizó en la opción Pocas veces (49%), con porcentajes similares para A veces (24%) y Nunca (24%).

Al hacer referencia a los mecanismos de seguimiento y control, los estudiantes expresaron que para ellos se dan Siempre (47%), con iguales opiniones para las opciones Casi siempre (21%) y A veces (21%), seguido de Pocas veces (9%) y Nunca (2%). Los docentes en tanto seleccionaron en su mayoría la categoría Pocas veces (48%), Algunas veces (33%), Nunca (12%), Casi siempre (3%) y Siempre (3%), de modo que se evidencian consideraciones diversas sobre la

presencia de estos medios con que se debe seguir el cumplimiento del Modelo.

Queda explícito que no se vislumbra una agenda de trabajo ideal para la socialización del Modelo Pedagógico Humanista, y que aun con la percepción de los estudiantes de 5° de que se manejan mecanismos de control sobre el mismo los docentes confirman que se desarrollan en pocas oportunidades. Vale destacar que los estudiantes perciben –claro está- un interés de los docentes ante la socialización de sus metas educativas, lo cual siguen con mecanismos de control y evaluación, sin embargo, estos no se corresponden con los de la práctica humanista en su totalidad.

Es preciso para ello atender lo referido por Rogers (2000), para quien es posible ver una educación humanista, más allá de las prácticas concretas de acompañamiento y empatía que ejecute un docente, si se da la promoción de una pedagogía centrada en el ser hacia la búsqueda de la liberación del estudiante, lo que aún no se evidencia por completo en el caso presentado.

En suma, se tiene que el Modelo Pedagógico Humanista se reconoce en cierta medida según estudiantes y docentes de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz; no obstante, no se considera como el eje principal del desarrollo pedagógico en la institución, probablemente porque no corresponde a la filosofía educativa que persigue este centro educativo, aunado a un desconocimiento o desinterés por hacer uso del mismo de parte de los docentes.

En general, se determinan de parte de los estudiantes prácticas y estrategias apegadas al trato humano y a la dignidad de parte de los docentes, pero estas aún no se conciben como verdaderas acciones humanistas que emanan de la filosofía y modelo aplicado al campo educativo.

Se prosigue a continuación con el análisis de los datos obtenidos para la variable Desempeño académico, a través de las encuestas aplicadas a los mismos estudiantes y docentes que conforman las poblaciones de estudio, según las consideraciones de los estudiantes.

Tabla 3.

Desempeño académico. Resultados y Competencias.

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca		
	Doc.	Est.	Doc.	%	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc	Est	
Resultados de pruebas											
Procesos de participación	de	0%	22%	3%	26%	18%	33%	39%	16%	39%	3%
Mecanismos de mejoramiento	de	3%	48%	3%	25%	56%	17%	35%	9%	3%	1%
Competencias desarrolladas											
Estrategias de fortalecimiento		0%	40%	3%	30%	6%	19%	43%	6%	48%	5%
Ruta de intervención y retroalimentación		0%	51%	3%	22%	6%	19%	36%	6%	55%	2%

Cuestionario aplicado a los estudiantes de 5to grado y docentes de la I. E.D. Jorge Robledo Ortiz

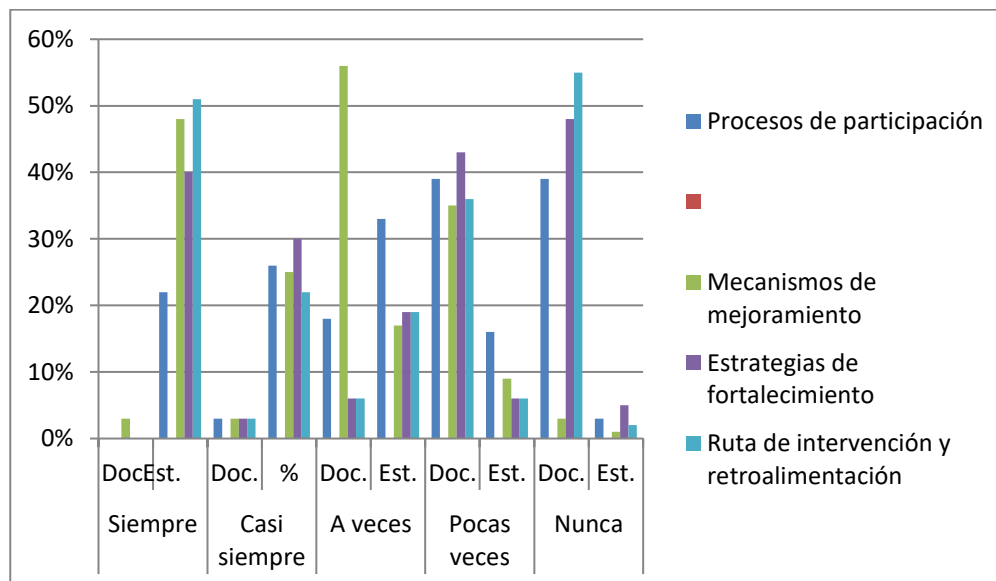


Figura 3: Desempeño Académico. Resultados y competencias

Fuente: Tabla 3

Al indagar a las poblaciones sobre el Desempeño académico en torno a los resultados y competencias de las pruebas externas, se les precisó principalmente sobre los **Resultados** (Procesos de participación, mecanismos de mejoramiento). En el caso del primer aspecto, los estudiantes manifestaron que se da Algunas veces (33%), Casi siempre (26%), Siempre (22%), Pocas veces (16%) y Nunca (3%); asimismo los docentes contestaron por igual a las opciones Pocas veces (39%) y Nunca (39%), seguida de Algunas veces (18%), Casi siempre (3%).

Sobre los mecanismos de mejoramiento los estudiantes se orientaron a la categoría Siempre (48%), Casi siempre (25%), Algunas veces (17%), Pocas veces (9%), Nunca (1%), mientras que los docentes se orientaron a la opción Algunas veces (56%), Pocas veces (35%), con iguales porcentajes para Nunca (3%), Casi siempre (3%) y Siempre (3%).

De este modo, se considera que tanto los procesos de participación como los mecanismos de mejoramiento para el desempeño académico en los resultados de las pruebas externas se maneja moderadamente en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, lo que sin duda recae en consecuencias directas sobre el componente del aprendizaje y, claro está, de la competitividad que existe en el contexto educativo.

Se debe recordar en este punto que una educación de calidad logra que los estudiantes realmente aprendan lo que se supone deben aprender, al cabo de determinados ciclos o niveles, lo que pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, junto a una segunda dimensión referida a qué es lo que se aprende en el sistema y a su relevancia en términos individuales y sociales (Toranzos, 2000).

Así, la institución objeto de estudio debería reflejar desde su educación esos contenidos que responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona,

pero también para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad.

Con relación a las Competencias desarrolladas (estrategias de fortalecimiento y ruta de intervención con retroalimentación), para el primer elemento la tendencia de respuesta de los estudiantes se orientó a la opción Siempre (40%), Casi siempre (30%), Algunas veces (19%), Pocas veces (6%) y Nunca (5%). Por su parte, los docentes manifestaron en su mayoría la categoría Nunca (48%), Pocas veces (43%), Algunas veces (6%) y Casi siempre (3%).

Sobre la ruta de intervención con retroalimentación los estudiantes contestaron a la opción Siempre (51%), Casi siempre (22%), Algunas veces (19%), Pocas veces (6%) y Nunca (2%); por su parte los docentes seleccionaron la categoría Nunca (55%), Pocas veces (36%), Algunas veces (6%), Casi siempre (3%).

Se tiene en cuenta que aun cuando los estudiantes de 5° creen que se están demarcando las estrategias de fortalecimiento y la ruta de intervención con retroalimentación por parte de sus docentes para el desempeño académico ante las competencias que exigen las pruebas externas, los docentes reconocen que prácticamente nunca las desarrollan.

Es probable que los estudiantes den cuenta de un proceso de apoyo que brinda la institución en el desarrollo de estas pruebas externas, pero lejos de ello se atienden las competencias (MEN, 2013) referidas al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, relacionadas entre sí para hacer posible el desempeño eficaz y eficiente de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.

Tal concepción se espera esté potenciada en cualquier grado o centro educativo, en la búsqueda de un mejor desempeño estudiantil. Vale destacar que Pérez (2005) destaca que en la

gestión educativa se deben incorporar acciones para la toma de decisiones y ejecución de estrategias que potencian la práctica pedagógica.

Además sostiene que los docentes deben modificar sus esquemas de acción en las aulas, contemplando un perfil de competencias para liderar el cambio.

Tabla 4.

Desempeño académico. Calidad educativa

Indicador	Siempre		Casi siempre		A veces		Pocas veces		Nunca	
	Doc	Est	Doc	%	Doc	Est	Doc	Est	Doc	Est
Académica										
Seguimiento y monitoreo de los directivos	0%	55%	0%	25%	9%	13%	61%	2%	30%	4%
Integración entre docente para el desempeño	0%	24%	0%	19%	0%	18%	42%	26%	58%	13%
Condiciones ambientes										
Atención a políticas del MEN	0%	16%	3%	27%	15%	25%	70%	11%	12%	21%
Ambiente armónico en la institución	0%	62%	0%	22%	24%	12%	67%	2%	9%	2%
Cumplimiento de indicadores										
Acciones institucionales	0%	28%	0%	31%	0%	25%	63%	8%	36%	8%
Resultados estratégicos	0%	25%	0%	61%	3%	10%	70%	4%	27%	0%

Cuestionario aplicado a los estudiantes de 5to grado y docentes de la I. E.D. Jorge Robledo Ortiz

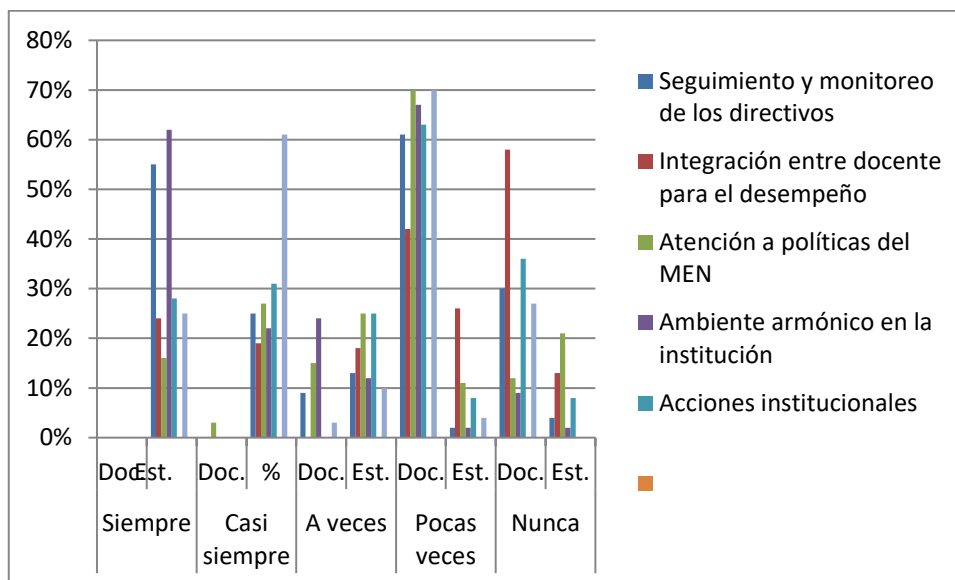


Figura 4: Desempeño Académico. Calidad educativa

Fuente: Tabla 4

En la Tabla 4 se presenta lo relativo al estudio del desempeño académico desde la calidad educativa, comenzando por la perspectiva Académica (Seguimiento y monitoreo de los directivos e Integración entre docentes para el desempeño), sobre el primer elemento los estudiantes respondieron en su mayoría a la opción Siempre (55%), Casi siempre (25%), Algunas veces (13%), Nunca (4%) y Pocas veces (2%), en cambio la mayoría de los docentes apuntó a la opción Pocas veces (61%), Nunca (30%) y Algunas veces (9%).

Sobre la integración en pro del desempeño académico, los estudiantes de 5° consideran que se da Pocas veces (26%), aunque otros creen que Siempre (24%), Casi siempre (19%), Algunas veces (18%), Nunca (13%). Los docentes, por su parte, expresaron su tendencia a la opción Nunca (58%) y Pocas veces (42%).

Es propio aseverar que tanto el seguimiento y monitoreo de los directivos, como la integración entre docentes para el desempeño académico se evidencia en poca medida dentro de

la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, de manera que aun cuando manifiesten un interés y aceptación por este enfoque educativo no se han dado a la tarea de llevarlo a la práctica dentro de la institución.

Es propio referir la opinión de Castro, Paternina y Gutiérrez (2014), quienes manifiestan que en Colombia el rendimiento académico es un asunto preocupa a los padres de familia, docentes y autoridades educativas, y también de quienes formulan las políticas públicas educativas en el contexto nacional, departamental y local.

Asimismo, resaltan que existen ciertos factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico, de manera que se hace preciso notarlas en la institución objeto de estudio, especialmente desde el seguimiento y control que pueda ejercer la directiva.

Por su parte se indagó en relación a las Condiciones de los ambientes (Atención a políticas del MEN y Ambiente armónico); sobre la atención de políticas de los ambientes adecuados de aprendizaje los estudiantes de 5° consideran que se da Casi siempre (27%), Algunas veces (25%), Nunca (21%), Siempre (16%) y Pocas veces (11%); los docentes en tanto consideraron que se logra Pocas veces (70%), A veces (15%), Nunca (12%) y Casi siempre (3%), coincidiendo un poco con los estudiantes.

En cuanto a la presencia de un ambiente armónico en la institución, los estudiantes perciben que se da Siempre (62%), Casi siempre (22%), A veces (12%), Pocas veces (2%), Nunca (2%), a lo que los docentes responden contrariamente al seleccionar la categoría Pocas veces (67%), Algunas veces (24%) y Nunca (9%).

De manera que las condiciones de los ambientes orientados al desempeño académico en la institución objeto de estudio no parecen contemplarse de forma óptima, aunque se ha de salvar la percepción de los estudiantes de 5° que si evidencian en sus aulas condiciones de armonía en su proceso académico.

En correspondencia con el resultado, cabe recordar que el Ministerio de Educación Nacional (2011) establece que uno de los principales propósitos de la política educativa es “lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (p.1).

Se precisó, por último, lo relativo al Cumplimiento de los indicadores (acciones institucionales y resultados estratégicos); sobre el primer aspecto los estudiantes consideran que se evidencia Casi siempre (31%), Siempre (28%), A veces (25%), Pocas veces (8%) y Nunca (8%), mientras que los docentes asintieron en su mayoría a la opción Pocas veces (63%) y Nunca (36%). Con respecto al segundo elemento, los estudiantes de 5° creen que se da Casi siempre (61%), Siempre (25%), Algunas veces (10%) y Pocas veces (4%), frente a los docentes que apuntaron a la categoría Pocas veces (70%) y Nunca (27%).

Se manifiesta con ello que el cumplimiento de indicadores considerados en el desempeño académico de los estudiantes a partir de las pruebas externas no se da en la mayoría de los casos en el establecimiento objeto de estudio.

Esto en cierta medida corresponde a lo planteado por Avalos (2002), quien concibe la práctica pedagógica como un eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente entre la teoría y de la práctica y el desempeño académico como la evaluación de ese conocimiento que se construye, de manera que si las acciones institucionales se conciben en poca medida en materia del enfoque humanista en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, en consecuencia resultará para el desempeño académico y sus indicadores.

Con base en cada uno de los resultados se destaca la importancia del Modelo Pedagógico Humanista considerando que se precisa su adaptabilidad basados en la necesidad de que se

concreten sus elementos y principios, así como también la concreción del desempeño académico estudiantil.

Se podría inferir que con su contemplación cabal dentro de la institución objeto de estudio se daría punto de partida al desarrollo de una pedagogía con incidencia positiva para el desempeño académico esperado en sus estudiantes ante las pruebas externas.

4.2 Análisis de resultados cualitativos

Se presentan a continuación las respuestas de las máximas autoridades de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, quienes también manifestaron sus opiniones sobre las dimensiones e indicadores ya abordados en este trabajo a través de las encuestas a estudiante y docentes, e indagados a profundidad a partir de una entrevista cuyos datos cualitativos se analizan en este apartado.

Tabla 11.

Entrevista sobre el Modelo Pedagógico Humanista

Pregunta	Rector	Coordinador	Convergencias y discrepancias
1. ¿Cuáles son las dimensiones del modelo pedagógico humanista que se integran en la institución para realizar la actualización del PEI?	Cada teoría pedagógica se deriva un modelo o presentación de esas teorías que deben dar respuesta a cinco parámetros: las metas de formación; el concepto de desarrollo del individuo; los contenidos y experiencias de enseñanza; los métodos y técnicas de estudio.	Tenemos un modelo ecléctico que está apoyado de diferentes teorías, entre ellas la humanista y la crítico social, lo que queremos es potencializar en la formación de los estudiantes las dimensiones del ser humano como tal y que apunten a formar líderes para la vida	Se presentan dimensiones de un modelo pedagógico ecléctico, no solo humanista, dentro del PEI.
2. ¿Cuáles son las estrategias que se emplean para socializar con la comunidad educativa los principios del Modelo Pedagógico Humanista que integran el PEI?	Esta es una de las mayores falencias en la institución con relación al seguimiento, nosotros hacemos muy poco seguimiento en cuanto al acompañamiento en el aula.	Se usa la estrategia de mesas de trabajo con los docentes, los estudiantes, los padres de familia en las jornadas, en las semanas de desarrollo institucional socializamos la práctica.	Se reconocen mesas de trabajo comunidad educativa pero no específicas sobre el Modelo

- | | | | |
|--|--|---|--|
| <p>3. ¿Cuáles son las estrategias de capacitación que desarrolla la institución para profundizar sobre la concepción y el alcance del Modelo Humanista?</p> | <p>Capacitaciones permanentes en temas que lleva el Programa Todos a aprender</p> | <p>Tenemos una herramienta de capacitación con los docentes que es el PTA, donde se retroalimenta con los pares académicos entre los mismos docentes para el fortalecimiento y apropiación del modelo</p> | <p>En general existe la capacitación docente a través del Programa Todos a Aprender</p> |
| <p>4. Describa los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo.</p> | <p>Se piden los planes de área para la construcción de las mallas, pero no hubo retroalimentación, ni el rector ni el coordinador revisaron los planes de área para ver si tenía una secuencia en el tiempo, si se ajustaban a las directrices del MEN, nunca han entrado al aula para darle orientaciones al maestro.</p> | <p>En las diferentes jornadas pedagógicas se le han hecho ajustes a los planes de estudio, y que este plan de estudio apunte nuestro modelo pedagógico. Dentro del plan de estudio y de las mismas estrategias del PTA se hace observación del desarrollo de las clases de los docentes para retroalimentar</p> | <p>El seguimiento y control se orienta a los planes de estudio ante las realidades en las aulas de forma general sobre cualquier aspecto</p> |
| <p>5. ¿Se puede afirmar que las diversas herramientas asociadas a la didáctica establecidas en el PEI tributan al Modelo Pedagógico Humanista?</p> | <p>El reconocimiento del ser humano como tal y el libre desarrollo de la personalidad.</p> | <p>De acuerdo a la característica institucional, se habla de la práctica de la pedagogía con el amor para que pueda irle mejor en el estudio. Una de las formas de este modelo pedagógico es desarrollarse como ser humano</p> | <p>Queda en duda que el manejo de herramientas tributen al Modelo Humanista</p> |
| <p>6. ¿Cómo valida que los valores impartidos en la institución defienden la filosofía institucional y que están siendo apprehendidos por los estudiantes?</p> | <p>Dentro del PEI se ha definido una filosofía institucional con una misión, visión y valores que nos guían en la escuela. Esto me lleva a reflexionar sobre mi quehacer en la gestión académica, administrativa e incluso comunitaria. No lo estoy haciendo.</p> | <p>Existen unos valores institucionales con base en nuestro modelo pedagógico la solidaridad, el amor, la honestidad, con apoyo del proyecto transversal de valores se enfatiza en la práctica de estos valores para ser aplicados dentro y fuera de la escuela.</p> | <p>Se estriban valores como solidaridad, amor y honestidad pero no se asegura una apprehensión de todos los estudiantes</p> |
| <p>7. ¿Cuáles son las estrategias que propician la participación activa de la comunidad educativa en la implementación del Modelo Pedagógico Humanista?</p> | <p>Debería ser que todos conozcamos el MP institucional, independientemente si el documento reúne los requisitos; apropiarnos para empezar a cuestionarlo. Desconozco cómo se creó, no se si buscaron un asesor o todos participaron.</p> | <p>Se pone a los padres a participar en la construcción y ajustes de este modelo, porque en la medida en que los padres participen y se apropien de nuestros instrumentos, teorías, proceder los proceso podrían ser mejor.</p> | <p>La estrategia que propicia la participación en el Modelo Pedagógico Institucional es convocatorias a los padres</p> |
| <p>8. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución para validar los procesos didácticos y cumplimiento de los lineamientos establecidos en el PEI?</p> | <p>Observación de clases y seguimiento de los planes de área.</p> | <p>Se hace observación de clases para ver desempeño de los docentes y si aplican nuestro modelo pedagógico, control en la evaluación de desempeño anual, se valoran los aportes a la gestión</p> | <p>La institución valida los procesos didácticos con la observación de clases</p> |

<p>9. ¿Con qué periodicidad se hacen ajustes y actualizaciones del PEI?</p>	<p>Permanentemente se le hacen ajustes, pero el modelo pedagógico está intacto desde que se hizo en 2010. Incluso los ajustes al Manual de Convivencia, al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.</p>	<p>académica Durante el año escolar se hacen jornadas pedagógicas en enero, abril, junio, octubre y noviembre. En estos espacios se hacen ajustes al modelo, al PEI, a los planes de clase, a los planes de área, al plan de mejoramiento institucional.</p>	<p>Al menos en seis ocasiones en el año escolar se hacen ajustes al PEI</p>
<p>10. ¿Cuáles son las impresiones que tienen los actores de la comunidad educativa en relación con la concepción y aplicación del Modelo Pedagógico Humanista?</p>	<p>Como no hay apropiación de la teoría de nuestro Modelo Pedagógico, las personas asocian los términos en cuanto a que humanista se refiere al trato preferencial en la formación del individuo y como es una comunidad golpeada, maltratada por todos esos factores de riesgo psicosociales. Quizá esa es la impresión que tienen</p>	<p>Debido a que el colegio sea convertido en un espacio que es un remanso de paz, que el sector en que se encuentra la institución que es bastante vulnerable, los problemas internos son pocos a nivel de convivencia, y existe un oasis para todas las problemáticas sociales</p>	<p>Se cree que la comunidad educativa ve la institución como un espacio de escape a sus dificultades familiares y comunitarias</p>
<p>11. ¿Cuál es la periodicidad con la que se convoca a los miembros de la comunidad educativa para validar el grado de apropiación de los lineamientos y políticas institucionales?</p>	<p>Una de las dificultades es involucrar y eso lo ha arrojado la evaluación de la Gestión Comunitaria. Desde la asociación de padres la mayoría cuando son convocados se ausentan, parece que sólo quisieron en su relación con la escuela el resultado de las evaluaciones de sus hijos.</p>	<p>En reuniones trimestrales e informes académicos a padres de familia, para saber cómo va el desarrollo institucional en los diferentes componentes del PEI cómo son gestión directiva, gestión académica, gestión comunitaria y gestión administrativa.</p>	<p>Cada tres meses se estiman euniones con padres y el desarrollo en torno al PEI</p>

Respuestas de los directores de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz sobre el Modelo Pedagógico Humanista

Siendo específicos sobre la indagación en torno al Modelo Pedagógico Humanista, las respuestas y datos cualitativos permiten confirmar diversas impresiones. Se presentan las dimensiones de un modelo pedagógico ecléctico, no solo humanista, dentro del Programa Educativo Institucional (PEI) de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz; se reconoce el ejercicio en mesas de trabajo con la comunidad educativa, pero no específicas sobre el Modelo en estudio.

En general, existe una capacitación docente a través del Programa Todos a Aprender (PTA), aunque no se precisa que se concentre sólo en el Modelo Pedagógico Humanista; asimismo, el seguimiento y control se orienta hacia los planes de estudio ante las realidades de las aulas sobre cualquier aspecto.

Se detectó que aún persiste la duda en el manejo de herramientas que tributen realmente al Modelo Pedagógico Humanista, y que al menos se estriba al desarrollo de valores como la solidaridad, el amor y la honestidad, aunque no se asegura una aprehensión de parte de todos los estudiantes.

Las estrategias que propician la participación en el Modelo Pedagógico Institucional se reconocen en las convocatorias a los padres, al tiempo que la institución asegura que valida los procesos didácticos en torno al modelo con la observación de las clases de sus docentes. De acuerdo con los entrevistados, al menos en seis oportunidades durante el año escolar se hacen ajustes al PEI.

Para los representantes de la institución, se cree que la comunidad educativa considera el recinto como un espacio de escape a sus dificultades familiares y comunitarias y de cierta manera conciben un ambiente armónico, mientras apuntan que al menos cada tres meses se estiman reuniones con los padres para determinar el desarrollo en torno al PEI. Se les indagó además sobre el Desempeño Académico en procura de la atención de los lineamientos específicos sobre las pruebas externas, cuyas respuestas se muestran y analizan a continuación:

Tabla 12.

Entrevista a directivos Desempeño Académico

Pregunta	Rector	Coordinador	Convergencias y discrepancias
12. ¿Cuáles son las estrategias que se gestionan para integrar a los miembros de la comunidad educativa al diseño y aplicación de planes de mejoramiento que tomen en cuenta los resultados de las pruebas externas?	Por parte del ministerio hay un día que se ha declarado el día E, pero ese día no es el único (...) desde la transversalidad y la educación en ética y valores podemos fortalecer los principios en nuestro PEI.	Se hacen jornadas pedagógicas en donde se desglosa el resultado que se logró, a qué se debe apuntar y cuáles son los ajustes que deben hacerse.	Se reconocen jornadas pedagógicas como estrategias de integración en el desarrollo del PEI, aunque no se precisan las pruebas
13. ¿Qué estrategias didácticas podrían aplicarse en el fortalecimiento del desempeño académico	Una estrategia didáctica sería que el ejercicio fuera más allá, en el sentido que se deben socializar los	Se hacen simulacros durante el año escolar, para fortalecer a los estudiantes en ésta	Socializar los resultados con los estudiantes debería implementarse

estudiantil, tomando como referencia los resultados de las pruebas externas?

resultados no sólo con los maestros sino con los estudiantes, de manera que los resultados del año inmediatamente, siendo la didáctica propia de cada disciplina; incluso se puede tener ese enfoque pedagógico en la escuela, además que es una didáctica contemporánea.

estrategia y también institucionalmente se han establecido unas pruebas semestrales a mitad y a final de año con el formato estilo SABER hoja de respuesta de selección múltiple para que adquieran habilidades y se familiaricen y así mejorar su desempeño académico

como estrategia de fortalecimiento, además de los simulacros de pruebas externas

14. ¿Cuáles son las estrategias que aplica la institución para garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo?

Lo principal es acompañamiento y seguimiento, seguido de la planeación, hoy en día se ha avanzado bastante ya que tenemos unos referentes: lineamientos, estándares, DBA, Mallas de Aprendizaje, Matrices de Contenido. Lo tenemos todo en el documento pero ¿se está llevando al aula? esa es la duda y no lo se todavía

Institucionalmente está establecido que para que un estudiante pueda graduarse y obtener el título de bachiller académico, debe tener un puntaje mínimo de 220 en las pruebas SABER, de manera que valoren los procesos que desde primaria se hace con las pruebas externas. Se tienen estímulos académicos.

Seguimiento, acompañamiento y estímulos académicos se consideran las estrategias para motivar a los estudiantes a las pruebas externas.

15. ¿Cuáles son las estrategias aplicadas desde la gestión directiva que con base en resultados de las pruebas externas contribuyen al mejoramiento del desempeño académico estudiantil?

Generar en los estudiantes un proceso de reflexión es algo complejo, porque no los estamos educando para unas pruebas, sino para ser individuos de bien en la sociedad. Yo debería liderar un proceso en el que todos los maestros se interesen por los resultados.

El Consejo Directivo aprueba estímulos y estrategias para que cada vez a los estudiantes les vaya mejor en las pruebas externas, de manera que se está en consonancia con todos los estamentos para lograr este fin.

Se requiere un proceso de integración de toda la comunidad educativa en torno a los resultados de las pruebas externas

16. ¿En cuales mecanismos de seguimiento y monitoreo participa usted a fin de garantizar que los procesos didácticos contribuyan al mejoramiento continuo?

Tenemos unas estrategias que buscan garantizar los encuentros con los directores de grupo, charlas de 20 minutos; a veces todo lo que uno planea no sale, hay que hacerle seguimiento y lo que no funciona hay que cortarlo, que ellos sepan que hay un proyecto de valores.

Dentro de las pruebas externas se evalúan las competencias ciudadanas, donde se refleja el desempeño del ser humano, y en ese punto a los estudiantes les ha ido mejor que en las pruebas de conocimiento general

Reuniones diarias permiten monitorear los procesos; de allí se reconoce mejor desempeño como individuos que en áreas de conocimiento

17. ¿Cuáles son las estrategias que desde la gestión directiva se aplican para garantizar que las condiciones de los ambientes de aprendizaje cumplan con las políticas del Ministerio de Educación Nacional?

La jornada única desde la Gestión Directiva es una estrategia apropiada que busca impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Se han destinado recursos financieros para hacerlo, con poco apoyo por parte del ente territorial; hubo la aceptación del proyecto de

Se abren espacios de capacitación de pares académicos, de formación del PTA, de orientación acerca de lo que emite el Ministerio acerca de las políticas educativas nacionales y regionales. No se han escatimado esfuerzos para que los docentes puedan

Inversiones financieras, espacios de capacitación procuran garantizar las condiciones de los ambientes de aprendizaje ante el MEN

<p>18. ¿Cuáles son las principales condiciones que garantizan ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de las actividades escolares?</p>	<p>Price Smart para mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje</p> <p>Desde el concepto de ambiente de aprendizaje, estamos hablando del mismo espacio físico, las relaciones intra e interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa</p>	<p>retroalimentarse.</p> <p>Este año se estableció un proyecto de autogestión, donde se han mejorado los espacios físicos, para que se dé un buen trato entre todos en la institución</p>	<p>Las mejoras a los espacios físicos de la institución se consideran garantes de los ambientes</p>
<p>19. ¿Cuáles son los indicadores de cumplimiento que se utilizan para validar el logro de objetivos académicos en la institución?</p>	<p>Esas son las pruebas a las que nosotros nos presentamos y nos dan el resultado del IFCES, ese sería el indicador, resulta que año tras año en el día E, pero como el sindicato no nos deja a nosotros hacer el día E y nos lleva a que nos declaremos en desobediencia, no hacemos las indicaciones para el siguiente año una meta</p>	<p>Dentro del plan de estudios establecido, se hace claridad acerca de la escala valorativa, las áreas a impartir, la intensidad horaria, los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes y que tengan interés en ser mejores estudiantes y personas.</p>	<p>Los parámetros de las pruebas externas se consideran indicadores relevantes en torno al logro de objetivos de la institución</p>
<p>20. Cuándo los indicadores de cumplimiento no reflejan el logro de objetivos académicos, ¿cuáles estrategias aplica la institución para realizar ajustes que permitan el mejoramiento continuo?</p>	<p>Reunión con mis profes, socializar los resultados, que ellos se apropien de los diferentes componentes curriculares recientes como los DBA que le dicen al docente a través de criterios</p>	<p>Se hace seguimiento a la gestión de aula y desempeño de los docentes, se le hacen observaciones de clase, se hace revisión de las prácticas pedagógicas para el mejoramiento</p>	<p>Se procuran encuentros con docentes para que mejoren sus clases ante resultados adversos</p>

Entrevista a los directores sobre desempeño académico del Modelo Pedagógico Humanista

Entre los principales hallazgos contemplados sobre el desempeño académico, principalmente se reconoce el desarrollo de jornadas pedagógicas como estrategias de integración en el desarrollo del PEI, aunque no se precisan si son realmente orientadas a los resultados de las pruebas externas.

Se pudo conocer que es preciso socializar los resultados de estas pruebas con los estudiantes como estrategia de fortalecimiento, además de los simulacros que ya se realizan en la institución. En cuanto a los mecanismos de motivación dirigidos a los estudiantes, se contemplan el de seguimiento, acompañamiento y estímulos académicos como estrategias, de acuerdo con la directiva de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz.

Apuntan a que se requiere un proceso de integración de toda la comunidad educativa en torno a los resultados de las pruebas externas, ya que por lo pronto es a través de reuniones diarias de 20 minutos que se monitorean los procesos de aprendizaje en general. Los entrevistados aceptaron que, en torno a los valores que promueve la institución, se contemplan mejores resultados en las pruebas externas en los renglones de desempeño como individuos que en áreas de conocimiento, lo que llama la atención en esta investigación.

Según los directivos, las inversiones financieras y los espacios de capacitación procuran garantizar las condiciones de los ambientes de aprendizaje ante el MEN, por lo que consideran que las modificaciones hechas a los espacios físicos de la institución se realizan para garantizar un mejor ambiente de aprendizaje y convivencia.

Manifestaron los entrevistados que son los parámetros de las pruebas externas los indicadores relevantes en torno al logro de objetivos de la institución, de manera que se procuran encuentros con los docentes para que mejoren sus clases ante resultados adversos en estas pruebas, pero no con los estudiantes o la comunidad como tal.

Sería preciso en este punto recordar lo referido por la Corporación Universitaria de Remington, CUR, (2012), la cual destaca que para establecer el Modelo Pedagógico Institucional es necesario retomar conceptos que engloben los términos “modelo” y “pedagogía”, entendiendo el primero como un arquetipo o punto de referencia a ser imitado, y el segundo como una ciencia integradora de la educación que tiene como objeto de estudio el desarrollo del ser humano.

De tal modo en el caso de estudio, al indagar sobre el desempeño académico como parte del despliegue del enfoque humanista, se concibió la directiva debe tomar entonces las riendas necesarias para el desarrollo del PEI con miras al Modelo Pedagógico Humanista, más aun al

reconocer lo expresado por la CUR (2012) cuando considera que debe ser pensado y construido por quienes han experimentado el desarrollo de cada institución.

En atención pues a lo que se logró demostrar con relación al Modelo Pedagógico Humanista como parte de la condición “ ecléctica ” del PEI de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, es inherente el establecimiento y desarrollo de ciertas estrategias enfocadas hacia el quehacer institucional en integración con la comunidad educativa y los propios estudiantes a fin de optimizar la detectada situación sobre el modelo en estudio, así como el desempeño académico ante las pruebas externas.

5. Propuesta

5.1 Presentación de la propuesta

Tras contemplar los modelos pedagógicos, las competencias y el desempeño académico acorde al grado 5° de básica primaria como principio normativo del PEI de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, a través de una revisión integrada y a partir de la investigación se presenta un diagrama representativo que recoge los fundamentos teóricos de la propuesta al igual que los operativos.

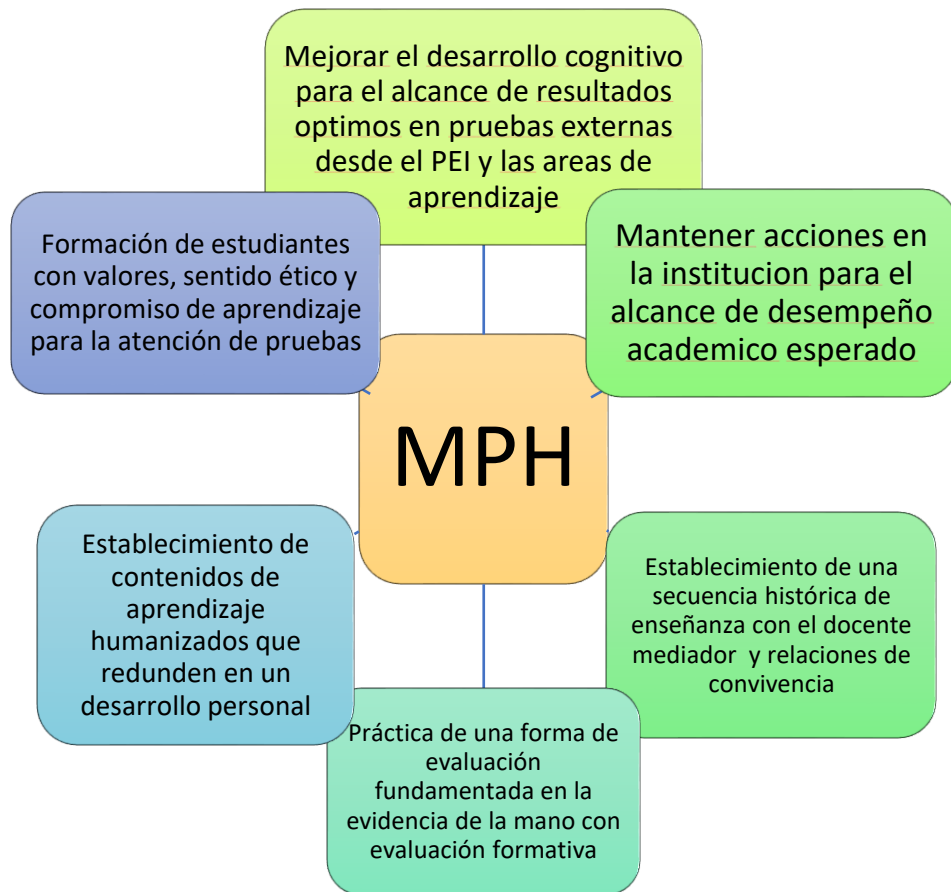


Figura 1. Propuesta estratégica de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el Desempeño Académico Estudiantil en las pruebas externas

Fuente: Elaboración propia (2019)

Con base a la representación diagramática de la propuesta que se ha estructurado, es importante que cualquier profundización en el Modelo Pedagógico Institucional considere los propósitos específicos de enseñanza en concordancia con los fines y metas institucionales, contemplados en el PEI.

Vale destacar que el referente fundamental para comprender cualquier proceso de abordaje de un modelo pedagógico inicia por considerar las dimensiones de carácter cognitivo, en este caso cargado de la intención de mejoramiento personal y académico, así como también el valorativo bajo el cual será posible medir tal avance, de la mano de una relación procedimental

que se expresa en la forma y los pasos a seguir para el desarrollo del Modelo Pedagógico Humanista.

Todo esto parte de la revisión necesaria al PEI de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, sobre el cual se conoce la necesidad de plantear un modelo único que responda a las necesidades ya planteadas e investigadas en materia educativa. Cualquier relación en el MP institucional deberá verse reflejado en los grados y planes de las asignaturas, no solo del grado 5to sino inclusive en todos los niveles de la institución, lo que permitirá entonces desarrollar tal propuesta a cabalidad.

Dadas las relaciones observadas en la Figura 1, se hace necesario aclarar los objetivos de la propuesta, justificación, bases teóricas y legales, así como la definición de lineamientos que permitan viabilizar la propuesta, por esto se identifican los de carácter normativo y operativos.

5.2 Objetivos de la propuesta

5.2.1 Objetivo General:

Definir una propuesta de intervención educativa que oriente la operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista como guía para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz.

5.2.2 Objetivos específicos:

Describir acciones que permitan la sensibilización a toda la comunidad educativa de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, en relación con la resignificación del Modelo Pedagógico Humanista y su pertinencia para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas de estado.

Caracterizar estrategias de gestión educativa que orienten la operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista como ruta para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil en pruebas externas en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz.

Describir criterios de factibilidad que viabilicen la operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista en el ambiente escolar.

5.3 Justificación de la propuesta

Durante décadas la significación de la educación para los individuos se ha sobrepuesto ante todas las actividades profesionales o artesanales en el mundo, considerando que esta se inserta en la vida humana desde su primera infancia y sigue su curso hasta la etapa de adultez y un poco más en muchos casos.

Este componente por lo general viene cargado del cumplimiento de ciertas metas u objetivos de aprendizaje, los cuales son medidos de forma permanente en tanto se superan los alcances de ciertos conocimientos y el ascenso en los grados y niveles de la educación. De allí que el desempeño académico estudiantil en todas las etapas se considere relevante para la calificación y cualificación de los procesos de aprendizaje en cada individuo.

Vale destacar que más allá de los requerimientos internos y el alcance de ciertas competencias en cada grado o etapa, gran parte de las naciones hoy por hoy realizan desde el

estado sus propias evaluaciones y seguimientos al avance en tales procesos académicos, como el caso de Colombia donde varios entes de relevancia institucional se dan a la tarea de preparar, aplicar y procesar pruebas externas en todos los establecimiento educativos, a fin de obtener información relevante para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.

Subyacen así las diversas competencias académicas que se busca desarrolle cada individuo a lo largo de sus estudios y que sin duda marcan la pauta de su desenvolvimiento como ser pensante y actuante en la sociedad donde se inserta; competencias que, por cierto, son medidas con la muestra de tal desempeño académico, ya sea en pruebas internas o externas en este caso, lo cual está ligado de manera ineludible a muchos otros factores que bien pueden servir de fortalecimiento y desarrollo o que en forma contraria podrían jugar en contra de los logros esperados.

De este entramado se desprenden por ejemplo las implicaciones de los modelos pedagógicos que despliega cada institución educativa, tomando en cuenta que se configuran como la base filosófica y académica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se ven conjugadas las competencias y el desempeño académico estudiantil.

En la literatura universal, son diversos los modelos que han signado los procesos educativos durante siglos, cada cual con sus pro y sus contra por lo que se debe atinar en torno al uso de estos y el contexto donde se sumerge.

En el caso del Modelo Pedagógico Humanista, se puede decir que comprende en su esencia importantes aspectos que proporcionan al individuo cualidades y capacidades positivas para él y su entorno, así como competencias que se derivan en un desempeño académico esperado, de acuerdo con las teorías, estudios y postulados que sobre esta filosofía educativa se han desarrollado. Desde su concepción se visualiza una tendencia al bienestar común a través del

conocimiento que sin duda ofrece un aporte a sociedades y sus recintos educativos donde las situaciones adversas de índole social están a la orden del día.

Por tal motivo, se hace fructífero para los estudiantes, docentes, comunidad educativa y directivos de instituciones como la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz la implementación de estrategias didácticas de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el desempeño académico estudiantil en las pruebas externas de los estudiantes del grado 5°, con miras a orientarse a todos los grados reconocidos dentro de la institución.

5.4 Fundamentación teórica y legal

Son por demás diversos los cimientos que sustentan el paradigma humanista y propiamente el Modelo Pedagógico Humanista en la educación y etapa escolar. De acuerdo con Rodríguez (2013), al incluir las acciones diferenciadas entre la pedagogía humanista y la tradicional se encuentra que objetivos de la educación, en este caso, se orientan a desarrollar la individualidad de manera que cada persona se reconozca como ser humano único y se dirija al desarrollo de sus potenciales.

Así sostiene que la pedagogía humanista “parte de una visión realista de la naturaleza humana y entiende que ha de dejar desarrollarse libremente los aspectos positivos del educando, en cambio, ha de intervenir activamente para impedir que lo hagan los aspectos negativos” (p.40) Tales aspectos se reducen, según Rodríguez (2013), a manifestaciones de carácter, pasividad, agresividad, egocentrismo, y otros.

En tal sentido destaca que la pedagogía humanista se propone la formación del carácter del educando para que se enfrente a una vida activa, diligente y esforzada con la realización de valores o ideales superiores de manera desinteresada y más allá de la satisfacción personal

(Rodríguez, 2013).

Merece ser destacada la visión de uno de los creadores del enfoque humanista, Carl Rogers (1995), para quien la educación debe estar centrada en el estudiante que posee un deseo natural por aprender, de manera que el maestro deja de ser el eje fundamental del proceso educativo. Tales aportes se entretajan alrededor de lo que puede ser el mecanismo de viabilidad para desplegar el enfoque humanista en la educación, el cual recae en la concepción y congruencia del modelo educativo con visión y misión de la institución, filosofía e incluso el proyecto educativo institucional (PEI).

En este punto es meritorio considerar los parámetros legales que se establecen para la educación en cada nación y contexto, que en este caso responden a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y a las leyes y decretos sobre esta actividad.

Desde la propia Constitución Política de Colombia (1991) se establece la obligatoriedad de la educación por nueve años en las distintas etapas y grados académicos, lo que a su vez es ratificado en la ley 115 (1994) y en los decretos subsiguientes relativos al proceso educativo en el país.

De acuerdo con la OECD (2016) en Colombia se evalúa la educación como un sistema integral con el uso de ciertos principios de los sistemas educativos con buen desempeño; así, para mejorar los resultados del aprendizaje, el país debe fijar expectativas sobre los valores, conocimientos y competencias que deben desarrollar los estudiantes en cada etapa.

El Ministerio de Educación Nacional (2003), por su parte, ha publicado lineamientos sobre tales competencias con directrices pedagógicas, en aras de ayudar a las escuelas a orientar el diseño de sus currículos, la planificación de las asignaturas basados en una serie de criterios que sirven de indicadores para determinar si el sistema de educación cumple con las expectativas

generales de calidad en las evaluaciones nacionales externas.

Particularmente, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES, 1999) dispone de las directrices en evaluación por competencias y las define como un conjunto de acciones que cada individuo realiza de acuerdo con su grado académico, a través de instrumentos externos como las Pruebas SABER 3ro, 5to y 9no que pretenden contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

Es propio mencionar la referencia del artículo 14 del Decreto 1860 (1994) desde el cual se establece que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica un proyecto que exprese la forma de alcanzar los fines de la educación definidos por la ley. Se trata del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual debe tomar en cuenta “las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable” (Decreto 1860, 1994, Art. 14).

De esta manera se sustenta un marco legal en el cual se debe suscribir todo programa educativo bajo las concepciones y objetivos que coadyuven al alcance de las competencias establecidas para cada grado y que a su vez se interesen en la formación de individuos correspondientes con su sociedad, cuyo desempeño académico sea realmente visible y positivo ante cualquier prueba o seguimiento del estado.

En el caso de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz de Barranquilla, que fue objeto de estudio de esta investigación, su PEI (2018) enuncia el seguimiento de un modelo pedagógico “sincrético” donde el componente humanístico se destaca como norte y estrategia para orientar y desarrollar en los estudiantes los principios, valores y actitudes que edifican al ser humano, junto al logro del conocimiento con el “uso del modelo de clase cubano denominado clase desarrolladora”.

No obstante, se ha determinado la necesidad de precisar dentro de esta concepción un enfoque verdaderamente abocado al Modelo Pedagógico Humanista, dada su pertinencia sobre esta institución educativa, su realidad y contexto; de allí que se estructure a continuación la siguiente propuesta, a partir de una estructura de intervención que dicta el paso a paso didáctico y estratégico de la misma.

5.5 Entorno escolar

Acudiendo a las consideraciones de la directiva de la institución, se precisó que para lograr la formación integral de sus estudiantes es primordial el manejo de un Proyecto Educativo Institucional y dentro de este un Modelo Pedagógico que contenga los siguientes aspectos:

- Principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- Análisis de la situación institucional que permite la identificación de los problemas.
- Objetivos generales del proyecto.
- Estrategias pedagógicas que guían la labor de la formación, la organización de los planes de estudio, las acciones pedagógicas relacionada con la ejecución de los proyectos transversales.
- El reglamento o manual de convivencia, los organismos de formas de integración del gobierno escolar, el sistema de matrícula y pensión.
- Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, la evaluación de los recursos humanos, las estrategias para articular la institución.
- Los criterios de organización administrativa y evaluación de la gestión.

En este sentido, de todas las mencionadas aristas se asume la propuesta de estrategias didácticas que guíen las labores y procesos de formación en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, en torno al Modelo Pedagógico Humanista, con énfasis en el desempeño académico estudiantil de

las pruebas externas que realiza el estado Colombiano anualmente en todos los establecimientos educativos.

5.6 Estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista

A continuación se desarrolla de manera operativa lo relativo a las estrategias y acciones enfocadas en el Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico en las pruebas externas.



Figura 2. Estrategias de operacionalización del Modelo Pedagógico Humanista para el Desempeño Académico Estudiantil en las pruebas externas

Fuente: Elaboración propia (2019)

Amerita la presente propuesta exponer las estrategias operativas sistemáticas que permitan alcanzar la intención expuesta. Se prevé que a lo largo de un periodo específico durante el año lectivo de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz se ponga en marcha esta propuesta dirigida

específicamente al grado 5° de la institución, pero con miras a convertirse y direccionarse de manera genérica para todos los grados dentro de la institución.

Para ello se acude al empleo de la didáctica así como al enfoque humanista que puede desarrollarse dentro del aula, la institución y el contexto educativo en general.

5.6.1 Lineamientos operativos

- Concienciar a los estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz para que sean entes activos en la construcción y ejecución de un Modelo Pedagógico Humanista como enfoque inherente y destacado dentro del PEI, a través de los estudios de caso y experiencias que manifiesten la importancia de una filosofía humanista en el desempeño académico en las pruebas externas.

- Instaurar el Modelo Pedagógico Humanista dentro del PEI de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, con el apoyo de organismos del estado, con miras al fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes del grado 5° en las pruebas externas, así como de todos los cursos y niveles que se tienen dentro de la institución.

- Considerar los procedimientos para establecer relaciones con otras organizaciones sociales, la evaluación de los recursos humanos, así como las estrategias para articular la institución en beneficio del desarrollo cabal de competencias que se miden dentro del desempeño académico estudiantil de las pruebas externas.

- Sobreponer los valores y principios humanos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz con la intención de formar individuos preparados para enfrentar situaciones diversas en la vida enfocada al alcance de valores e ideales superiores de manera desinteresada y poco individualista que se propongan generar el bien común.

- Entablar como política educativa una orientación educativa permanente para docentes de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz que les permitan reconocer las bondades del Modelo Pedagógico Humanista, apropiarse de este así para poner en marcha las estrategias didácticas que lo promuevan y que fortalezcan el desempeño académico estudiantil en las pruebas externas.

5.6.2 Lineamientos estratégicos

- Desplegar intercambios entre directivos, docentes, comunidad educativa y estudiantes donde se persiga en esencia la práctica del Modelo Pedagógico Humanista enfocando las actividades y procesos académicos en el estudiante como individuo protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo de competencias.

- Realizar encuentros convivenciales con la comunidad educativa del grado 5° y en general para detectar debilidades o posibilidades que brinden apoyo al manejo del Modelo Pedagógico Humanista dentro de la institución, ya sea informacionalmente o de diagnóstico para la determinación de acciones que se dirijan a fortalecer el desempeño académico estudiantil en pruebas externas desde este enfoque educativo.

- Generar espacios de intercambio de experiencias ante el uso de estrategias desde el Modelo Pedagógico Humanista con los estudiantes de 5° y demás grados a través de demostraciones (dramatizaciones), juegos de roles, exposiciones y otras prácticas que demuestren los beneficios de este enfoque en el desarrollo de competencias para el desempeño académico estudiantil.

- Realizar asambleas y mesas de trabajo entre directivos y docentes de la institución y asesores del Ministerio de Educación Nacional para la creación de planes de clase adecuados al PEI y al Modelo Pedagógico Humanista que procuren el desempeño académico estudiantil

adecuado ante las pruebas externas.

- Planear sesiones de intervención con los docentes y grupos del grado 5° de la I.E.D.

Jorge Robledo Ortiz con el uso de estrategias humanistas, así como el desarrollo de simulacros de las pruebas SABER a modo de obtener experiencias en torno al alcance de las competencias que se miden con el desempeño académico obtenido en las pruebas externas.

- Instaurar mecanismos de seguimiento y acompañamiento de la directiva de la institución y los docentes al proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el Modelo Pedagógico Humanista que proporcionen información relevante en torno a la pertinencia y adecuación de este enfoque según las condiciones y situaciones que se vayan presentando en la institución.

- Organizar encuentros convivenciales con la comunidad educativa, así como mecanismos de retroalimentación educativa con los estudiantes para lograr la aprehensión del Modelo Pedagógico Humanista como guía y norte del fortalecimiento del desempeño académico estudiantil ante las pruebas externas en el grado 5° y en general dentro de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz.

5.6.3 Estrategia 1: Organización directiva

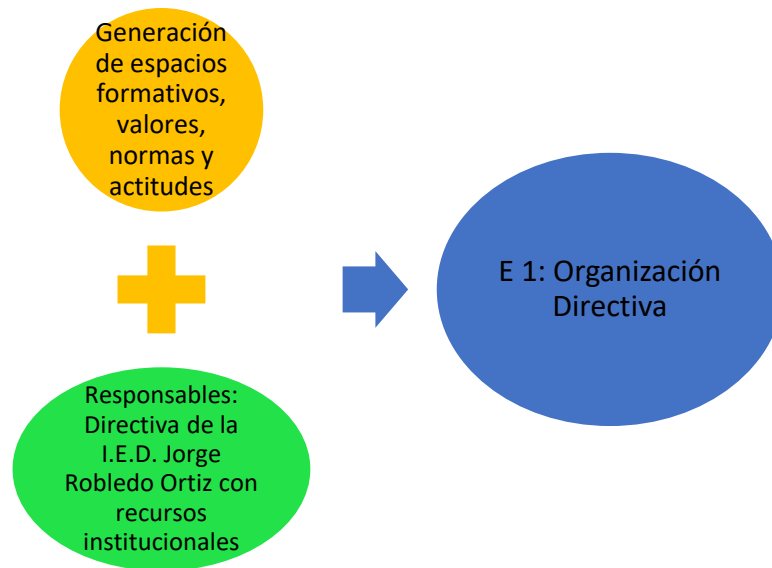


Figura 3. Estrategia 1: Organización directiva
Fuente: Elaboración propia (2019)

Refiere la integración de los actores principales (directivos) de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz con la generación de espacios formativos, valores, normas y actitudes que favorezcan o promuevan el desarrollo de las metas y alcances del Modelo Pedagógico Humanista y el PEI, aplicando herramientas que sumen la disposición del resto de la comunidad educativa a participar e incluso considerarse corresponsables de la concreción de ambientes de confianza

Se prevé que sean los integrantes de la institución los principales actores responsables de esta estrategia, pero bien pueden acompañarse de expertos externos relacionados a la educación en Colombia y dedicados a la investigación del Modelo Pedagógico Humanista.

5.6.4 Estrategia 2: Planificación docente

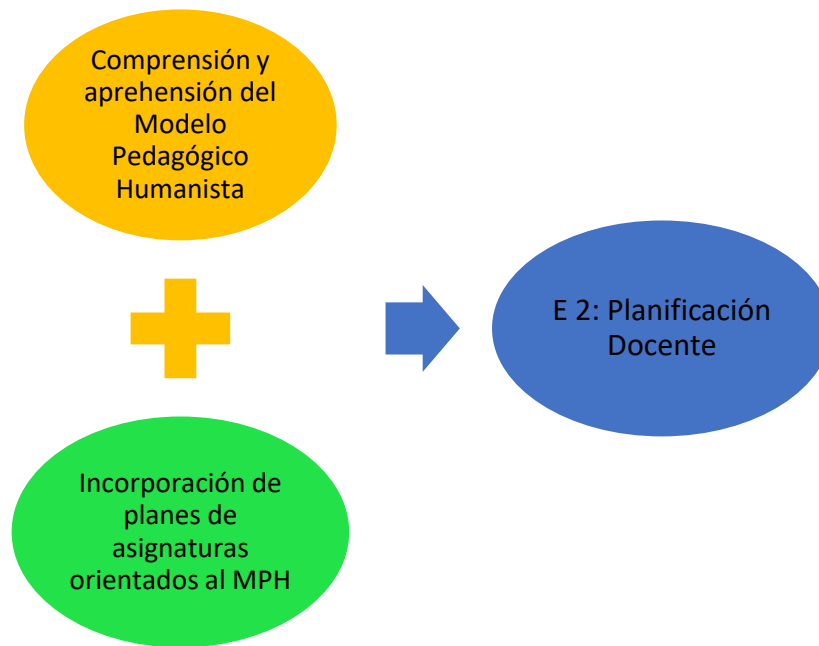


Figura 4. Estrategia 2: Planificación docente
Fuente: Elaboración propia (2019)

La acción y gestión docente se contempla como una de las vías indispensables para el despliegue y asentamiento del Modelo Pedagógico Educativo de carácter Humanístico, orientado al desempeño académico ante las pruebas externas.

Se considera el docente un actor fundamental y pieza clave en la construcción de herramientas prácticas e incluso de evaluación que den fuerza al enfoque que se quiere para la institución, de manera que tanto su preparación adicional para esta tarea como el conocimiento y la experiencia que tengan permitirá concretar una base importante dentro del proceso que se requiere y se busca con la presente propuesta.

5.6.5 Estrategia 3: Socialización con estudiantes y comunidad educativa

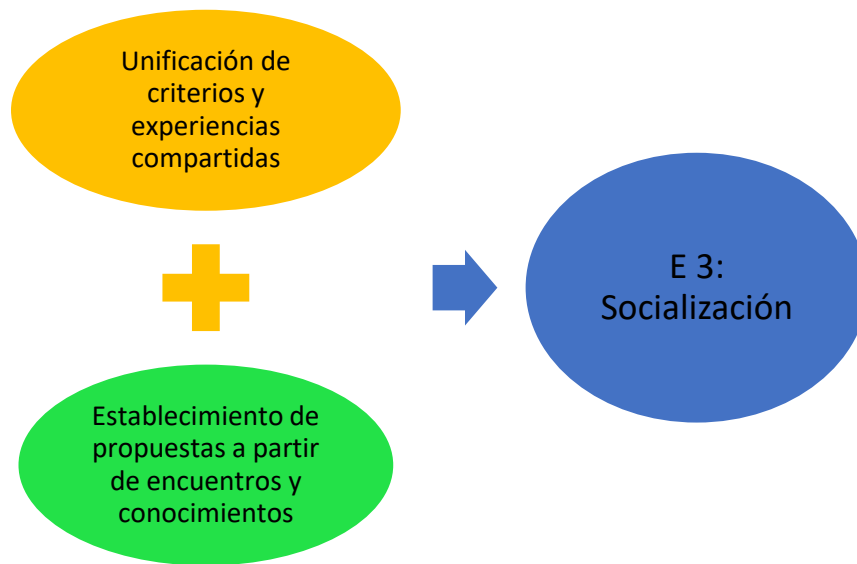


Figura 5. Estrategia 3: Socialización
Fuente: Elaboración propia (2019)

La unificación de criterios, experiencias y acuerdos sobre la actuación de todos en la praxis del PEI y del Modelo Pedagógico Educativo será la mayor garantía de funcionalidad que se dé a este enfoque que trae consigo beneficios directos e indirectos, los cuales se deben asumir con compromiso e iniciativa, así como disposición para participar en la diagnosis, desarrollo y control de la gestión de sus directrices.

Sería satisfactorio para todos los que interactúan con la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz que a partir de su experiencia interna y externa se puedan entablar puentes que permitan compartir sus consolidaciones y alcances en el desempeño académico estudiantil ante las pruebas externas, así como considerar otros agentes con mayor conocimiento y aplicabilidad del MPH.

5.6.6 Estrategia 4: Componentes de aplicación

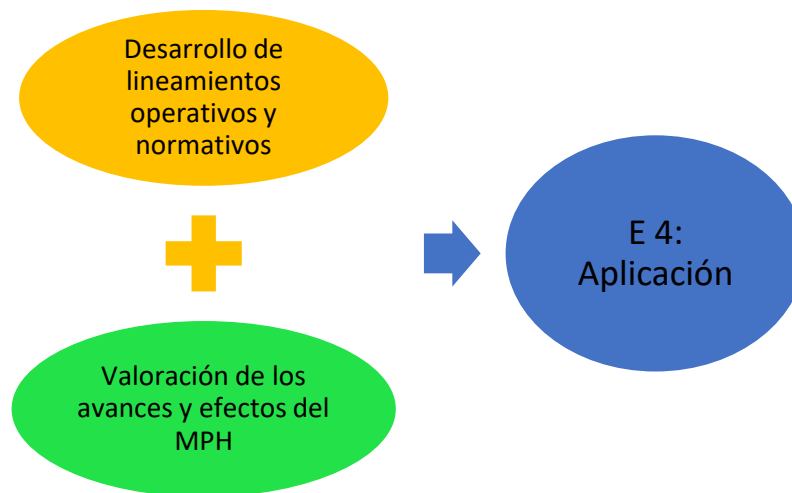


Figura 6. Estrategia 4: Aplicación

Fuente: Elaboración propia (2019)

Se precisa en este punto lo relativo a la aplicabilidad y puesta en marcha de los lineamientos operativos y normativos, así como las estrategias y acciones propias del Modelo Pedagógico Humanista con miras a la optimización del desempeño académico en las pruebas externas o de estado.

Se convoca así a la consideración de las vías o recursos necesarios para el despliegue de estos aspectos, y de igual modo el establecimiento de los tiempos y momentos idóneos para el avance de esta propuesta.

5.6.7 Estrategia 5: Factibilidad

Determinación de la disponibilidad de recursos necesarios para desarrollar la propuesta en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, con la generación de espacios formativos, valores, normas y actitudes que favorezcan o promuevan el desarrollo de las metas y alcances del Modelo Pedagógico Humanista y el PEI.

Se precisa la disposición de recursos o herramientas educativas por parte de la institución,

así como la integración del resto de la comunidad educativa para participar e incluso considerarse corresponsables de la concreción de ambientes de confianza.

Es propio partir del manejo de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que contemple el Modelo Pedagógico Humanista con principios y fundamentos que orienten la acción de la comunidad educativa, análisis de la situación institucional, estrategias pedagógicas, procedimientos, tiempos y recursos educativos estimados para su concreción.

5.7 Conclusiones

Al término de la presente investigación se consideran los resultados sobre las variables de estudio, los cuales se presentan a continuación en correspondencia con cada objetivo trazado.

Luego de identificar los postulados que fundamentan el Modelo Pedagógico Humanista en el ámbito del componente académico institucional dentro de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, se concluyó que si bien la práctica humanística en la institución parece ser percibida desde la visión de los estudiantes, los docentes confirman que no se encuentra asentada por la poca aplicación de sus estrategias didácticas y que son contadas las veces que se emprende tal filosofía educativa o se da evidencia de una gestión para la apropiación de este enfoque humanista dentro de las aulas.

Al describir los procesos didácticos que validan la operacionalización de los postulados del Modelo Pedagógico Humanista, se concluye que existe una percepción diferente sobre estos por entre los estudiantes de 5° y los docentes, lo cual no valida la consolidación fehaciente de las prácticas pedagógicas didácticas bajo el enfoque humanista que deberían desarrollarse dentro de las aulas, tomando en cuenta que se notó poca evidencia de participación en torno a la concreción del modelo.

Tal apreciación lleva a determinar que no existe un conocimiento profundo sobre los

postulados, prácticas y procesos didácticos del Modelo Pedagógico Humanista, de manera que ello imposibilita su aplicación en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, lo que además subyace en un débil impulso de esta modalidad educativa por parte de la institución.

Considerando que no se vislumbró una agenda de trabajo ideal para la socialización del Modelo Pedagógico Humanista, aun con la percepción de los estudiantes de 5° de que si se manejan mecanismos de control sobre el mismo, se concluye sobre la ausencia de acciones que avalen el interés por parte de la institución para el desarrollo y la puesta en marcha de este enfoque educativo basado en el componente humano del que aprende, más que en la forma tradicional de transmisión de conocimiento.

Es probable que los estudiantes de 5° sientan un nivel de participación elevado dentro de sus aulas considerándose dentro del enfoque humanista educativo por tal percepción, pero no así los docentes para quienes no se evidencian rasgos en general en torno a la concreción del modelo. De igual modo se prevé que, ante la ausencia de una agenda de trabajo ideal para la socialización del Modelo Pedagógico Humanista y las diferencias de opinión entre los estudiantes de 5° y los docentes sobre el uso mecanismos de control basados en este modelo, la educación dentro de la I.E.D Jorge Robledo Ortiz sigue un camino diferente al de las prácticas humanistas.

En este mismo orden, al explicar el sentido de correspondencia de los principios del Modelo Pedagógico Humanista y el desempeño estudiantil por competencias en las pruebas de estado se concluye que existen ciertos factores pedagógicos como estrategias didácticas y formas de enseñanza relacionadas con el rendimiento académico, de manera que se hace preciso notarlos en la institución.

Las condiciones de los ambientes orientados al desempeño académico en la institución objeto de estudio parecen contemplarse en cierta medida bajo la percepción de los estudiantes de 5° que

si evidencian en sus aulas condiciones de armonía en su proceso académico, de manera que se cuenta con un ambiente propicio para el impulso de este enfoque educativo.

Ya que se evidenció que el cumplimiento de indicadores considerados en el desempeño académico de los estudiantes a partir de las pruebas externas no se da en la mayoría de los casos de forma óptima y esperada, se concluye que las prácticas pedagógicas actuales definitivamente no desarrollan de forma cabal las competencias medidas en las pruebas de estado, de manera que se requiere considerar prontamente estrategias orientadas al conocimiento basadas en el humanismo.

Se constató que se presentan las dimensiones de un modelo pedagógico ecléctico que en si suma la esencia de diversos enfoques educativos no enfocados de manera única en el modelo humanista, dentro del Programa Educativo Institucional (PEI) de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, de manera que la práctica docente no se precisa únicamente concentrada en el Modelo Pedagógico Humanista, al igual que el seguimiento y control hacia los planes de estudio.

Se logró concluir que el Modelo Pedagógico Humanista es parte del PEI de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz, pero no se concibe con su centro de enfoque para el mejoramiento del desempeño académico, de manera que amerita el desarrollo de ciertas estrategias enfocadas hacia el quehacer institucional de la comunidad educativa, ante la realidad detectada y la presentación permanente de las pruebas externas.

5.8 Recomendaciones

Debido a que se determinaron importantes conclusiones tras el desarrollo del presente estudio, se precisan a su vez mecanismos de acción que contrarresten las evidencias que de alguna manera impidan el afianzamiento del Modelo Pedagógico Humanista en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz.

Considerando que la práctica humanística en la institución no se expresa de manera cabal, debido a la poca aplicación de sus estrategias didácticas, el emprendimiento de tal filosofía educativa o la ausencia de una gestión para la apropiación del modelo en cuestión, se deben estipular acciones concretas dirigidas a las formas de aplicación dentro del aula con que puede manejarse tal filosofía educativa.

Con estas acciones se podrían mejorar las condiciones de participación de toda la comunidad educativa, abocadas al desarrollo de este modelo tomando como punto de partida sus principales beneficios para el educando, en torno al desempeño académico en las pruebas externas, pero también para todos en general.

Ya que no se vislumbra una agenda de trabajo ideal para la socialización del Modelo Pedagógico Humanista, y en alguna medida se reconocen mecanismos de control sobre el mismo, al igual que el nivel de participación para la concreción del modelo, se requiere una adecuación de los planes académicos que incluyan la contemplación del mencionado modelo y sus aportes a la institución, a partir de intercambios entre directiva, docentes, comunidad y estudiantes donde se precisen los resultados de las acciones en clase y también los que se emanan a partir de las pruebas externas.

En este orden, es preciso aprovechar esos factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico y orientarlos hacia el enfoque humanista, con miras a desplegar un

verdadero posicionamiento de acciones desde la gestión de la directiva, los docentes, los aportes de las comunidad educativa e incluso las ideas que surjan de los propios estudiantes, principales involucrados y beneficiados con el modelo al que se hace mención.

En torno a las condiciones de los ambientes orientados al desempeño académico en la institución, se hace preciso partir de la percepción armónica que concibe los estudiantes, ciertos docentes y parte de la directiva para lograr que coadyuve a la creación de espacios que respondan de mejor forma a los requisitos de desempeño académico que desde el MEN se emanan y se evalúan permanentemente a partir de las pruebas externas.

De este modo se alcanzará el cumplimiento de los indicadores considerados en el desempeño académico de los estudiantes a través de ciertas competencias que se miden en tales pruebas y que hoy por hoy no se da evidencia en la mayoría de los casos dentro del grado 5°. Es imperativo que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz destaque un modelo específico a seguir, que se recomienda sea el Humanista, y con ello poder reorientar la capacitación docente hacia este enfoque, al igual que el seguimiento y control en los planes de estudio.

Todas estas recomendaciones se contemplan en cierta medida dentro de las estrategias didácticas que forman la propuesta, enfocadas hacia el quehacer institucional de la directiva, la comunidad educativa, los docentes y estudiantes ante la apropiación del Modelo Pedagógico Humanista para el fortalecimiento del desempeño académico en las pruebas externas.

Referencias

- Aizpuru, M. (2008) La persona como eje fundamental del paradigma humanista. Acta Universitaria, vol. 18, 33-40.
- Alvarado, L. (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Universitaria de Investigación, Año 9 (2)
- Arias, F. (2012) El proyecto de investigación (6ta. Edición). Episteme
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- Astolfi, J. (1997) Tres modelos de enseñanza. Aprender en la escuela: Chile.
- Ayones, J. y Silvera, G. (2014) Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión. (Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación). Universidad de la Costa. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/255/proyecto%20de%20grado%2015%20oct.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia EFE (2017) 617 millones de niños no alcanzan el mínimo en lectura y matemáticas, según la Unesco. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/617-millones-de-ninos-no-alcanzan-el-minimo-en-lectura-y-matematicas-segun-la-unesco/10004-3385879>
- Barrios, J. y Márquez, E. (2014) Actitudes pedagógicas de los docentes de humanidades y su incidencia en el aprendizaje. (Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación) Barranquilla.

- Barrera, F., Maldonado, D., y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Universidad del Rosario Disponible en <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/10907>
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao; Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bogoyá, D. y otros. (2000). Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá, Univ. Nacional de Colombia.
- Bos, M., Duarte, J., y Moreno, M. (2012). Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009). Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación (SCL/EDU) Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3380>
- Bravo, N. (2002). Pedagogía problémica. Acerca de los nuevos paradigmas en educación. Colombia. Fundación para actividades de investigación y desarrollo.
- Cajiao, F. (2015) Gestión y pedagogía. El Tiempo. Documento en línea: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15526842>
- Camelo, N. (2016). Efecto del desempeño docente sobre el logro de los estudiantes. Universidad de los Andes. Recuperado de: <https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/9771.pdf>
- Cano, E. (1998) Evaluación de la calidad educativa. La Muralla S.A.
- Castro, L. y Ochoa, C. (2016) Hacia una educación al aire libre basada en la naturaleza en la primera infancia, en la ciudad de Bogotá-Colombia. Pontificia Universidad Javeriana,

(trabajo de grado para Licenciada en Pedagogía Infantil). Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/21122>

Castro, S.; Paternina, A. y Gutiérrez, M. (2014) Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal del sitio <https://www.redalyc.org/html/802/80231541009/>

Carvajal, G. Navarro, G. (2004) Reflexiones para un nuevo abordaje en el estudio del aprendizaje humano: una aproximación para la democracia. Umbral Científico, N° 4, 104-113.

Corporación Universitaria Remington (2012) Modelo Pedagógico. CreativeCommons. Colombia.

Crisafulli, F. y Villalba, H. (2016) Nunca es tarde para encontrar el camino del educador.

Educere - Año 020 – Número 067, Universidad de Los Andes-Venezuela. Recuperado de.

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/43403>

Cruz, R. (2012) La persona como sujeto de la educación. *El Siglo de Correón*. Recuperado de

<https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/734487.la-persona-como-sujeto-de-la-educacion.html?full>

Deming, W. (1989) Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis. : Ediciones Díaz de Santos.

De Zubiría, J. (2014) ¿Cómo mejorar la educación en Colombia? Las 2 orillas. Documento en

línea: <https://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/>

De Zubiría Samper, M. (2009). Pedagogía Conceptual: formar en lugar de educar, (manuscrito sin publicar) Educación, escuela y pedagogía transformadora.

El Heraldo (2017) Gobernación fortalece el sistema educativo con “Atlántico Da+”. Documento en línea <https://www.elheraldo.co/barranquilla/gobernacion-fortalece-sistema-educativo-con-atlantico-da-381499>

El Heraldo (2018) Atlántico y Barranquilla, bien en pruebas ‘Saber’. Documento en línea. <https://www.elheraldo.co/barranquilla/atlantico-y-barranquilla-bien-en-pruebas-saber-463330>

El Tiempo (2016) Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. Documento en línea: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>

Gaitán, A., Rodríguez, Y., Patarroyo, L. y Cocomá, G. (2016) Reflexiones sobre la participación de las familias en la gestión escolar. Hojas y Hablas. pp. 97-109

Garzón, A (2012) La mejora continua y la calidad en instituciones de formación profesional el proceso de enseñanza aprendizaje. (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona.

Gómez, J. (2002) Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

González, E. (Coord.) (1995). Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa. Madrid: CCS.

González, J. y Wagenaar, R. (2003) Gestor del Proyecto Tuning-América Latina, Universidad de Deusto.

González, C. (2016). El modelo humanista–constructivista en la educación. Escritos de la Facultad N°124, Año XII, Vol. 124. Recuperado en:

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=624&id_articulo=13010

Gómez, R. (2004) Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. Revista Educación y Pedagogía, vol. 16, núm. 38, pp. 75-89.

Gutiérrez, C. (2012). Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 397-413.

Hernández, G. (1997) Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE-OEA.

Iafrancesco, G. (2004) Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral el Siglo XXI.

ICFES (1999) Nuevo examen de estado, Propuesta General. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

ICFES (2013) Pruebas SABER. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013. Bogotá.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005), “¿Qué es calidad educativa?”, México, INEE, col. Los temas de la evaluación.

Jiménez, C. (2012) La Formación por Competencias una Estrategia Integral de Educación o un Paradigma de la Globalización. Administración del Medio Ambiente/ Departamento de Ciencias Administrativas – UTP.

Juran, J. (1990) Juran y la planificación para la calidad. Ediciones Díaz de Santos.

Lévinas, E. (2000) El humanismo del otro hombre. Academia.edu

- Londoño, C. (2017) Escuela Nueva Activa: el exitoso modelo pedagógico creado en Colombia que ha impactado al mundo. Documento en línea: <https://eligeeducar.cl/escuela-nueva-activa-exitoso-modelo-pedagogico-creado-colombia-ha-impactado-al-mundo>
- Marín, F., Riquett, M., Pinto, M., Romero, S. y Paredes, A. (2017). Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas. *Opción, Revistas de ciencias Humanas y Sociales.*, Universidad del Zulia, Año 33, No. 82, pp. 344-365. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/22850/22772>
- Marín, F., Roa, M., García, L., y Sánchez, E. (2016) Evaluación institucional en escuelas de Barranquilla – Colombia desde la perspectiva del docente. *Revista de Ciencias Sociales (RCS), FCES – LUZ.* Vol. XXII, No. 4, Octubre – Diciembre, pp. 130-143. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/22802/22689>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política.* 9na. Edición. Centro de Estudios del Desarrollo (CED). Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Mejía, M. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* ministerio de educación. Bolivia
- Ministerio de Educación Nacional (1994) Decreto 1860. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan sectorial educativo 2011 – 2014.* Bogotá, Mimeo.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) *Competencias para el desarrollo profesional.* Creative Commons. Colombia.
- Mújica, M.; García, R.; Marín, F.; Pérez, E. (2006) *Prácticas profesionales docentes y perfil académico de egreso: estrategia para contribuir al desarrollo productivo regional.* *Multiciencias*, vol. 6 (2) 162-167

OCDE (2010) Estándares de calidad para la evaluación de desarrollo. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España.

Orozco, J.; Olaya, A. y Villate, V. (2009) ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. Revista Iberoamericana. Documento en línea del sitio: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.htm>

Ortiz , A. (2009). Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas. Colombia. Editorial Litoral.

Ortiz, A., Sánchez, J., Sánchez, I. (2015) Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. Revista Científica "General José María Córdova". Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476247223007>>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. Colombia.

Pérez, R. (2005) Calidad de la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*. Vol. 8 (1) 11-33.

Pilonieta, G. (s/f) Propuesta de capacitación directivos docentes y docente. Documento de Trabajo.

Pulido, S. (2013) ¿Y acaso el ambiente educativo del colegio importa?: efectos de la calidad percibida del ambiente educativo en el rendimiento de los estudiantes en Colombia.

Recuperado de:

https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/200621768_fecha_2013_06_19_parte_1.pdf

Purkey y Smith (1983) Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 412-452.

Reichard. T, Ch.; Cook, T. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Quinta edición Madrid.

Revista Semana (2017) *Históricos resultados en pruebas SABER*. Documento en línea:
<https://www.semana.com/educacion/articulo/resultados-pruebas-saber-2016/517667>

Revilla, C. (2011) *Un enfoque sistémico de la innovación educativa*. Disponible en:
<https://www.educaweb.com/noticia/2011/07/11/enfoque-sistemico-innovacion-educativa-4886/>

Rodríguez, J. (2013) *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista*, Presencia Universitaria, Año 3 No. 5 Enero-Junio, pp. 36-4. Recuperado de:
http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf

Rogers, C. (1995). *El camino del Ser*. Barcelona: Editorial Kairós.

Rogers, C. (2000) *El proceso de convertirse en persona*. 17a. Edición. España: Paidós.

Sierra, G. (2016) *Modelo Educativo Formación en Competencias*. Universidad EAN.

Sierra, R. (1999) *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicio*. Pie de Imprenta, Madrid, España: Paraninfo.

Senior, A.; Colina, J.; Marín, F. y Perozo, B. (2012) *Visión complementaria entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Una aproximación teórica*. *Multiciencias*, Vol. 12, N° Extraordinario, 106-114.

Soto, D., Mora, P. y Lima, J. (2017). *Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 19, N°. 29, 35-66.

- Talavera, R. y Marín, F. (2015) Recursos tecnológicos e integración de las ciencias_como herramienta didáctica. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* Vol. XXI, No. 2, 337-346
- Tellez y otros. (2001). Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*.
- Toranzos, L. (2000) *Evaluación y Calidad*. Monográfico. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Tünnermann, C. (2008) *Modelos Educativos y Académicos*. Editorial Hispamer.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Documento en línea. Del sitio: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019*. Pedagogía y Saberes (Universidad EAFIT).
- Vasco, C. (1990). *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Serie Pedagogía y Currículo, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Dirección General de Capacitación.
- Velásquez, N., Vergel, M. y Amaya, G. (2017). Medición de las NTIC en el concepto de función Modelo Humanístico. *Revista logos ciencia y tecnología*, Vol. 9, N°. 1, págs. 122-131, Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6461886>
- Vidal, L. (2007) *Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de la Educación en el contexto latinoamericano*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 44 Núm. 4. Número especial.
- Zubiría, M. (2004) *Enfoque pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Anexos

Anexo 1: Instrumento aplicado a estudiantes



UNIVERSIDAD DE LA COSTA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL
FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN
PRUEBAS EXTERNAS**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE
BÁSICA PRIMARIA**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

TESISTAS

ESP. EMEL MORA GUILLEN

ESP. LORENZA PATRICIA VILLEGAS ARRIETA

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA, OCTUBRE DE 2018

Barranquilla, octubre de 2018

Estimado Estudiante de 5° grado de básica primaria,

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito diseñar una propuesta didáctica fundamentada en la Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil en Pruebas Externas. La intención es validar en el ámbito de la escuela su correspondencia con la normativa expuesta por el Ministerio de Educación Nacional de forma tal que se contribuya con el mejoramiento de la calidad educativa en básica primaria.

La información suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Barranquilla, octubre de 2018


Estimado padre de familia de 5° de la I.E. D. Jorge Robledo Ortiz, la presente es para solicitarle su autorización para que su hijo participe en una encuesta que forma parte de un trabajo de grado cuya intención es validar en el ámbito de la escuela su correspondencia con la normativa expuesta por el Ministerio de Educación Nacional de forma tal que se contribuya con el mejoramiento de la calidad educativa en 5° de básica primaria.

La información suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos, por tanto, agradecemos la autorización.

Yo _____, con c.c. # _____, acudiente del estudiante _____ de 5° _____, autorizo para que le sea aplicada la encuesta.

Atentamente,

Los investigadores

 UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1973	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
	COHORTE 30
PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS	

I. PARTE I. Datos Generales del estudiante encuestado

Responder señalando lo que se pregunta en cada caso, algunas preguntas pueden tener una o más respuestas.

Edad: _____	Género: Niño () Niña ()
Curso: 5° A ----- 5° B ----- 5° C -----	Grado cursado el año anterior: _____
Barrio donde Vives:	
Personas con quien vives: Madre () Padre () Hermanos mayores () Hermanos menores () Hermanos mayores y menores () Hermanastros ()	Situación laboral de los padres y/o familiares con quien vives: Sólo trabaja mi padre () Sólo trabaja mi madre () Trabajan los dos () No trabaja ninguno de los dos () Trabaja alguna de las otras personas adultas con quien vives ()

Abuelos () Madrastra () Padrastro () Otros Familiares () ¿Cuáles? Personas No Familiares ()	No trabaja ninguna de las personas adultas con quien vivo ()
--	---

	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2017 S
	PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

PARTE II. Contenido del instrumento de investigación



En el cuestionario debes opinar en cada una de las preguntas que se plantean.

Cada opción de respuesta está representada en una escala de valoración a través de emoticones, de acuerdo a la siguiente pauta:

1		Nunca
2		Pocas Veces
3		Algunas Veces
4		Casi Siempre
5		Siempre

- Lee y responde cada uno de las preguntas que se te presentan.
- Responde cada pregunta marcando el emoticón con una equis (x).
- No te saltes ninguno, debes responder todas las preguntas del cuestionario.
- Si tienes alguna duda puedes preguntar a los docentes investigadores.

Ítems		Escala				
1. Tu profesor te permite proponer ideas libremente acerca de los temas tratados.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	
2. Tomas la iniciativa de hacer consultas adicionales a lo visto en clase.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	
3. Tu profesor considera tus opiniones y sugerencias y las integra a sus clases.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	
4. Al comienzo de la clase te indican los objetivos y logros que debes alcanzar.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	
5. Al comienzo de cada clase te muestras interesado en los nuevos temas que trabajarás.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	
6. En las clases se fomenta el aprendizaje de valores fundamentales como el respeto, tolerancia, solidaridad, disciplina, responsabilidad, compromiso, entre otros.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 	

<p>7. Participas en actividades colaborativas y cooperativas con tus compañeros fortaleciendo lazos de amistad y respeto para el logro del bienestar común.</p>	<p>Siempre</p> 	<p>Casi siempre</p> 	<p>Algunas veces</p> 	<p>Pocas veces</p> 	<p>Nunca</p> 
---	---	--	--	---	---

<p>8. Se integran docentes, estudiantes</p>	<p>Siempre</p>	<p>Casi siempre</p>	<p>Algunas veces</p>	<p>Pocas veces</p>	<p>Nunca</p>
---	-----------------------	----------------------------	-----------------------------	---------------------------	---------------------

y padres de familia en la construcción de procesos de aprendizaje.					
9. Te hablan tus profesores acerca de la Misión y Visión que tiene la escuela.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
10. Te han preguntado alguna vez: ¿Qué te gustaría aprender?	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
11. Te mantienen informado acerca de los proyectos que se realizan en la escuela.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
12. Al salón llegan otros profesores a observar el desarrollo de la clase.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
13. Te informan los resultados de tus evaluaciones.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
14. Te informan acerca de las estrategias que se van a aplicar para mejorar tu rendimiento.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
15. Tus profesores desarrollan actividades que contribuyen a superar tus dificultades académicas.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 

16. El rector o los coordinadores te	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
--------------------------------------	----------------	---------------------	----------------------	--------------------	--------------

orientan acerca de cómo puedes mejorar tu desempeño académico.					
17. Te ayuda que te den orientación personal para que mejores tu rendimiento académico.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
18. Los docentes de otros cursos te han dado orientación para que mejores tu aprendizaje.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
19. En la escuela se siente un ambiente agradable para estudiar	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 
20. En las clases cuentas con materiales y recursos para desarrollar las actividades.	Siempre 	Casi siempre 	Algunas veces 	Pocas veces 	Nunca 

Anexo 2: Instrumento aplicado a docentes



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL
FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN
PRUEBAS EXTERNAS**

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

ESP. EMEL MORA GUILLEN

ESP. LORENZA PATRICIA VILLEGAS ARRIETA

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA, OCTUBRE DE 2018

Barranquilla, octubre de 2018

Estimado/a Docente:

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en la Pertinencia del Modelo pedagógico Humanista para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil en Pruebas Externas. La intención es validar en el ámbito de la escuela su correspondencia con la normativa expuesta por el Ministerio de Educación Nacional de forma tal que se contribuya con el mejoramiento de la calidad educativa en básica primaria.

La información suministrada por usted es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Instrucciones:

Este instrumento de investigación es un cuestionario que consta de dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

Deberá responder señalando lo que se pregunta en cada caso.

PARTE II. Ítems por dimensiones y variables

- Usted debe expresar su opinión en relación a cada ítem relacionado con las variables objeto de estudio. Por favor atienda a las siguientes instrucciones.

- Lea de forma detenida y cuidadosa cada uno de los ítems presentadas en el instrumento

- Responda cada ítem completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.

- Para responder cada ítem presentado, puede guiarse de la siguiente escala de valoración:

1	Nunca
2	Pocas veces
3	Algunas veces
4	Casi siempre
5	Siempre

- Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada ítem, pregunte a los docentes investigadores.

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA</p>	UNIVERSIDAD DE LA COSTA
	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN 2017 S
	PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO

	HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS
--	---

I. DATOS GENERALES:

Género: Hombre () Mujer ()

Edad: _____

Estudios realizados:

Pregrado: _____

Título Obtenido: _____

Especialización: _____

Título Obtenido: _____

Maestría: _____

Título Obtenido: _____

Doctorado: _____

Título Obtenido: _____

Otros: _____

Años de experiencia docente: _____

Cargo que ocupa:

Grados en los que labora: T° () 1° () 2° () 3° () 4° () 5° () 6° () 7° () 8° () 9° () 10° () 11° () Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () Ciclo IV () Ciclo V () Ciclo VI Otro () Cual: _____

Estatuto que rige su ejercicio docente:

2277 () 1278 () Provisional () Contrato ()

Asignación Académica:

Docente integral ()

Docente en ejercicio por área ()

Identifique los programas de capacitación en los cuales ha participado de acuerdo a las áreas de formación:

Áreas de formación	Capacitación
Convivencia y Paz	
Currículo	
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
Lectura y escritura	
Preparación para las Pruebas Saber	
Políticas educativas	
Educación Sexual	
Ley 1620	
Otros (Especifique)	

I. ITEMS POR DIMENSIONES Y VARIABLES

Variable 1: Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista en la gestión académica – administrativa. 1.1 Dimensión Académica	Ítems	Escala				
Indicador 1.1.1 Principios del modelo.	Fundamentados en el Modelo Pedagógico Humanista, usted como docente desde su praxis profesional:	1	2	3	4	5
	1. En la práctica de aula se fundamentan los principios del modelo pedagógico humanista, referidos al trabajo colaborativo.					
	2. Planea y ejecuta una didáctica de mediación centrada en el fomento de la responsabilidad del estudiante para desarrollar un aprendizaje autónomo.					
1.1.2 Concepción y alcance del modelo.		1	2	3	4	5
	3. La institución educativa promueve procesos de capacitación para que los diferentes actores se apropien acerca de la concepción y alcance del Modelo Pedagógico Humanista.					
	4. Se puede evidenciar coherencia entre el Modelo Pedagógico Institucional y el proceso formativo de los estudiantes.					

1.1.3 Formas de aplicación del modelo en la práctica pedagógica.		1	2	3	4	5
	5. Planea y ejecuta procesos de mediación didáctica centrados en el método de clase desarrolladora que se evidencia a través de la innovación y creación de nuevos conocimientos.					
	6. El proceso de mediación didáctica representa un espacio para que los estudiantes desarrollen valores, actitudes y consoliden su perfil de crecimiento y desarrollo personal.					
1.1.4 Formas de apropiación del modelo por parte de los actores		1	2	3	4	5
	7. La institución dispone de procesos de gestión que viabilizan la concreción del Modelo Pedagógico Humanista en el Proyecto Educativo Institucional.					
Variable 1: Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista en la gestión académica – administrativa. 1.2 Dimensión Administrativa		1	2	3	4	5
	8. Pone a disposición de los estudiantes sus conocimientos y experiencias, así como la certeza que cuando ellos lo requieran podrán contar con usted.					

1.2.2 Niveles de cumplimiento del PEI por parte de los actores.						5
	9. Se ha definido una agenda de trabajo, centrada en la socialización a la comunidad educativa de las políticas institucionales que orientan la concreción del PEI.					
	10. La institución define y aplica mecanismos de seguimiento y control, orientados a que los diferentes procesos de gestión académica administrativa se correspondan con los lineamientos del Proyecto Educativo institucional y el Modelo Pedagógico Humanista.					
Variable 2: Desempeño académico estudiantil en Pruebas Externas						5
2.1.1. Resultados de las pruebas						
	11. La institución define procesos de participación en el análisis y evaluación de los resultados de las pruebas de estado, donde los actores puedan expresar opiniones y percepciones a ser consideradas en los planes de mejoramiento.					
	12. En la institución se definen mecanismos de participación de los actores					

	de la comunidad educativa en la concreción de estrategias que contribuyan al mejoramiento del desempeño académico estudiantil.					
2.1.2. Competencias desarrolladas.		1	2	3	4	5
	13. Con base en los resultados en las pruebas externas, se aplican estrategias que contribuyan a fortalecer el desempeño académico estudiantil por competencias.					
	14. La gestión directiva define una ruta de intervención en los procesos académicos que considere tanto las debilidades como las fortalezas.					
Variable 3. Calidad Educativa						
3.1. Académica						
3.1.1 Seguimiento y monitoreo de los procesos didácticos		1	2	3	4	5
	15. El seguimiento y monitoreo por parte de los directivos al proceso de mediación didáctica se concibe desde los principios del mejoramiento continuo y la retroalimentación permanente.					
	16. Se generan espacios de integración entre los docentes de manera orientados a la concreción de					

	planes de mejoramiento del desempeño académico estudiantil.					
3.1.2 Condiciones de los ambientes de aprendizajes.		1	2	3	4	5
	17. Las condiciones de los ambientes de aprendizaje cumplen con las políticas del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a ambientes libres de riesgos físicos y emocionales y los que promuevan la autonomía de los estudiantes.					
	18. La institución educativa dispone de ambientes de aprendizaje que garantizan el desarrollo armónico de los diferentes componentes de la personalidad del estudiante.					
3.1.3 Cumplimientos de indicadores.		1	2	3	4	5
	19. La institución define estrategias en las que se evidencian el cumplimiento de los procesos académicos y administrativos.					
	20. Los indicadores que evidencian los resultados de los procesos académicos y administrativos se emplean como referente para reorientar la gestión de la comunidad educativa.					

Anexo 3. Instrumento aplicado a directivos



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL
FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN
PRUEBAS EXTERNAS**

**GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DIRECTIVOS DOCENTES DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JORGE ROBLEDO ORTIZ DE
BARRANQUILLA**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

ESP. EMEL MORA GUILLEN

ESP. LORENZA PATRICIA VILLEGAS ARRIETA

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

Barranquilla, octubre de 2018

Estimado/a Directivo Docente _____

El presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como propósito diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en la Pertinencia del Modelo pedagógico Humanista para el Fortalecimiento del Desempeño Académico Estudiantil en Pruebas Externas. La intención es validar en el ámbito de la escuela su correspondencia con la normativa expuesta por el Ministerio de Educación Nacional de forma tal que se contribuya con el mejoramiento de la calidad educativa en básica primaria.

La información suministrada por usted es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; por tanto, agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Especialización

Maestría Título obtenido: _____

Doctorado Título obtenido: _____

Otros: _____

Años de experiencia docente: _____

Cargo que ocupa: _____

Estatuto que rige su ejercicio docente: 2277 () 1278 ()

Identifique los programas de capacitación en los cuales ha participado de acuerdo a las áreas de formación:

Aspecto	Indique el programa de formación realizado
Convivencia y Paz	
Currículo	
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
Lectura y escritura	
Preparación para las Pruebas Saber	
Políticas educativas	
Educación Sexual	

Ley 1620	
Otros (Especifique)	

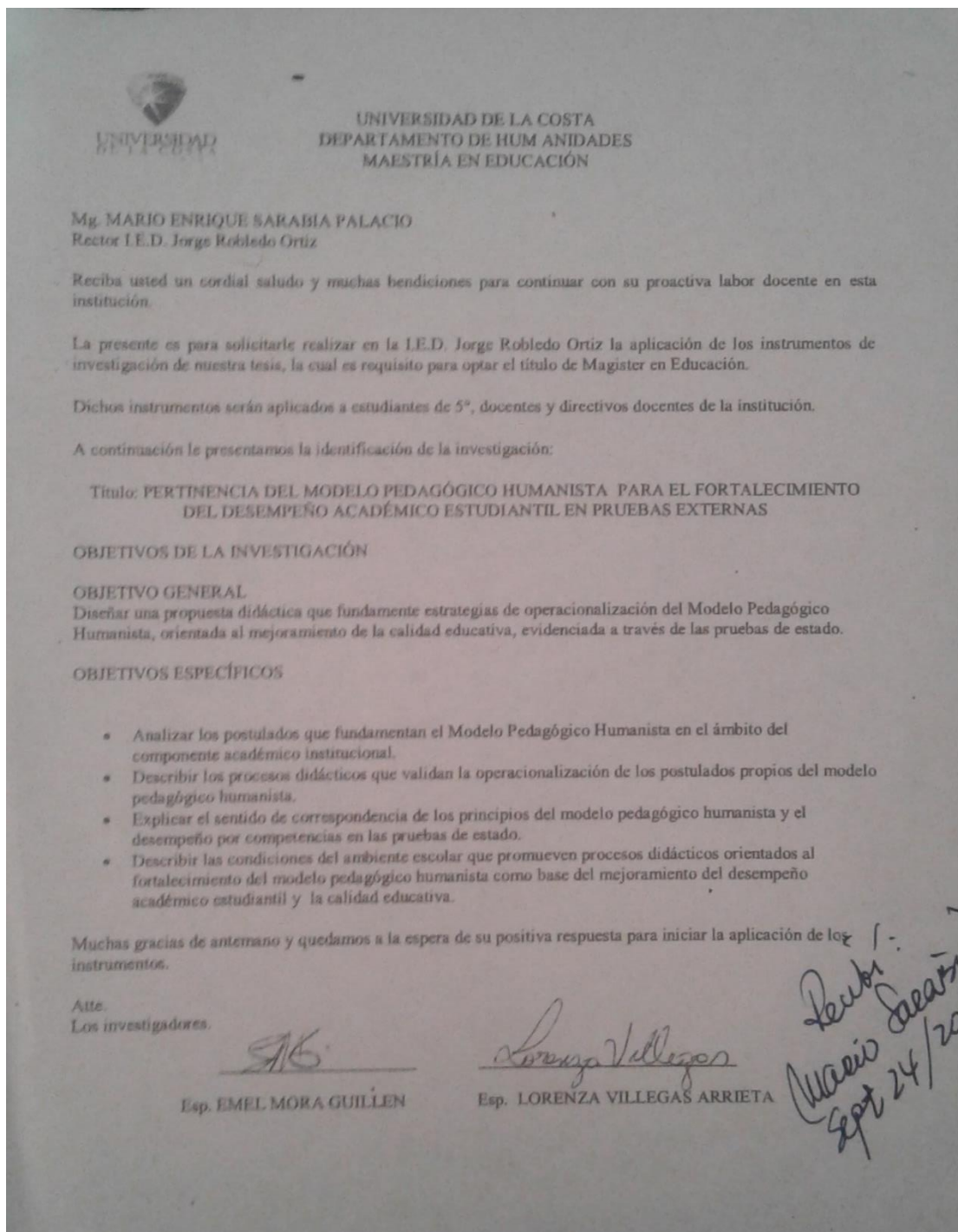
II. ITEMS POR DIMENSIONES Y VARIABLES

<p>Variable 1: Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista en la gestión académica – administrativa.</p> <p>1.1 Dimensión Académica</p>	<p>Preguntas/Respuestas</p>
<p>Indicador 1.1.1 Principios del modelo.</p>	<p>Fundamentados en el Modelo Pedagógico Humanista, usted como directivo docente desde su praxis profesional:</p> <p>1. ¿Cuáles son las dimensiones del Modelo Pedagógico Humanista que se integra en la institución para realizar la actualización del PEI? Argumente su respuesta.</p> <p>2. ¿Cuáles son las estrategias que se emplean en la institución para socializar con la comunidad educativa los principios del Modelo Pedagógico Humanista que se integran a la elaboración del PEI?</p>
<p>1.1.2 Concepción y alcance del modelo.</p>	<p>3. ¿Cuáles son las estrategias de capacitación que desarrolla la institución para profundizar sobre la concepción y alcance del Modelo Pedagógico Humanista?</p> <p>4. Describa los mecanismos de seguimiento y control que desarrolla la gestión directiva en relación al ciclo didáctico y ejecución de los planes de área, con el fin de garantizar su correspondencia con la concepción del Modelo Pedagógico Humanista.</p>

<p>1.1.3 Formas de aplicación del modelo en la práctica pedagógica.</p>	<p>5. ¿Se puede afirmar que las diversas herramientas asociadas a la didáctica establecida en el PEI tributa al Modelo Pedagógico Humanista? Nos da un ejemplo.</p>
	<p>6. ¿Cómo se valida que los valores impartidos en la institución defienden la filosofía institucional y que están siendo aprehendidos por los estudiantes?</p>
<p>1.1.4 Formas de apropiación del modelo por parte de los actores</p>	<p>7. ¿Cuáles son las estrategias que propician la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en la implementación del Modelo Pedagógico humanista?</p>
	<p>8. ¿Cuáles son las estrategias que se aplican en la institución educativa para validar en los procesos didácticos el cumplimiento de los lineamientos orientadores establecidos en el PEI?</p>
<p>Variable 1: Pertinencia del Modelo Pedagógico Humanista en la gestión académica – administrativa.</p> <p>1.2 Dimensión Administrativa</p>	
<p>1.2.1 Concreción del modelo pedagógico humanista en el proyecto educativo institucional.</p>	<p>9. ¿Con que periodicidad se hacen ajustes y actualizaciones al PEI?</p>
	<p>10. Desde su percepción, ¿cuáles son las impresiones que los diferentes actores de la comunidad educativa, tienen en relación con la concepción y aplicación del Modelo Pedagógico Humanista en esta institución?</p>
<p>1.2.2 Niveles de cumplimiento del PEI por parte de los actores.</p>	<p>11. ¿Cuál es la periodicidad con la que se convoca a los miembros de la comunidad educativa para validar por parte de los referidos actores, el grado de apropiación de las políticas y lineamientos institucionales?</p>

Variable 2: Desempeño académico estudiantil en Pruebas Externas	12. ¿Cuáles son las estrategias que se gestionan en la organización para integrar a los miembros de la comunidad educativa al diseño y aplicación de planes de mejoramiento que tomen en cuenta los resultados de las pruebas externas?
2.1.1. Resultados de las pruebas.	13. ¿Qué estrategias didácticas podrían aplicarse para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil, tomando como referente los resultados de las pruebas externas?
2.1.2. Competencias desarrolladas.	14. ¿Cuáles son las estrategias que aplica la institución para garantizar el interés y motivación de los estudiantes en el proceso de participación de las pruebas externas durante el año lectivo?
	15. ¿Cuáles son las estrategias aplicadas desde la gestión directiva, que con base en los resultados de las pruebas externas, contribuyen al mejoramiento del desempeño académico estudiantil en dichas pruebas?
Variable 3. Calidad Educativa 3.1. Académica	
3.1.1 Seguimiento y monitoreo de los procesos didácticos	16. ¿Desde su percepción, cómo el Modelo Pedagógico Humanista contribuye al fortalecimiento de competencias que se evidencian en las pruebas externas?
	17. ¿Cuáles espacios de participación ofrece la organización educativa para que los docentes se integren al desarrollo de planes de mejoramiento?
3.1.2 Condiciones de los ambientes de aprendizajes	18. ¿Cuáles son las estrategias que desde la gestión directiva se aplican para garantizar que las condiciones de los ambientes de aprendizaje cumplan con las políticas del Ministerio de Educación Nacional?
	19. ¿Cuáles son las principales condiciones que garantizan ambientes de aprendizajes óptimos para el desarrollo de las actividades escolares?
3.1.3 Cumplimientos de indicadores	20. Cuando los indicadores de cumplimiento no reflejan el logro de objetivos académicos, ¿cuáles estrategias aplica la institución para realizar ajustes que permitan el mejoramiento continuo?

Anexo 4: Carta aprobatoria del rector para realizar la investigación en la I.E.D. Jorge Robledo Ortiz



Anexo 5: Rúbricas aprobatorias de instrumentos

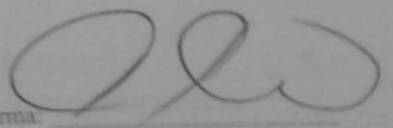
PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, REINALDO A. RUIZ B con cédula de ciudadanía
N° 32.190.698, certifico que realicé el juicio de experto de los cuestionarios
a directivos docentes, docentes y a estudiantes diseñados por, Esp. Emel Mora Guillén y
Esp. Lorena Villegas Arrieta en la investigación titulada:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Firma: 

Fecha: 1-10-18

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a estudiantes se evidencian la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS, de forma:

Suficiente: X
 Medianamente suficiente: _____
 Insuficiente: _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
 No Válido: _____

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
Medianamente suficiente:
Insuficiente

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
No Válido:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a directivos docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
Medianamente suficiente: _____
Insuficiente: _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
No Válido: _____

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Rodry Garcia Mendoza con cédula de ciudadanía
N° 55308761, certifico que realicé el juicio de experto de los cuestionarios
a directivos docentes, docentes y a estudiantes diseñados por, Esp. Emel Mora Guillén y
Esp. Lorena Villegas Arrieta en la investigación titulada:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Firma: R Garcia Mendoza
Fecha: 14/NOV/2018

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a estudiantes se evidencian la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS, de forma:

Suficiente: X
 Medianamente suficiente: _____
 Insuficiente: _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
 No Válido: _____

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
Medianamente suficiente:
Insuficiente

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
No Válido:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a directivos docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
 Medianamente suficiente:
 Insuficiente

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
 No Válido:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE JUICIO DE EXPERTO

Yo, Alicia Inciarte con cédula de ~~ciudadanía~~ *extranjera*
Nº 636669, certifico que realicé el juicio de experto de los cuestionarios
a directivos docentes, docentes y a estudiantes diseñados por, Emel Mora Guillén y
Lorenza Villegas Arrieta en la investigación titulada:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL
DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Firma: Alicia Inciarte
Fecha: 01/10/18

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a estudiantes se evidencian la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS, de forma:

Suficiente: X
 Medianamente suficiente: _____
 Insuficiente: _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
 No Válido: _____

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
 Medianamente suficiente:
 Insuficiente

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
 No Válido:

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVIDENCIA DE REVISIÓN DEL EXPERTO

PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS

Considera que las dimensiones de las variables en el cuestionario a directivos docentes se evidencian la información y la aplicación de la PERTINENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO ESTUDIANTIL EN PRUEBAS EXTERNAS de forma:

Suficiente: X
Medianamente suficiente: _____
Insuficiente: _____

El instrumento diseñado a su juicio es:

Válido X
No Válido: _____