

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

**LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN  
EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis presentada como requisito para optar al grado de  
Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Nancy Zoraida Herrera Pardo

**Tutora:** Dra. Doris S. Guerrero Contreras.

San Cristóbal, septiembre de 2021



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL  
MAGISTERIO EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN  
CRISTÓBAL

ACTA


Reunidos el día martes, veintiséis de octubre de dos mil veintiuno, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Nelly Méndez de Sánchez, Mery Faviola Escobar de Murzi, Mariela Silva de Toledo, Henry Dorian Castillo Sayago y Doris Guerrero Contreras** (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.- 9128734, V.- 4209645, V.- 622234, V.- 10177814 y V.- 2813984 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: “**La pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de Básica Secundaria**”, presentado por la ciudadana: **Nancy Zoraida Herrera Pardo**, Pasaporte No. **AQ543876**, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO** porque desde lo metodológico cumple con los requisitos exigido por nuestra universidad y por ser un aporte significativo para el nivel de Básica Secundaria en la transformación docente sustentada en la pedagogía sistémica, en fe de lo cual firmamos.


  
**Nelly Méndez de  
Sánchez**

  
**Mery Faviola Escobar de  
Murzi**

  
**Mariela Silva de  
Toledo**



  
**Henry Dorian Castillo  
Sayago C.I. N° V.-**

  
**Doris Guerrero Contreras  
C.I. N° V.- 2813984  
Tutora**

## INDICE GENERAL

	<b>pp.</b>
LISTA DE CUADROS.....	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
 <b>CAPÍTULO</b>	
I. UNA REALIDAD EN OBSERVACIÓN.....	6
Acercamiento al Objeto de Estudio.....	6
Objetivos de la Investigación.....	16
Justificación.....	17
II. MARCO TEÓRICO .....	20
Estudios Previos.....	20
Bases Teóricas.....	25
Pedagogía Sistémica como Modelo Didáctico.....	25
Principios de la pedagogía sistémica.....	29
Estrategias y Prácticas de Enseñanza: Hacia el desarrollo de una Pedagogía Sistémica.....	35
Estrategias de enseñanza.....	35
Prácticas de enseñanza.....	38
La Teoría General de Los Sistemas	42
El Humanismo.....	48
El Constructivismo.....	53
III. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	59
Sustento Epistemológico.....	60
Naturaleza de la Investigación.....	61
El Método.....	63
El Escenario y Sujetos Participantes .....	64
El Escenario.....	64
Sujetos participantes.....	67
Técnicas e Instrumentos .....	70
La Entrevista.....	71
El Cuestionario.....	73
Criterios de Rigor Científico en la Investigación.....	74
Procedimiento en el Tratamiento y Análisis de los Datos.....	76
Diseño de la Investigación.....	79
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	81
Primer Momento: Análisis de Datos cualitativos de la entrevista	82
Categoría Educación de Calidad.....	83
Subcategoría Formación para la vida.....	84
Subcategoría Obstáculos para una educación de calidad.....	88

Categoría Educación Formal y Contexto.....	90
Subcategoría Incidencia del contexto en la formación estudiantil.....	91
Subcategoría Escuela, aprendizaje y contexto.....	95
Categoría Nociones de Pedagogía Sistémica.....	99
Subcategoría Concepción sobre la pedagogía sistémica...	100
Subcategoría Principios de la pedagogía sistémica.....	103
Categoría Acciones Docentes.....	115
Subcategoría Prácticas docentes.....	117
Subcategoría Planificación.....	122
Subcategoría Estrategias.....	125
Subcategoría Evaluación.....	128
Subcategoría Acciones docentes en pandemia.....	132
Subcategoría Modelo pedagógico.....	137
Segundo Momento. Descripción y Análisis cuantitativo de los cuestionarios.....	141
Principios de la Pedagogía Sistémica.....	142
Estrategias de enseñanza .....	149
Prácticas de enseñanza .....	155
Triangulación. Correspondencias y Contingencias.....	163
V. TEORIZACIÓN.....	167
APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EL BOSQUE Y SAN MATEO DEL MUNICIPIO DE SOACHA, CUNDINAMARCA.....	168
Socialización de los aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria .....	191
VI. REFLEXIONES FINALES.....	199
REFERENCIAS.....	205
ANEXOS.....	215
A. Guion de Entrevista.....	216
B. Cuestionario.....	218
C. Constancias de Validación.....	230
D. Confiabilidad Alfa de Cronbach.....	232
E... Evidencias de la Sistematización .....	233
SINTESIS CURRICULAR INVESTIGADORA.....	243

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>pp.</b>
1. Muestra del estudio componente cuantitativo.....	69
2. Informantes clave.....	69
3. Vinculación de técnicas e instrumentos con los objetivos.....	70
4. Protocolo para la entrevista.....	72
5. Matriz de análisis de objetivos para la construcción del cuestionario.....	74
6. Baremo para interpretar los datos cuantitativos.....	90
7. Sistema de categorías emergentes. Entrevista a los docentes...	82
8. Proceso parcial construcción aportes teóricos y metodológicos...	90
9. Proceso parcial construcción aportes teóricos y metodológicos...	98
10. Proceso parcial construcción aportes teóricos y metodológicos...	115
11. Proceso construcción teórica aportes teóricos y metodológicos...	141
12. Dimensión: Principios de la pedagogía sistémica.....	142
13. Dimensión: Estrategias de enseñanza.....	149
14. Dimensión: Prácticas de enseñanza: metodología de resolución de problemas .....	155
15. Pedagogía sistémica como modelo didáctico, en las percepciones de directivos, estudiantes y padres y representantes.....	162
16. Matriz Triangulación de resultados.....	165

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Orientaciones metodológicas.....	59
2. Modelo de la Teoría Fundamentada.....	77
3. Diseño de la investigación.....	80
4. Categoría: Educación de calidad.....	83
5. Categoría: Educación formal y contexto.....	91
6. Categoría: Nociones de pedagogía sistémica.....	99
7. Categoría: Acciones docentes.....	117
8. Estructura global de la realidad estudiada.....	190

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Línea de Investigación Pedagógica (CIEGC)  
Doctorado en Ciencias de la Educación

## **LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA**

**Autora:** Nancy Zoraida Herrera Pardo  
**Tutora:** Dra. Doris S. Guerrero Contreras  
**Fecha:** septiembre 2021

### **RESUMEN**

La educación es un derecho universal que debería proporcionarle herramientas al individuo para construir una vida próspera, plena y en armonía con los contextos en los que se desenvuelve (Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, 2017). Sin embargo, en la práctica, los centros escolares, reconocen su importancia, pero centran su pedagogía en propuestas curriculares estandarizadas. Es por ello que esta investigación pretendió generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca. En cuanto a los postulados teóricos, este trabajo está fundamentado en la Pedagogía Sistémica como Modelo Didáctico y sus principios; y como teorías base, en la Teoría General de los Sistemas, el Humanismo y el Constructivismo. Metodológicamente, la investigación es mixta con enfoque complementario, y en consonancia con este, usa un método cuantitativo, descriptivo y un método cualitativo: la Teoría fundamentada. Los informantes clave fueron seis docentes a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada; por su parte, la muestra objeto de estudio estuvo constituida por 12 directivos, 50 estudiantes y 50 representantes de las instituciones mencionadas anteriormente, a quienes se le aplicó una encuesta. Los resultados evidencian que, en los docentes, aún existe desconocimiento o resistencia por aplicar la pedagogía sistémica y todo el proceso de inclusión que implica. Asimismo, los estudiantes y padres afirman que las clases están orientadas desde un modelo tradicional y memorístico. Unido a ello, la participación de las familias se produce de forma esporádica, motivada por una necesidad eventual como la pandemia, pero no como un propósito establecido en la planeación. Estos hallazgos, permitieron la construcción de cuatro constructos emergentes con el propósito de ofrecer alternativas teóricas y metodológicas referidas al reconocimiento de los contextos extraescolares, ratificar su importancia intencionada en la planeación de cada centro, concibiendo las prácticas pedagógicas desde una mirada holística, integradora y sistémica.

El trabajo de investigación se encuentra registrado en dos líneas de Investigación: Investigación Pedagógica (CIEGC) y Teorías, Enfoque y Alternativas Pedagógicas Innovadoras.

Palabras clave: pedagogía sistémica, contexto, educación de calidad.

## Introducción

En el ámbito educativo son múltiples los aspectos que ejercen influencia sobre los actores que lo constituyen. La escuela se convierte en el espacio en el que convergen diversos intereses y caracteres. Esta condición multifactorial, sin lugar a dudas, representa un gran desafío para el maestro, pues debe dar respuesta a lo formalmente establecido en las propuestas curriculares y a la realidad circunstancial de cada uno de sus estudiantes y familias.

En este sentido, educar debería convertirse en un proceso sistemático y recursivo en el que se considera al individuo como un ser integral y social (Coll, 1996). Es menester que en las propuestas curriculares se aborde a cada estudiante desde sus fortalezas, dificultades, así como también desde su realidad personal, familiar y comunitaria. Cada alumno que ingresa a un centro escolar, lo hace con una historia que determinará su deseo por conocer y encontrar respuestas a la situación de vida que diariamente le toca atender en sus contextos extraescolares (Guerra, 2020).

Sin embargo, desde la perspectiva de un maestro, esta diversidad en las características de sus alumnos y familias, es un elemento complejo de abordar. Por un lado, estos tienen el deber profesional de cumplir a cabalidad con los estatutos y orientaciones pedagógicas que les envía el Ministerio de Educación Nacional. Para los maestros, las pautas curriculares representan compromisos ineludibles que, muchas veces, consumen la mayor parte de su tiempo profesional en su aplicación, diseño y evaluación.

Por ende, la escuela se convierte en un espacio para abordar contenidos, que derivan en evaluaciones centradas en el componente cognitivo de cada estudiante. De esta manera, el proceso educativo, se convierte en actividades determinadas por alcanzar competencias académicas, adquirir conceptos y medir el conocimiento a partir de un número. Desde este enfoque, la calidad educativa es directamente proporcional a la cantidad de estudiantes que aprueban un determinado instrumento de

medición, como son las pruebas Saber y Pisa. También, está determinada por el número de alumnos que alcanzan la prosecución al año de estudio.

Este compromiso administrativo curricular que debe sobrellevar el maestro, en múltiples oportunidades, lo aparta de su interés fundamental, representado en atender a sus estudiantes de forma integral, generando que estos últimos se sientan desmotivados en un sistema que les ofrece muchas herramientas, pero que no terminan de comprender su utilidad y pertinencia para los demás contextos extraescolares. Este aspecto, se convierte en el otro eje que debería atender el maestro y que termina desdibujándose, por los requerimientos urgentes de la administración escolar.

Por ende, los estudiantes, diariamente, convergen en una escuela que está de espaldas a sus intereses y necesidades. Esta poca conexión entre el proceso educativo y la humanidad de cada alumno, se convierte en la principal causa por la cual el proceso no termina de formar al ciudadano. Ante ello, es prioritario que los centros escolares y los docentes fundamenten sus propuestas curriculares en las características de sus alumnos, familias y comunidad (Marrero, 2012), Tal consideración supone la construcción de estrategias en las que su abordaje sea planificado y sistemático.

En este sentido, la participación de la familia debe generarse con una intencionalidad sostenida a lo largo del año escolar. Su asistencia a los centros educativos no puede estar supeditada al cumplimiento de algún trámite administrativo, como la matriculación o el retiro del informe escolar. Tampoco debe originarse de alguna emergencia pedagógica, como el caso de la situación sanitaria que actualmente vive la humanidad. El rol de los padres, debe ser explícito en la formación de los estudiantes. Por ello, es imprescindible que la escuela se convierta en un centro formador, no solo de los alumnos que recibe, sino también de sus núcleos familiares.

Otro elemento importante a considerar, se fundamenta en la actualización profesional que debe asumir cada docente. Es frecuente escuchar a los maestros manifestar que sus estrategias de enseñanza están

orientadas desde modelos integradores e inclusivos, centrados en la persona de sus estudiantes. Sin embargo, la realidad que se vive en las aulas, así como las consideraciones de los alumnos y familias apuntan a prácticas muy tradicionales centradas en la educación transmisiva y memorística. En consecuencia, estos profesionales deben sincerar sus prácticas, ya que esto es determinante en el éxito de su propuesta de enseñanza.

En medio de esta caracterización, las instituciones educativas El Bosque y San Mateo, pertenecientes a la comuna 5 del municipio de Soacha Colombia, no escapan a la realidad descrita. En ellas se evidencia la necesidad de incorporar estrategias y reformas en las prácticas educativas, que tiendan a la humanización del proceso educativo. Esto con la finalidad de lograr que directivos, maestros, estudiantes y familias, clarifiquen su rol y la responsabilidad en el éxito de la propuesta escolar. En ese sentido, la investigación está orientada a proponer lineamientos teóricos y metodológicos, que pudieran direccionar sus propuestas de enseñanza hacia la pedagogía sistémica.

Esta pretensión se realiza partiendo de que el logro de una educación de calidad, que atienda a la realidad de todos los actores implicados, necesariamente, debe pasar por procesos de introspección que permitan diagnosticar los elementos con los que se cuenta, así como las metas que se desea alcanzar. La enseñanza debe estar desarrollada desde una perspectiva de la educación holística, integradora y democrática, que ubica al individuo en el centro del proceso, reconociéndolo como un elemento profundamente humano, inmerso en diversos contextos que determinan su interés o deserción de la propuesta escolar (Aizpuru, 2008).

De allí la importancia de que sea en el seno de la misma escuela en la que surjan investigaciones que generen aportes epistemológicos y metodológicos que se conviertan en documentos orientadores para repensar la práctica educativa. Por ende, esta práctica de autoevaluación y reflexión permanente derivará en una escuela que atiende a la ordenanza ministerial,

en cuanto al currículo se refiere, pero que reconoce que estos apartados adquieren sentido en el momento en que entrar en contacto con la realidad escolar. La escuela debe convertirse en el espacio socializador de contextos, que humaniza a los individuos, fortaleciendo su intelecto y también les permite reconocerse amorosamente, en el contacto con el otro, su diversidad, costumbres, valores y culturas Rivas (2019).

En el marco estructural, esta investigación se constituye de seis apartados. En el primero de ellos, Capítulo I, se presenta el problema de la investigación, así como las interrogantes generadoras de los objetivos. De igual forma, presenta la justificación, por la cual esta investigación se hace pertinente, para la realidad escolar de los centros educativos que sirvieron de contexto investigativo, así como también para otras instituciones que puedan usar los hallazgos y aportes como referencia de transformación educativa.

En el segundo capítulo, se establece una disertación extensa en torno a los antecedentes de otros trabajos con igual o similar interés temático en el ámbito educativo, así como los aspectos epistemológicos que sirven de fundamento teórico a este estudio: Pedagogía Sistémica como Modelo Didáctico, Principios de la Pedagogía Sistémica, la Teoría General de los Sistemas, el Humanismo y el Constructivismo.

El tercer capítulo está referido a las delimitaciones metodológicas que permitieron la realización de la investigación. Allí se presenta su tipo, enfoque, la población y muestra participantes y los instrumentos empleados para la recolección de los datos. Por su parte, el cuarto capítulo está referido al análisis de los resultados. En este se hace una presentación minuciosa de los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos dirigidos a los directivos, docentes, estudiantes y familias participantes.

El quinto apartado está referido a dar respuesta al objetivo general de la investigación, el cual tuvo como propósito generar apartes epistemológicos y pedagógicos, que sirvieran de guía para transformar la realidad de

enseñanza y elevar la calidad educativa, fundamentada sobre la pedagogía sistémica. Se trata de proponer estrategias de enseñanza que les ayuden a los actores implicados a afrontar la realidad como un todo, en la cual los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos, tienen igual grado de importancia y reconocimiento (Roget, 2019). Para ello, se presentan cuatro constructos que emergieron luego de la investigación y el análisis de sus resultados. Finalmente, el sexto capítulo está orientado a mostrar las reflexiones finales. Estas se orientaron a partir de los cuatro objetivos específicos que se plantearon al comienzo del estudio.

## **CAPÍTULO I**

### **UNA REALIDAD EN OBSERVACIÓN**

#### **Acercamiento al Objeto de Estudio**

La educación es un derecho fundamental del ser humano, y es un proceso necesario para su realización plena como ser individual y como ser social. Ante esto, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, figura el objetivo 4 cuyo propósito central es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí a 2030. Además, vale señalar que, en efecto, cada objetivo de la Agenda 2030 precisa de la educación como fuerza del desarrollo sostenible y de la paz, para la formación de ciudadanos con el conocimiento, competencias y valores necesarios para vivir con dignidad, para construir sus vidas y contribuir a la sociedad (ONU, 2015).

La educación, entonces, no es solo un fin en sí misma, sino un medio para la consecución de una amplia gama de factores que contribuyen con el desarrollo y el bienestar de la población, la reducción de la pobreza, promoción de prácticas higiénicas y de salud adecuadas, para mantener una vida sana y con bienestar social; además, la escolarización también proporciona directamente a las personas competencias que les permiten obtener mayores ingresos (UNESCO, 2014). En este sentido, se exhorta a los Estados parte proporcionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, de modo que las personas puedan seguir creciendo y desarrollándose positivamente. Asimismo, se remarca, en el nuevo Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) de la UNESCO (2017), el potencial que tiene la educación para impulsar el avance hacia la totalidad de los objetivos mundiales que se formulan en la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En la Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS 4-Educación 2030 (Unesco, 2016), desde una visión integral y abarcadora de la educación y del desarrollo inspirada en una concepción humanista, se manifiesta la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los contextos y en todos los niveles educativos para mejorar los resultados de aprendizaje, para fomentar la creatividad y el conocimiento, para garantizar la adquisición de las competencias básicas, los valores y las actitudes, para vivir de manera saludable y tomar decisiones objetivas y responder a los desafíos sociales. De este modo, la educación se concibe como un medio en favor del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental; por tanto, va más allá de un enfoque utilitarista al integrar las dimensiones de la existencia humana.

Así las cosas, la educación se advierte como un factor inclusivo y crucial para impulsar la democracia y los derechos humanos y consolidar la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible. La inclusión es un término que significa integración, implica un proceso dinámico en el cual intervienen factores que posibilitan a las personas inmersas participar plenamente del nivel de bienestar social alcanzado en un contexto determinado. En el contexto escolar se incluye mediante un proceso de transición hacia una formación educativa, económica y social más equitativa e integral, y mediante el despliegue de procesos educativos orientados a comprender la realidad.

Al respecto, la UNESCO (2016) explica que la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados

El Estado colombiano, en consonancia con los acuerdos y recomendaciones de las organizaciones internacionales, ha buscado garantizar la educación, concibiéndola como “un derecho y un servicio público que tiene una función social” (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991). Asimismo, la educación es definida como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo 1 de Ley 115 de 1994). Por su parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (MEN, 2017) con su objetivo de materializar el derecho a una educación de calidad, señala lo siguiente:

En este contexto, entendemos que la calidad en educación es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo. Es, por tanto, una imagen que se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadas y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido (p. 15).

De este modo, se busca una formación integral del estudiante mediante la vinculación y articulación interdisciplinaria del saber con el contexto social, sus realidades y problemas. Así las cosas, la responsabilidad social en educación exige el compromiso de la escuela, los directivos y cada docente, en lo concerniente al diagnóstico, planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades y prácticas tendentes a cumplir con la misión, visión y valores de la educación en la formación de talento con estándares aceptables de calidad y la generación de conocimiento, y en la promoción del bienestar social desde un enfoque sistémico, biocéntrico, humanista, constructivista y sociocrítico.

Es así que debe incrementarse el desarrollo de la ciudadanía como capital, la igualdad de oportunidades y comunidades educativas, cuyo centro ha de ser el alumno y su formación integral; para ello, como lo señala Morín

(2000), hay que repensar la educación y por lo tanto, reconstruir la pedagogía; y esta transformación debe orientarse al desarrollo del ser humano, a la elevación de los niveles de conciencia como nudo crítico de la resolución de los conflictos de la humanidad actual, como resultado de una verdadera educación de calidad. Ante esto, la presente investigación busca conocer las acciones a favor de una pedagogía que involucre de manera holística todos los componentes necesarios para una educación de calidad, por parte de los principales actores: los docentes, los directivos, los padres, los acudientes y los estudiantes.

En este sentido, para dar una respuesta efectiva en los procesos educativos, partiendo de una formación integral del ser humano en su individualidad y en su entorno social, se debe admitir el relativismo científico, ya que este abre las puertas a infinitas posibilidades del conocimiento sobre todo en áreas incipientes como el arte, la música y la espiritualidad y se agregaría a estas la pedagogía como una ciencia nueva; pues hasta ahora la ciencia no ha sido lo suficientemente extensa para la comprensión de todo lo humano ni lo suficientemente intensa para probar la irrefutabilidad de sus aciertos, en otras palabras, la ciencia ha agotado su capacidad de Razón (Gollo, 1996).

Por tanto, todo induce a pensar que es necesario cambiar la forma de conocer; en palabras de Gollo (ob.cit), hay que pensar lo impensable; desde este panorama general hay que desarrollar una episteme del potencial espiritual de la persona, casar la fe, con la razón, como diría un filósofo personalista del siglo XX, San Juan Pablo II en su célebre encíclica Fe y Razón (1998).

Por consiguiente, se hace necesario en el aspecto pedagógico indagar en el origen de los diversos problemas educativos y estimular el desarrollo personal de los seres humanos involucrados en los procesos formativos, entiéndase en primer lugar los estudiantes, su familia: el padre, la madre, los hermanos y los que fungen como autoridades, además de todos los miembros

de la comunidad educativa y especialmente, los maestros y las políticas educativas, junto con el funcionamiento Estatal y las normativas vigentes que lo soportan.

Según Olivera (2009), para alcanzar el bienestar y la calidad, se debe liberar al educando de sus embrollos existenciales, los obstáculos que le impiden avanzar, aumentar sus niveles de conciencia, razón por la cual la pedagogía sistémica trabaja con el alma familiar del alumno, de la cual participan todos los miembros del árbol genealógico vivos y muertos, pues los seres humanos se encuentran vinculados y controlados por su cultura.

En atención a lo anterior, la investigación precisa su fundamento ontológico desde la pedagogía sistémica como nuevo modelo pedagógico que involucra de manera holística e integral todas las áreas de la existencia humana, en búsqueda de la educación de calidad. Además, desde esta perspectiva ontológica, se advierte que los docentes tienen sus propias maneras de abordar sus prácticas en el aula, (muchas veces predominantemente conductistas y transmisivas); y desde una práctica sistémica se precisa que se abran al contexto social y familiar de sus alumnos sin juzgar a los padres, más allá de las conductas, que se abran a un campo grande de información del sistema del estudiante, que le permite avanzar en el proceso educativo, mediante la aplicación de los principios de la pedagogía sistémica y las estrategias que plantean los enfoques educativos como el constructivismo y la teoría sociocultural de aprendizaje.

Asimismo, se considera que la realidad educativa es compleja, por tanto, exige una manera de abordaje amplio y humano, como lo es la pedagogía sistémica, por parte de los principales actores, especialmente de los docentes como orientadores del proceso. Así las cosas, la pedagogía sistémica tiene las siguientes premisas, de acuerdo con Parellada (2010): los seres humanos no están independientes unos de los otros, existen una unión espiritual, la conciencia de los seres humanos es manejable y moldeable a través de la intención y esta conciencia le da forma a la realidad, los métodos

educativos deben orientarse al desarrollo total del cerebro, el cual no está solo en la cabeza o en el cuerpo está en el alma humana por lo que se debe entrenar la lógica, el detalle, las definiciones, los patrones, el cálculo pero también los sentimientos, la intuición, los símbolos, las imágenes, la filosofía y la espiritualidad.

Resulta oportuno señalar, que la pedagogía sistémica supone la verdadera superación al modelo pedagógico tradicional por un modelo nuevo que transforme la práctica docente orientada a liberar el pensamiento y voz del educando, que lo estimule a descubrir con los sentidos, desarrollando la imaginación y la iniciativa, el autogobierno y la libertad, el trabajo en equipo, aprender jugando y comprometidos con la esperanza de una vida mejor (Bonilla, 2010).

Significa entonces, que la perspectiva integral de la educación se refiere, según Iglesias Marrero (2012), a que se debe fortalecer emocionalmente a los maestros, los estudiantes y los padres, para desarrollar una inteligencia transgeneracional diferenciada de lo puramente cognitivo, para describir y dilucidar con mayor profundidad los fenómenos de las conductas que se presentan en el salón de clases y que favorecen o dificultan el éxito escolar de la organización educativa y del contexto social.

La realidad de la educación ratifica la urgencia de un cambio de modelo pedagógico tradicional educativo por uno sistémico, ya que en diversas áreas de sus componentes se encuentran resultados poco alentadores relacionados con dificultades personales-conductuales, físicas, cognitivas, sociales de convivencia en los educandos; además de problemas de aprendizaje formal, depresiones, agresividad, impulsividad, hiperactividad, déficit de atención, lo que produce deserción y exclusión escolar y social. Todo esto es producto de la inclinación a lo material y el confort, del descuido por la estimulación tanto en la familia como en la escuela de los niveles de conciencia en los seres humanos y la utilización de la escuela para la formación de personas productivas en términos de la acción en el trabajo para lograr eficiencia y

eficacia personal-social, lo cual nos ha alejado del pensamiento holístico del cerebro completo.

Con respecto al rendimiento escolar, si bien Colombia ha demostrado mejoría en los resultados de la prueba PISA en 2018, aún falta preparación para alcanzar el promedio de evaluación de calidad establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Ante esto, en el Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, 2020) se señalan diversos factores asociados al aprendizaje y que inciden en el desempeño de los estudiantes: intimidación escolar, motivación y hábitos de lectura; lo que evidencia la necesidad de “promover hábitos de lectura entre los estudiantes, trabajar en pro de su motivación, velar por climas escolares positivos y desarrollar habilidades socioemocionales” (p. 55).

Los diversos factores que afectan la escolaridad y por ende la calidad de la educación, traen como consecuencia el fracaso en la productividad laboral e infelicidad del ciudadano futuro, ausencia de valores humanos como solidaridad, afecto, tolerancia, dialogo, emprendimiento, apertura al cambio, búsqueda de la superación personal y social, entre otros.

Estos factores persisten por variadas situaciones, según Carrasquero (2014) por la escasa participación de los padres y de la comunidad, y por el poco compromiso de los docentes con el proceso de formación, pues carecen de las herramientas apropiadas en las relaciones socio afectivas; por tanto es importante, como base educativa, la inclusión de los valores humanos, éticos, morales y religiosos en el niño y es ineludible la inclusión e integración de la familia en la escuela; pues la ausencia de ello impacta en gran medida el deterioro de la sociedad. Se requieren docentes comprometidos, padres integrados, discentes con formación integral, escuela en pro de una educación de calidad y la comunidad incluida.

Asimismo, Cubillos (2015), a propósito de su investigación sobre la pedagogía sistémica en el abordaje de los problemas de conducta, evidenció

que detrás de esta problemática había prácticas de crianza inadecuadas, dificultad en el establecimiento de límites, escasas normas y hábitos de estudio, abandono, inadecuado manejo en las separaciones de pareja, y en el manejo de conflictos familiares, comunicación conflictiva, alteraciones en el orden y pertenencia a la familia, exclusión de un integrante de la familia y desmejoramiento en la calidad de tiempo dedicado a los hijos.

La calidad educativa puede comprobarse de diversas maneras, por ejemplo, en los resultados de las pruebas estandarizadas; es así que de manera general, los resultados de las pruebas Saber y Pisa, expuestos en el Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018 [ICFES, 2020], (2020), correspondiente a las instituciones educativas del municipio de Soacha departamento de Cundinamarca – Colombia, reportaron que el 69% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas referidas a resolución de problemas, en lectura alcanza el 51%, en Ciencias el 56% y en Matemática el 73,8% de los estudiantes que se encuentran debajo del promedio de rendimiento.

De manera particular, resulta oportuno señalar que en observaciones realizadas por la investigadora en las instituciones educativas El Bosque, donde se desempeña como docente, y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha, se evidencia la existencia de diversos problemas: violencia estudiantil, alta deserción, repitencia, y bajo rendimiento académico, lo que afecta la calidad educativa y desfavorece el logro de los objetivos institucionales, pues los docentes no están preparados para comprender las situaciones y sus contrariedades, y, por ende, ni para atenderlas, sin exclusión del proceso de enseñanza académico.

El barrio San Mateo, zona de influencia más directa de las instituciones, contexto de la presente investigación, pertenece al estrato 3; la cultura propia del barrio se encuentra mezclada con cultura campesina debido al gran número de desplazados provenientes del campo. Este aumento poblacional ha devenido en carencia de vivienda digna, malestar y descomposición social

que se manifiesta en drogas, maltrato, pandillaje, vendedores ambulantes y delincuencia común. Las calles aledañas a los planteles no tienen la seguridad que se debe ofrecer a la población estudiantil.

La población usuaria del servicio educativo está constituida por personas de escasa formación académica, revisadas las hojas de matrícula se aprecia que los padres y acudientes han adelantado estudios hasta el grado básica primaria como máximo. En cuanto al núcleo familiar, se evidencia cierta descomposición, lo habitual son madres solteras cabezas de hogar, hijos-tíos, hijos-abuelos, hijos-padres, hijos-madres; son pocos los hogares en los que existe una convivencia estable de padre y madre. La carencia de recursos económicos, genera descuido en la satisfacción de las necesidades básicas cuyas consecuencias son la desnutrición de los niños, la pobreza en el vestido y la explotación infantil.

Lo anterior supone una firme apuesta por la inclusión y la afectividad que debe prevalecer en la escuela, el conocimiento del docente del contexto social y de las necesidades del estudiante, con estrategias creativas que favorezcan el aprendizaje y; por tanto, debe existir un compromiso del docente en sus actividades, e inclusión explícita de las familias y un impulso y precisión de las competencias actitudinales, procedimentales y de conocimiento, para una formación integral del estudiante dentro de su contexto social.

Por consiguiente, en las instituciones escolares El Bosque y San Mateo se precisa una incorporación de una práctica y estrategias tendentes a enfrentar los procesos de reforma educativa basados en la humanización del proceso educativo, mediante el cual todos los miembros clarifiquen sus vidas y entiendan la misión que han venido a cumplir en su contexto social. De allí que se requiere manejar los principios de la pedagogía sistémica, su metodología de resolución de problemas y las estrategias de enseñanza que promueve el constructivismo, para que se logre una interrelación más humana con los alumnos y los padres de familia en el proceso de la educación dentro

del contexto de los órdenes del amor, de la afectividad, del contexto y del conocimiento.

En ese sentido, la investigación se orienta a generar un modelo teórico–metodológico sobre la pedagogía sistémica con miras a una educación integral, más humana y de calidad, lo que incidiría, además en la formación académica y en el rendimiento estudiantil. El objeto de estudio se advierte como complejo, tomando en cuenta lo variable de su percepción, su alcance y desarrollo como modelo pedagógico por parte de los docentes. Descrita la situación problemática, la investigación se orientó a dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué elementos permitirían generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca?

¿Qué principios de la pedagogía sistémica utilizan los docentes de las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca, para formación integral del estudiante dentro de su contexto social?

¿Qué prácticas y estrategias de enseñanza utilizan los docentes de las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca, en la formación académica, ciudadana, afectiva y social de sus estudiantes?

¿Cómo se caracterizan las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre las prácticas y estrategias de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca?

Partiendo de los cuestionamientos anteriores, se presentan a continuación los objetivos investigación.

## **Objetivos de Investigación**

### **Objetivo General**

Generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

### **Objetivos Específicos**

Identificar los principios de la pedagogía sistémica que utilizan los docentes para la formación integral del estudiante dentro de su contexto social, en las instituciones educativas de Básica Secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Analizar las prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la formación académica, ciudadana, afectiva y social de los estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre los principios, estrategias y prácticas de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Establecer categorías básicas para la construcción de aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica, para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha - Cundinamarca.

## **Justificación**

Una de las expectativas de los colombianos para el año 2026 es una educación de calidad cuyo espíritu sea el desarrollo humano, la equidad, la paz y la mejora de la calidad de vida; para ello se precisa de una transformación social, política, económica y cultural, a partir de la construcción de una cultura ciudadana y un desarrollo individual y colectivo (Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, 2017). Ante esto, el sistema educativo colombiano requiere de cambios en aras de alcanzar un proceso escolar más integral, humano y sostenido; de ahí la exigencia de desarrollar prácticas docentes orientadas por una pedagogía holística y abarcadora, fundada en la vinculación de la formación académica y el contexto sociocultural del estudiante, con sus necesidades, carencias, motivaciones y creencias espirituales.

En este sentido, es imprescindible cambiar el modelo pedagógico centrado en la exclusividad del conocimiento de las disciplinas escolares por uno orientado también al desarrollo de habilidades metodológicas, sociales y participativas de carácter práctico, que busque comprender la realidad y hacer uso de esa comprensión en la solución de los problemas cotidianos que dificultan el logro de los proyectos de vida individual y colectivo de la escuela y del contexto social al que se pertenece.

Por consiguiente, con esta tesis doctoral se pretende construir aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca; su aporte se reconoce, ya que permitió develar la realidad de las instituciones mencionadas para enfrentar los procesos de reforma educativa basados en la humanización del proceso escolar y, por ende, en la consecución de una verdadera educación de calidad.

Teóricamente, es una contribución pues se genera nuevo conocimiento para definir y comprender mejor la pedagogía sistémica como modelo didáctico, sustentado en las principales premisas del constructivismo, la teoría de sistemas y el humanismo; y robustecido con la confrontación y sistematización de los datos obtenidos directamente de la realidad a través de la voz de los docentes como actores de principal interés investigativo. Este acervo teórico puede servir en la formación de estudiantes de educación y de docentes en ejercicio. De esta manera, la presente tesis doctoral surge como una impronta para desarrollar nuevas teorías sobre pedagogía sistémica que complementen la praxis docente, frente a las dinámicas relacionadas a nuevas maneras de convivir de los seres humanos. Además, este estudio enriquece las líneas de investigación a la que se encuentra inscrito; Investigación Pedagógica (CIEGC) y Teorías, Enfoque y Alternativas Pedagógicas Innovadoras.

Desde lo metodológico, este estudio se justifica, tomando en cuenta el procedimiento científico asumido, pues la investigación está enmarcada en el paradigma Introspectivo Vivencial con una metodología mixta complementaria, la cual permitió mayor riqueza y profundidad en el análisis al ofrecer diferentes perspectivas de la realidad estudiada, lo que generó modelo teórico-metodológico que conlleva aportaciones importantes en el área educativa; y que además, puede servir de antecedente o guía para futuros estudios

El aporte más significativo de esta investigación se advierte desde el plano educativo-social, pues sus resultados, basados en la evidencia científica, permiten tomar acciones certeras para transformar de manera significativa los procesos educativos en las instituciones educativas El Bosque y San Mateo; y con ello se busca llamar la atención y contribuir con la evaluación y seguimiento por parte de los entes sectoriales encargados de las políticas educativas del departamento de Cundinamarca.

Asimismo, se destaca importancia y pertinencia de esta investigación por los aportes significativos que ofrece a los docentes de las mencionadas

instituciones, pues cuentan con un referente teórico y práctico, organizado a partir de su valiosa colaboración. Los resultados de la investigación resultan ser el inicio de un necesario proceso de reflexión en torno a sus prácticas educativas, lo que sin duda permitirá la identificación y transformación de sus desaciertos y la fortaleza de sus aciertos en la formación humana, integral, inclusiva y de calidad de sus estudiantes. Esto es cónsono con una de las expectativas del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (2017): “Los docentes en el país, al 2026, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, deberán tener una mayor formación y valoración social, logrando, como fin, el desarrollo humano de sus estudiantes y del país” (p.15).

Por último, y en relación con lo anterior, este recorrido investigativo que se presenta en este texto contribuyó con el desarrollo profesional, laboral y académico de la investigadora, quien también, como docente en ejercicio de una de las instituciones, se beneficia de los resultados. Además, reconoce que uno de los caminos más sólidos para transformar la educación es la investigación científica.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

Los referentes teóricos que sirven de apoyo a la presente tesis doctoral se exponen en este capítulo, y se organizan en dos apartados: los estudios previos y las bases teóricas. A continuación, se presentan los estudios previos; cuyo criterio de presentación se hace en orden cronológico decreciente.

#### **Estudios Previos**

Los estudios previos que guardan relación con el objeto de estudio: pedagogía sistémica y su desarrollo en el nivel de básica secundaria, permitieron profundizar más en su conocimiento, y establecer correspondencia entre sus aportes con la presente tesis doctoral; al tiempo que permitió hacer un balance entre los estudios orientados a considerar el fenómeno que aquí se analiza, lo que permite manifestar que ha sido poco estudiado.

En este sentido, resulta pertinente presentar el trabajo de León y Lobo (2018), titulado *Perspectiva sistémica. Estudio de las distintas formas de educación*, cuyo propósito se orienta a exponer desde la Teoría General de los Sistemas las relaciones de las distintas formas educativas que estructuran el sistema de educación en la sociedad. Este estudio reflexivo e interpretativo muestra las relaciones sistémicas que se dan en las distintas formas de la educación: la formal, la formal y la informal, y entre ellas.

Los autores se basan en el concepto de educación desde una mirada sistémica, a partir de los postulados de la Teoría General de los Sistemas. Los autores señalan que el sistema educativo no es secuencial, sino predecible y complejo en su estructura, en cuanto es un sistema social; de esta manera,

supone un amplio abanico de procesos de aprendizaje, formación y socialización del que participan los sujetos y la colectividad en general.

Partiendo de una revisión bibliográfica, León y Lobo analizaron las relaciones entre los tres tipos de educación. En este sentido, concluyeron que el sistema de educación se configura a través de los tres tipos de expresión: la formal, la informal y la no formal, las cuales se ven amalgamadas a través de relaciones o interacciones sistémicas, cada una y, a la vez, entre ellas; esto de la, por ejemplo, con la presencia de relaciones de complementariedad, refuerzo y colaboración.

Si bien este estudio, no solo se enfoca en la educación formal, como es el caso de esta tesis doctoral, el marco de análisis que presenta aporta a la construcción del análisis de los hallazgos; los elementos que presenta son pertinentes con respecto a los objetivos que se buscan. Asimismo, se hace necesario, destacar que el trabajo de León y Lobo (2018) no presenta un estudio de campo, pero se tomó como antecedente por las valiosas ideas que aporta.

Hernández (2016), como tesis doctoral, realizó un estudio titulado Práctica Pedagógica y Procesos de Innovación Educativa en el contexto de los Liceos Bolivarianos. Su objetivo se orientó en configurar una propuesta didáctica metodológica curricular con pertinencia socio – cultural, científica para optimizar la práctica pedagógica hacia procesos de innovación educativa demandada por la dinámica de la educación media general en el contexto de los liceos Bolivarianos del Municipio Miranda del Estado Falcón.

La investigación estuvo fundamentada en las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, 1986), teoría socio – cultural de los procesos superiores (Vygotsky, 1986), teoría de los enfoques cognitivos (Ausubel, 1918), teoría humanista (Royers, 1902), citados en Hernández (2016). Además, utilizó el enfoque holístico de Bagozzi y Phillips (1982) citad en Hernández (2016), mediante una malla teórica relacional de conceptos teóricos, derivados y

empíricos que permiten la construcción y vinculación del sistema teórico, bajo una visión interdisciplinaria.

La vía de producción del conocimiento se sustenta en la integración de un paradigma cuantitativo y cualitativo referido al método de investigación en cuanto a técnicas, procedimientos e instrumentos de recolección y análisis de datos; y un enfoque racionalista crítico, con una postura epistemológica complementaria. El tipo y diseño de investigación de campo de carácter descriptivo y documental. La población estuvo conformada por 292 docentes, y como instrumento elaboró una encuesta estructurada, la validez se determinó a través del juicio de expertos, en la confiabilidad se utilizó dos tipos; la primera Alfa de Cronbach, y la segunda confiabilidad, Validez de constructo.

Como resultado se señala que la práctica pedagógica se orienta a través de los lineamientos normativos para la educación desde la planificación, ejecución, coordinación de políticas como programas nacionales que definen la base común de los aprendizajes, en tal sentido los docentes ofrecen disposición para optimizar su práctica pedagógica, por lo que se recomienda configurar la propuesta. Este trabajo se sigue, por la visión integral y amplia que se le da a la educación y a la pedagogía, pues apunta a un desarrollo abordado desde lo socio-cultural, científico y humano, lo que viene a enriquecer el objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

Barbarán (2015) presentó una tesis doctoral titulada *Modelo pedagógico sistémico y el desarrollo integral del Perú: una comparación con los modelos pedagógicos contemporáneos*, cuyo propósito general se basa en determinar si la sistematicidad del Modelo Pedagógico Sistémico en interacción a la educación transformadora, y en relación con los modelos pedagógicos contemporáneos contribuye al desarrollo integral del Perú. El autor parte de la problemática de la educación colonial y el subdesarrollo que bajo el amparo de dicha educación predominan en Latinoamérica y en Perú (subdesarrollo sociobiológico, socioeconómico, sociopolítico y sociocultural).

En atención de la premisa de que el proceso educativo no puede abordarse ni solucionarse desde la unilateralidad de una ciencia o de dos o tres, pues debe concebirse como conciencia social, Barbarán (2015) desarrolla un concepto amplio de pedagogía sistémica a la luz de diversas teorías, y de su integración. Se precisa, entonces, el objeto de estudio desde varias dimensiones y principios para intentar generar un marco que pueda explicar su complejidad. De esta manera, define la pedagogía sistémica desde teorías de la Pedagogía, Política y Economía, Sociología y la Sociología de la Educación, la Psicología y Psicología Educativa, la Ética y Axiología, la Administración Educativa, la Historia, Estética Antropología y Neurociencia. En este sentido, la pedagogía sistémica se advierte como un cuerpo de conocimientos integrado en los enfoques del desarrollo socio-biológico, desarrollo socioeconómico, desarrollo sociopolítico y desarrollo sociocultural.

Metodológicamente, se llevó a cabo una investigación de naturaleza cuali-cuantitativa (Interpretativo - hermenéutico) de tipo básico – factual – teórica, a nivel descriptivo – explicativo y causal; como diseño se empleó el descriptivo explicativo comparativo. En cuanto a la Población, el universo estuvo constituido por expertos en educación de Perú, y la muestra por un grupo de 06 expertos. Los instrumentos de recolección de datos fueron las fichas de análisis de contenido para cada una de las variables (05 en total).

Como resultados se obtuvo que la concepción del desarrollo integral del Perú se define como un proceso complejo que implica el desarrollo sociobiológico, desarrollo socioeconómico, desarrollo sociopolítico y desarrollo sociocultural acorde con los intereses de las mayorías nacionales; de allí la importancia de que la sistematización del Modelo Pedagógico Sistémico en interacción a la educación transformadora y estructurado con una finalidad, con un cuerpo de conocimientos, hipótesis, problemática, metódica y soporte teórico sobre la base de las ciencias sociales, evidencia una significativa supremacía respecto a la contribución al desarrollo en Perú, esto en comparación con el Modelo Pedagógico Autoestructurante,

heteroestructurante y Interestructurante. Esta investigación se sigue por el aporte teórico que representa, pues sus resultados enriquecen el concepto de pedagogía sistémica, y demás, permiten justificar la importancia de transformar el proceso educativo orientado al desarrollo integral del ser humano, lo que impacta positivamente en los demás aspectos que interesan al ciudadano: lo político, social y económico.

Por su parte, Álvarez (2015) presentó su estudio *Pedagogía en valores como plataforma para el desarrollo de proyectos de aprendizaje en educación primaria*, como tesis doctoral, con el objetivo de proponer lineamientos teóricos – prácticos de pedagogía en valores como plataforma para el desarrollo de proyectos de aprendizaje en educación primaria de la Parroquia Mariano Parra León del Municipio Jesús Enrique Lossada del Estado Zulia.

La fundamentación teórica se apoyó en los criterios de Carrero, Eijo y Estany (2003), Grass (2010), Frabbani (2010), Pinto (2013), Córdova (2011), entre otros, citados en Álvarez (2016). El enfoque paradigmático se centra en el positivismo y epistemológicamente en el empírico inductivo. El tipo de investigación es descriptiva, proyectiva, con diseño no experimental, transversal de campo. La población quedó conformada por cincuenta y cuatro (54) docentes de las escuelas U.E.N. Efraín Segundo Pérez Gil. U.E.N. Lo de Doria y U.B.N. Los Ángeles. Se recolectó la información mediante la técnica de la encuesta y un instrumento cuestionario dirigido a docentes con cinco alternativas de respuestas (Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca).

Cabe agregar, que el instrumento se validó mediante el juicio de cinco (5) expertos. El tratamiento estadístico fue de naturaleza descriptiva. Se obtuvo como resultado, que los docentes, en la etapa de la ejecución de los proyectos de aprendizaje, desarrollan la selección de ideas, los contenidos de aprendizaje, estrategias cognitivas y así realizan la ejecución de las acciones, pero medianamente desarrollan la diagnosis, el intercambio colectivo e

individual y la evaluación por competencias, hecho que afecta la consecución del proceso educativo.

Se concluyó, según las opiniones de la población encuestada, que los docentes desarrollan los principios orientadores de ética, responsabilidad y formación humanística, al describir los medios de organización utilizados por los mismos. Se corroboró que están medianamente desarrollada la aplicación de métodos, estrategias y actividades en el trayecto diario, representando esto una debilidad. Finalmente, a partir de las fortalezas y debilidades detectadas se elaboran los lineamientos teóricos- prácticos para la aplicación de la pedagogía en valores en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje en educación primaria.

La investigación citada se relaciona con el presente estudio por cuanto buscó determinar la necesidad de incluir valores en el desarrollo de proyectos, y a la vez, se remarca la importancia de uso de la diagnosis, el intercambio colectivo e individual y la evaluación por competencias, para comprender mejor la dinámica educativa, más allá de los contenidos exclusivamente escolares.

### **Bases Teóricas**

En el siguiente apartado se exponen de manera crítica los aspectos teóricos que fundamentan la presente tesis doctoral. Esta revisión se realizó tomando en cuenta el objeto de estudio: la pedagogía sistémica, y las teorías base que a juicio de la investigadora resultan pertinentes para comprender, reflexionar y profundizar en el conocimiento conceptual: Teoría General de los Sistemas, el Constructivismo y el Humanismo.

### **Pedagogía Sistémica como Modelo Didáctico**

La Pedagogía Sistémica es un nuevo enfoque educativo que se sustenta desde varios paradigmas y teorías, iniciando con el paradigma

sistémico-fenomenológico desarrollado por Bert Hellinger, a través de las constelaciones familiares, ceñidas especialmente a lo que se muestra en el campo de energía que se moviliza; según Parellada (2010, p.38), “los representantes y miembros de una familia son ubicados en un espacio determinado y empiezan a experimentar las sensaciones corporales, los sentimientos de las personas representadas, independientemente del tiempo en que estas fueron vividas con anterioridad”.

Lo anterior, incluye lo del tiempo y el espacio que se encuentran creando un campo morfogenético que hace posible que se representen situaciones de un sistema familiar que acontecieron tiempo atrás y que al representarse diera la sensación que esos sucesos se hubiesen detenido en el tiempo y el espacio. Esto es explicado por las teorías en las que se sustenta la pedagogía sistémica; entre ellas, la teoría de los sistemas, la terapia familiar sistémica y el constructivismo, los cuales privilegian el ser sobre el saber y desde luego, también sobre el hacer y el tener o acumular conocimiento.

En ese sentido, se tomará para construir el contexto teórico de la investigación la pedagogía sistémica basada en el enfoque de las constelaciones familiares o como se denomina en nuestro contexto: configuración del sistema de familia creado o generado por Bert Hellinger. Se exponen sus principios básicos orientados a ordenar, incluir y equilibrar la estructura y el funcionamiento familiar, a los fines de que la persona pueda liberar situaciones conflictivas en las diversas áreas de la vida personal, con el objetivo de desenvolverse con mayor adecuación en su vida.

Cabe agregar que, según Valderrama (2013), las constelaciones familiares espirituales, creadas por Hellinger, son sin duda una intervención terapéutica que implica un cambio paradigmático humanista, crítico y fenomenológico ya que concibe a la persona humana en su totalidad y unidad. La formación en constelaciones familiares desde los órdenes del amor, son una herramienta más que psicoterapéutica educativa fundada en principios y valores universales absolutamente humanitarios y ecológicos, capaces de

sembrar semillas de paz, ya que cuando sanamos desde nuestro sistema de familia estamos sanando el pasado y el futuro, nuestros ancestros y descendientes desde la evidencia de la epigenética, las neuronas espejo y la física cuántica. En tal sentido, desde esta base, en el contexto educativo:

Esto lleva a definir el proceso de enseñanza aprendizaje desde la pedagogía sistémica como un proceso donde se integran las relaciones entre la familia, la escuela, los actores del hecho educativo y sus significados, aunado a los aspectos multidimensionales del ser humano (estética, física, social, cognitiva, espiritual, emocional) todo como resultado de una dinámica de interacción sinérgica que explica cualquier hecho concreto y su relación con el contexto en el procesos de construcción del conocimiento (Rendiles y Gómez, 2019, p. 33)

En efecto, con base en estos constructos teóricos se elaboran planteamientos que suponen una variación del modelo pedagógico y, por consiguiente, en la práctica educativa en general, y en específico de su gestión administrativa si se mira la escuela como una organización sistémica, en todo caso como una organización que aprende. A este modelo se le denomina pedagogía sistémica, el cual se enseña a tomar la vida y respetar la muerte, aceptar la realidad tal cual es, ordenar el amor; y establecer el amor para alcanzar un beneficio de las generaciones pasadas, presentes y futuras, que se refleja en lo académico y emocional dentro del contexto escolar.

Los representantes de este modelo son Olivera, Franke, Bolzan, Pasto y Parellada (2010). Olivera (2009) define esta pedagogía como la interrelación del trabajo personal de los maestros, los alumnos y los padres de familia en el proceso de la educación dentro del contexto de los órdenes del amor. Esto supone una firme apuesta por la inclusión, se evita caer en exclusiones que descalifican al educando y a su familia y se impulsa impulsando lo nuevo que se quiere mostrar en cuanto a las competencias actitudinales, procedimentales y de conocimiento. De esta manera:

La pedagogía sistémica y su visión de la educación obliga al sistema a conciliar el orden con el desorden, y a reconocer y

gestionar el flujo continuo de energía del propio sistema, y la emergencia de lo nuevo y lo creativo (Roget, 2019, p.23).

De este modo, sustentado en el enfoque de Bert Hellinger, en las constelaciones familiares emerge el desorden instalado en el sistema familiar, y desde él se puede trabajar en la dirección de una nueva imagen más amable y auténticamente amorosa que le permita a esa persona cambiar sus elaboraciones psico-emocionales y hacer una nueva lectura de las circunstancias de su vida y de las actuaciones de las personas que rechaza, para restituirles la dignidad y derecho a pertenecer a la familia.

En efecto, la pedagogía sistémica busca la comprensión de las dinámicas y relaciones personales en cada núcleo familiar; puede ser usada en otros sistemas humanos como instituciones, y organizaciones, como la escuela; por ello es importante considerar sus principios, entre los que destaca la actitud, el afecto, las necesidades del estudiante, el ambiente social, para contextualizar los contenidos escolares e incluir en el proceso de formación a padres y representantes. Es así que:

Si el docente observa de forma sistémica el aula, percibe una serie de fuerzas poco tangibles, pero de gran densidad, como la que presentan los alumnos individualmente, la fuerza de su historia personal, de su familia, la fuerza del grupo como tal, sus conocimientos previos, etcétera, y comprende que estas fuerzas pueden intervenir con relevancia en el proceso del aprendizaje (Roget, 2019, p.25).

Así las cosas, la Pedagogía Sistémica se puede concebir, según Traveset (2007) como el arte de contextualizar y de enseñar desde una visión más amplia, que permite advertir la organización, la interacción y funciones de cada uno de los elementos que conforman la escuela, y, además, las pautas que los conectan a la familia. Por tanto, se aplica los órdenes a todas las facetas del hecho educativo. En virtud de esto:

La comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje en los sistemas educativos involucra el estudio de los elementos que constituyen y refiere al proceso formativo del ser como un proceso

pleno de posibilidades. Esto significa, que involucra todas las interdependencias de sus subsistemas. Entendiendo al ser humano como una entidad inmersa dentro de un macro sistema simbólico, el cual va interpretando sus significados en la medida que va internalizando y reforzando conocimientos (Rendiles y Gómez, 2019, p. 33).

Tomando en cuenta lo anterior, para desarrollar una pedagogía sistémica en el aula de clases se hace necesario tomar los aportes que las diversas teorías que la sustentan: teoría de los sistemas (desde la cual se concibe la educación como un sistema), constructivismo (desde la cual se explica la interrelación dinámica entre el sujeto y su entorno) entre otras, y, además, se debe tener clara la vinculación con los procesos de aprendizaje de las personas y de los procesos de construcción del conocimiento, en los que se priorizan los aspectos psicológicos relacionados con la cognición. De esta manera, el docente logrará contextualizar su enseñanza desde el orden que implica la visión sistémica.

### ***Principios de la Pedagogía Sistémica***

En el ámbito educativo, de acuerdo con Cubillos (2015), la pedagogía sistémica implica introducir la teoría de los órdenes del amor y las constelaciones familiares en el aula, pues sirven para aplicarse no solo, en el sistema familiar sino también en cualquier contexto de las relaciones humanas, considerando la pertenencia y el lugar que cada quien ocupa en el sistema; la relación entre el dar y el recibir, que tiene que ver con el equilibrio en las relaciones; y la conciencia, es decir cada contexto genera una cultura, unos principios, unas creencias determinadas a los que se deben por fidelidad y actúan en consideración a esa realidad.

En relación con lo descrito, la pedagogía sistémica aborda las problemáticas que presentan los estudiantes desde una visión sistémica e involucra al personal docente, directivo, estudiantes, administrativos y por supuesto, a las familias de sus estudiantes. Para que un profesor implemente

la pedagogía sistémica debe primero, él mismo hacer un proceso personal, revisando su propia historia para así adquirir una calidad humana que le lleve a respetar y comprender la historia familiar de sus estudiantes y así establecer vínculos que transformen la realidad en el aquí y el ahora.

Resulta oportuno señalar que el escenario de la pedagogía sistémica es el educativo donde, según Parellada (2010), los principios se traducen e integran a la tarea escolar, para lo cual apunta las siguientes ideas:

- La importancia del orden, qué fue antes, y qué está después, tendría que ver con la vinculación entre generaciones (tanto para los alumnos y los docentes).
- La importancia del lugar desde donde cada cual mira lo que le corresponde; tendría que ver con las funciones, quién es y cómo hace de padre, de madre, de maestra, de administración, los padres dan y los hijos reciben, los maestros ofrecen y los alumnos toman.
- El valor de la inclusión, en contrapartida con las implicaciones de la exclusión; el aula, la escuela como un espacio de comunicación en donde todos tienen un lugar.
- El peso de las culturas de origen, que tiene que ver con la fidelidad al contexto del que provenimos.
- La significatividad de las interacciones, todos los miembros de un sistema están vinculados a los otros, irremediamente.

En consideración a las ideas descritas, es importante acotar que la educación es un proceso sistémico en el cual el todo es mayor a las partes, según Ríos (2005), entiéndase a cada uno de los miembros de la comunidad educativa. En esta red de relaciones se produce una retroalimentación y una circularidad, en otras palabras, un proceso de retroalimentación de manera que no es lineal y unidireccional, una causa puede tener diversas consecuencias, indica el carácter multifactorial de las dinámicas educativas.

En efecto, los principios de la pedagogía sistémica están vinculada de manera pedagógica humana y sostenible, lo que nos hace evolucionar como seres humanos. Traveseti, Vilagines, Merce (2006) plantean los principios que

aporta la pedagogía sistémica e indican que estos contribuyen a humanizar la educación, uniendo la mente y el corazón, dignificando las raíces y la identidad de todas las personas fortaleciendo y ordenando la complejidad de los vínculos para que cada uno esté en su lugar, y así las nuevas generaciones puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

Cabe agregar que en el proceso educativo se establece la relación entre docentes, alumnos, padres-representantes, directivos, y comunidad en general; cualquier decisión que implique una dirección moviliza adecuada o inadecuadamente la red estructural, lo que afecta los fines de la educación, entre ellos, el más importante, el establecimiento de principios adecuados para el aprendizaje en los estudiantes: la contextualización del contenido, las necesidades de los estudiantes, inclusión de los padres, la afectividad, la formación de valores y la autonomía.

De esta manera, la contextualización del contenido está referida a los elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los cuales interactúa el sujeto y a partir de ellos interpreta la realidad. La contextualización del contenido es uno de los principios del constructivismo, pues favorece la producción de conocimiento en el estudiante en estrecha relación con su contexto y otros contextos, con miras a analizar las situaciones en sus contradicciones, así como afinidades, para obtener la mayor información posible que le permita reflexionar sobre lo que ocurre a su alrededor.

El docente debe considerar las relaciones del contexto, pues, según Chirinos (2012), su influencia en el proceso de formación propicia las relaciones entre el sujeto y la realidad, en la búsqueda de la comprensión y de la transformación de esas relaciones; esto debido a que es un ser social que interactúa aprendiendo del entorno. Este principio es propedéutico y favorece la producción de conocimiento estudiantil, caracterizado por la estrecha relación con su contexto.

En relación con lo descrito, la contextualización en la educación es visto, por un lado, como el uso apropiado de los recursos y elementos necesarios para el aprendizaje; y por otro lado, tiene que ver con la implementación de modelos flexibles que generen propuestas curriculares fundamentadas en el desarrollo integral del individuo y tenga en cuenta los ritmos de aprendizajes; se suma, el auto diagnóstico de las necesidades existentes, los procesos de auto evaluación y coevaluación, la preparación del docente y el entorno familiar (MEN, 2017).

Otra punto importante se orienta a tomar en cuenta las *necesidades del estudiante*, las cuales como un principio del constructivismo y de la pedagogía sistémica, busca subrayar la potencialidad cognoscitiva del estudiante para que mediante la búsqueda, adquisición, organización y uso de conocimientos sea un aprendiz estratégico, capaz de solucionar problemas del contexto y aprender de manera específica, incorporando significados a su esquema mental para poder procesar y gestionar la información. De esta manera, los docentes, al promover el aprendizaje de los contenidos escolares, permiten en el estudiante el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos a través de la experiencia y de las necesidades por aprender.

Asimismo, *la Inclusión de padres y representantes* en las actividades escolares, adquiere su más elevado desarrollo; pues según Luzardo (2015), esto implica prácticas democráticas, responsables y autogestionarias, por parte de los involucrados en el contexto escolar. La escuela y el aula de clase son espacios, según Rojas (2014), con los que se cuenta para poder relacionarse padres, representantes, docentes y comunidad en general, como las reuniones, las entrevistas además de otros momentos de compartir en las actividades festivas, las horas de entradas y salidas de la escuela, el recreo entre otras; esto puede lograrse con éxito mediante estrategias de motivación y acercamiento al grupo de interés.

Por consiguiente, al asumir la inclusión de padres y representantes en el proceso educativo, se requiere, de acuerdo con Carrasquero (2014), diseñar

el currículo, las estrategias empleadas, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional; de tal modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar atendida. Por tanto, el docente debe comprometerse en formar y diseñar estrategias que favorezcan el aprendizaje, la inclusión y participación de los padres.

Por su parte, la *Afectividad* es un principio que asume la pedagogía sistémica. De acuerdo con Olvera (2009), se manifiesta en el amor, pues la formación de los estudiantes es multidimensional e integral, y se caracteriza, no solo por obtener un bagaje de conocimientos, sino también por los principios orientadores de la ética y la formación humanística. En este aspecto, coincide con el de la pedagogía en valores los cuales también son responsables en los objetivos institucionales, planteados en el currículo colombiano referente a los requerimientos de las escuelas de educación básica primaria y secundaria, en conjunto con la formación en valores.

Por otro lado, Brittel (2006), expresa que las acciones pedagógicas dentro de la escuela, dependen directamente del “comportamiento o conductas manifestadas esperadas en un docente al educar al estudiante dentro de la estructura social. Estas responden a los valores, expectativas y contenidos curriculares asociadas a la educación” (p.439). Se ha de aclarar que el docente durante la aplicación de las acciones pedagógicas necesita utilizar estrategias para desarrollar la afectividad entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa, así como apoyarse en aquellos colegas de mayor experiencia para obtener un proceso de calidad.

En relación a lo anterior, se precisa la *formación de valores*, la cual fortalece la condición ética, según Fuenmayor (2011), desde el momento que sea vivida y puesta en práctica por los socios de aprendizaje. Los valores son una interpretación positiva de la realidad si la mente humana piensa que eso es bueno entonces lo valora y busca. Se trata de obrar en armonía con la realidad social circundante, como principio de la pedagogía sistémica.

En efecto, la formación de valores es una práctica sostenible para el logro de la excelencia en la escuela. Según Álvarez (2015), comprende dos aspectos: a) formación de la inteligencia, que se hace necesario para aprender a pensar, discernir en la realidad y acceder a la esencia de las cosas; al utilizar la inteligencia somos capaces de construir criterios a fin de escoger lo bueno que nos rodea; y b) formación de la voluntad, este aspecto acompaña el desarrollo de la inteligencia para poner en práctica firmemente lo que la inteligencia presenta como correcto, esto es formar la autonomía del estudiante en el carácter sustentado en los valores.

Cabe agregar que las dimensiones de la pedagogía en valores, según Frabboni (2010), le otorgan firmeza a la misma, en cuanto a la calidad de conocimientos de aprendizaje y valores, los cuales permiten el desarrollo integral de los estudiantes de básica primaria y secundaria, asociado directamente con el quehacer educativo de los mismos y sus vínculos con su familia y la comunidad.

Por su parte, el desarrollo de la *Autonomía* como principio de la pedagogía sistémica es vista como la gama de perspectivas que permiten al estudiante y docente el desarrollo de la capacidad crítica, creativa y de investigación para la transformación de las estructuras del pensamiento y el aprendizaje significativo, sobre la base de la conciencia ética (Carrasquero, 2014). En este sentido, para Porlan y Otros (1998), desde un enfoque constructivo-interaccionista de la enseñanza y aprendizaje es indispensable que los estudiantes y docentes vivan constantemente situaciones propicias para el desarrollo de una personalidad y una conducta autónoma; de la misma manera que sus aprendizajes significativos se originarán en situación de autonomía individual, de grupo y en un ambiente fuertemente impregnado por las motivaciones intrínsecas de los estudiantes.

Resulta importante la cosmovisión de Morín (2005), al puntualizar que todo desarrollo humano debe comprender el desenvolvimiento de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de

pertenecer a la especie humana. Esta condición ética debe formarse en las mentes de los estudiantes a partir de la conciencia de que el humano es un ser individual y parte de una sociedad, esto coincide con los principios de la pedagogía sistémica.

Así las cosas, la pedagogía sistémica aborda los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión sistémica, dentro de la cual se precisa desarrollar esta serie de principios que creen los vínculos necesarios para que cada estudiante logre formarse integralmente. A continuación, se presentan las diversas actuaciones de los docentes (estrategias y prácticas) para el desarrollo de la pedagogía sistémica en el aula.

## **Estrategias y Prácticas de Enseñanza. Hacia el Desarrollo de una Pedagogía Sistémica**

### ***Estrategias de enseñanza***

Los docentes son los principales formadores de los educandos y tienen la obligación de desarrollar estrategias que les permitan afianzar los contenidos de los componentes del diseño curricular, y transmitir valores en los mismos para responder satisfactoriamente a las necesidades de aprendizaje, así como comportamientos sociales necesarios para el desenvolvimiento en la vida, unificando la relación docente-alumno-padre o representante con el fin de trabajar en grupos y así obtener un proceso educativo más eficaz con aprendizaje significativo para la posteridad.

Cabe agregar, que las estrategias de enseñanza con enfoque constructivista se fundamentan en los beneficios de las corrientes psicológicas de los enfoques psicogenético de Piaget, sociocultural de Vygotsky y cognitivo de Ausubel. Significa entonces, que el docente requiere integrar los postulados del enfoque constructivista, basándose en los procesos activos de construcción del conocimiento, por cuanto el estudiante suministra aportes cognitivos y construye con lo que le ofrece su entorno.

Resulta oportuno, señalar que las estrategias para promover el aprendizaje, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), se utilizan en los diferentes momentos de la clase, como un conjunto de acciones planificadas que tienen como objetivo común ejecutar un plan o llevarlo a cabo. De esta manera, las estrategias de enseñanza pueden ser expositiva, declaración de objetivos, conocimientos previos, memorísticas, y organizadores previos, son esenciales en el proceso de aprendizaje.

*La estrategia expositiva* enfatiza en la información emitida por el docente, según Araujo y Chadwick (1990), quien la organiza didácticamente para transmitir el conocimiento obtenido, por lo general, de un libro de texto, para moldear la virtud y el rigor de la disciplina, la conducta del estudiante, orientada al logro de los objetivos de la asignatura o curso, el método y el contenido se confunden con la imitación del buen ejemplo, las clases se dictan bajo un régimen de disciplina, con unos estudiantes básicamente receptores de información, de manera pasiva.

Como puede observarse, la actividad está constituida por la observación, la atención (escuchar) y repetir la información dada por el profesor o la de un libro de texto específico recomendado, donde debe conseguir la información requerida para el aprendizaje en función de los objetivos de la asignatura. El profesor requiere organizar los estímulos para que los estudiantes respondan, así luego presentar el refuerzo, por ello el progreso en el rendimiento marcha a pasos cortos dependiendo del refuerzo hasta alcanzar la conducta deseada. Los estudiantes deben esperar a que el profesor termine su explicación para hacer preguntas o plantear dudas si se le solicita, al finalizar la clase.

*La Declaración de objetivos* es una estrategia de enseñanza importante, pues, mediante una formulación clara y pertinente se puede propiciar el interés y aprendizaje en el aula. Ante estas consideraciones, González; Castañeda y Maytoreña (2009) señalan que “los objetivos se centran en expresiones que esperamos del estudiante con un propósito definido en términos

conductuales, para un periodo concreto de instrucción” (p. 7). Estos pueden servir para seleccionar los aspectos relevantes de los contenidos o de la instrucción, así como, generar expectativas en los estudiantes acerca de la temática a aprender y permite a los estudiantes fijar un criterio sobre qué se esperará de ellos finalizada la clase o curso. Eggen y Kauchack (1999), establecen que los objetivos orientan el proceso de aprendizaje, propician expectativas en los estudiantes, favorecen el aprendizaje intencional, mediante la concientización del objetivo de la clase, sesión o actividad.

En cuanto a los *Organizadores previos*, Ausubel, Novak y Hanesian (2014) destacan que son un recurso que facilitan la incorporabilidad y permanencia del material aprendido significativamente. Esto ocurre de tres maneras: a) extraen y movilizan los conceptos anclas, de manera que tanto el material nuevo se vuelve más familiar y potencialmente significativo, para integrarlos a la estructura cognitiva del alumno, b) posibilitan la inclusión en posiciones pertinentes resistentes a la posterior pérdida aparente), y c) hace innecesaria la memorización repetitiva, por carencia de ideas en su estructura cognitiva.

En ese sentido, Moreira (2009), expresa que son materiales introductorios presentados, antes del material por aprender, en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusividad, los cuales sirven como puente o ideas anclas, entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber, para que éste sea potencialmente significativo o para entender la relacionabilidad del nuevo conocimiento con el conocimiento previo del aprendiz, haciéndolo más capaz de asimilar y retener informaciones subsiguientes.

### ***Prácticas de Enseñanza: Metodología de resolución de problemas***

La enseñanza real y significativa se desarrolla con intencionalidades bien definidas y explícitas, las cuales promueven la socialización entre los estudiantes y los docentes y entre los estudiantes; el docente despliega sus

prácticas de enseñanza desde el sentido que le encuentra y desde una finalidad determinada.

La *Metodología de resolución de problemas* es un proceso presente a lo largo de todas las actividades curriculares que se cursan en la escuela y no una actividad aislada y esporádica; más aún, de acuerdo con Tobón (2010), podría convertirse en el principal eje organizador del currículo escolar, porque las situaciones problema proporcionan el contexto inmediato en donde el quehacer estudiantil cobra sentido, al estar vinculadas a experiencias cotidianas y, por ende, sean más significativas para los estudiantes.

En consideración a las ideas expresadas, los problemas pueden surgir del mundo cotidiano cercano o lejano, pero también de las ciencias y de los mismos bloques de contenido, convirtiéndose en ricas redes de interconexión e interdisciplinariedad. La formulación, el tratamiento y la resolución de los problemas suscitados por una situación problema permiten desarrollar una actitud mental perseverante e inquisitiva, desplegar una serie de estrategias para resolverlos, encontrar resultados, verificar e interpretar lo razonable de ellos, modificar condiciones y originar otros problemas, que también pueden ser resueltos con mucha creatividad. Esta metodología contempla una serie de estrategias (Aprendizaje basado en problemas, Proyectos de educativos Estudio de casos, Preguntas intercaladas y solución de problemas) que se desarrollan para poder contextualizar el aprendizaje, y con el conocimiento adquirido enfrentar las situaciones escolares cotidianas y las de cada estudiante fuera de la escuela

Con respecto al *Aprendizaje basado en problemas*, este es una estrategia de enseñanza que permite la participación activa y responsable del estudiante en la resolución de un problema vinculado a un contexto real. Desde el punto de vista de Torp y Sage (1998) "El aprendizaje basado en problemas es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del curriculum y también una estrategia de enseñanza" (p. 37).

Cabe agregar, que esta concepción retoma el aprendizaje basado en problemas como una estrategia que debe poseer una vinculación con el mundo real; según Díaz-Barriga y Hernández (2010), consiste en el "planteamiento de una situación problema donde su construcción, análisis y solución constituyen el foco central de la experiencia" (p. 63). Como puede apreciarse en ambos planteamientos, el aprendizaje basado en problemas parte de una problemática que el estudiante tendrá que valorar para llegar a propuestas pertinentes que contribuyan a su solución.

Otra estrategia de enseñanza son los *Proyectos de educativos*; en la educación básica primaria y secundaria, han adquirido una importancia especial para el desarrollo de contenidos de manera vivencial o experiencial, por parte de los alumnos, pues eleva sus conocimientos en forma significativa, así como su propia autoestima, creándose marcos de referencia pedagógicos en valores, que permitan los cambios necesarios, visualizados en las acciones cotidianas de la escuela y la comunidad.

En efecto, los fundamentos que aporta solidez a los proyectos educativos es la teoría de la acción, pues en ella todos los integrantes de la escuela comparten responsablemente los hechos, lo cual fortalece la conducción del proceso y, por ende, la práctica diaria educativa, redundando en el bienestar del colectivo. En este sentido, Tobón, (2010) afirma que "los individuos aprenden un conjunto de conceptos, argumentos, destrezas y programas, los cuales utilizan para diseñar representaciones y acciones concernientes de acuerdo con la situación vivida" (p. 60). Según el autor, la conducta humana está íntimamente asociada a la acción que determina su comportamiento.

Entre los elementos que deben llevarse a cabo para cumplir con la etapa de los proyectos de aprendizaje se encuentra la diagnosis, selección de ideas, contenidos de aprendizaje, estrategias cognitivas, ejecución de las acciones, intercambios individuales y colectivos, junto a la evaluación de competencias, medidas entre docentes y estudiantes, con el fin de obtener cambios en las

mentalidades de los mismos y en la transformación social, pues se puede integrar fácilmente la teoría con la práctica y las situaciones vivenciales, incluyendo los valores.

*El estudio de casos*, como estrategia de enseñanza, constituye utilizar técnicas de trabajo colaborativo. Según Cabero y Román (2006), el docente presenta una situación problemática, relacionada con hechos concretos e incluye elementos relacionados con el problema en sí del contexto o situación en la que se genera y de las características con puntos de vista de los agentes implicados.

De igual manera, el estudio de casos consiste, según Rosario (2012), en determinar casos de la vida real, las estrategias apropiadas para su resolución. Se identifican los pros y los contras de los procedimientos, se procede al análisis razonado para llegar a un punto final. La investigación de los diversos caminos permite ampliar los conocimientos. En este sentido, Doménech (2011), expresa que este método se emplea para la adquisición de aprendizajes mediante análisis de casos reales o simulados.

Por su parte, las *preguntas intercaladas*, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), son aquellas que se le plantean al estudiante a lo largo del texto o material para el aprendizaje o durante el discurso pedagógico (oral) en el aula de clase y su intención es facilitar su aprendizaje, empleadas tanto en los textos insertadas por los autores entre párrafos, como en oratorias pedagógicas utilizadas en clase por el profesor.

Al respecto, las preguntas intercaladas ayudan al estudiante a enfocar la atención sobre determinados aspectos de los contenidos, o sobre las acciones relacionadas con ellos, esforzarse más allá de su comprensión inmediata, focalizar y centrar la atención en determinada información, para establecer construcciones de conexiones internas relacionados con el material de manera conectiva y conexiones externas que relacionadas con los conocimientos previos generan la construcción de conocimiento.

Por consiguiente, el docente puede emplearlas, según Vera y Vera (2011), en el transcurso de la actividad con los alumnos, para explotar distintos índices estructurales del discurso, atraer la atención del estudiante presentando ejemplos concretos y significativos con un discurso focalizado, volviendo siempre al tema en trato, haciendo énfasis en los aspectos del mismo y resaltando con indicaciones concretas que atraigan la atención de los estudiantes hacia los aspectos relevantes en la clase.

Por último, *la solución de problemas*, de acuerdo con Pimienta, (2012), es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias. El alumno desempeña un papel activo en su aprendizaje, mientras que el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema.

En tal sentido, para definir las estrategias de enseñanza más adecuadas a ser implementadas en la socialización de los contenidos, es imperante reflexionar sobre las características particulares que presentan los estudiantes, en cuanto a la forma de estudiar, abordar y aprender los contenidos escolares y las tareas escolares en conjunto con padres y representantes.

Al respecto, Pimienta (ob. cit) señala que consiste en determinar casos de la vida real, las estrategias apropiadas para su resolución. Se identifican los pros y los contras de los procedimientos, se procede al análisis razonado dirigido a la llegada de un punto final. La investigación de los diversos caminos en la solución del problema, permite adquirir y ampliar los conocimientos que requieren los estudiantes en la adquisición de las competencias.

### **La Teoría General de los Sistemas**

La educación se ha entendido como un espacio cerrado en el que coexisten el maestro, concebido como el sujeto que porta el conocimiento y cuya función es transmitirlo, y los estudiantes quienes deben aprender a partir

de lo que sus maestros les transmiten. Sin embargo, más allá de los contenidos curriculares, la dinámica del aula de clases, en particular y, la educación en general son procesos multidimensionales, diversos y complejos; en los cuales convergen e intervienen diversos agentes (docentes, estudiantes, padres y acudientes, directivos, comunidad) prácticas y convenciones sociales y contextuales, cuya integración forman al ser humano.

De ahí la necesidad de reconocer los otros espacios y formas de aprendizajes que están fuera de la escuela y de la educación formal, que ofrecen diversas visiones de leer y concebir el mundo, provenientes de los múltiples saberes construidos a partir del contexto, las vivencias cotidianas, la crianza etc. Ya lo afirmaba Bruner (1997) cuando señalaba:

La educación no solo ocurre en las clases, sino alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto (p. 13).

Asimismo, se debe entender que la misión de la educación se orienta a formar de manera integral al ser humano, a potenciar sus habilidades, para que este mejore como ciudadano, construya nuevas cualidades, experimente vivencias que nutran su personalidad, profundice sus valores y se desarrolle en lo cognitivo, social, afectivo, reflexivo y creativo. En este sentido, se destaca la actuación del docente y su perspectiva sobre el fenómeno educativo y sobre el aula, escenario particular de su profesionalización, la cual es una realidad de carácter sistémico (Roget, 2019).

De esta manera, algunos puntos y reflexiones sobre la Teoría General de los Sistemas (TGS) pueden ayudar a una mejor y más profunda comprensión de la educación como un sistema. Ante esto, Martínez (1996) señala que la mencionada teoría resulta apropiada “para comprender la estructura e interrelaciones que constituyen la esencia de los grupos humanos: la familia, los diferentes tipos de asociaciones, las comunidades naturales, las sociedades y culturas o la humanidad en su conjunto” (pp. 81-82).

Bertalanffy (1976) ya había hecho un reconocimiento de una teoría de sistemas para explicar desde distintas ciencias -como la biología, matemática, sociología, economía etc.- problemas e hipótesis de las ciencias; por lo que planteó que la TGS fuese una nueva disciplina, por sus principios que resultan válidos para sistemas en general, sin importar la naturaleza de sus elementos y las relaciones entre ellos. El mencionado autor establece metas, que apuntan a la integración de las ciencias naturales y sociales, lo que contribuye a concebir las ciencias desde un enfoque interdisciplinario.

La TGS se define como un conjunto de postulados, premisas e hipótesis que conciben la realidad como un orden jerárquico integrado de materias y energía. Es una forma de pensamiento, cuyo punto de partida es la definición de un sistema como un complejo de elementos que interactúan entre sí (Bertalanffy, ob. cit). De esta manera, el pensamiento sistémico, a diferencia del analítico, precisa un objeto de estudio desde una base de criterios holísticos, y analiza su relación con el todo y toma en cuenta los elementos que conforman ese todo y sus relaciones (Cevallos, 2002).

Para Bertalanffy (ob. cit), los sistemas son un conjunto de unidades que se encuentran en una constante relación. Dicha relación se da a partir de ciertos elementos: el propósito, entendido como la distribución específica de cada unidad enfocada en trabajar para alcanzar un objetivo; el globalismo, el cual apunta a que un cambio en alguno de las unidades del sistema, podría ocasionar simultáneamente un cambio en las demás, y se establece una relación de causa y efecto de la cual se derivarían fenómenos como la entropía (tendencia que poseen los sistemas a desgastarse y desintegrarse); y la homeostasia, la cual caracteriza el equilibrio existente entre las partes de un sistema para lograr adaptarse frente a los cambios presentados en el entorno circundante.

La TGS establece una visión macroscópica del mundo, y propone un estudio de los fenómenos de la realidad de manera interdisciplinar y transdisciplinar. Esta teoría está fundamentada en la concepción del sistema,

definido como un conjunto de elementos relacionados tanto a nivel interno como externo. Traveset (2007) explica el concepto de sistema de la siguiente manera:

Un sistema se define como un conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte integrante de un todo; por tanto, cualquier estudio de un elemento aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de un sistema mayor. Esto implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con unos órdenes jerárquicos (p. 18).

De esta manera, la TGS, de manera amplia, se configura como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y, a la vez, como un enfoque de trabajo multidisciplinario. De este modo, como paradigma científico, se caracteriza por su visión holística e integradora, en la que prevalecen las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen (Arnold y Osorio, 2008).

La propuesta de la TGS de Bertalanffy según Rodríguez & Arnold (2007) "tiene un enorme impacto en la investigación y búsqueda de un marco de referencia que permita el estudio y comunicación de los diversos ámbitos y temas científicos" (p. 41) (: 41); de este modo, ha recibido muchos aportes y reconocimiento, sobre todo de la cibernética, lo que trajo una prolífica investigación que nutrieron los principios de esta disciplina (para revisión detallada ver Arnold y Osorio, 1998, 2008). Con el trabajo de Buckley (1973) se hace un tratamiento de la TGS en las ciencias sociales, e inaugura una teoría general de sistemas socioculturales, basadas en teorías antropológicas y sociológicas.

Desde este enfoque, Buckley (1973) señala que, a diferencia de otros sistemas, como los mecánicos y los biológicos, los sistemas sociales poseen una organización más compleja e inestable; pues internamente hay una variedad amplia de estados, por lo que son capaces de cambiar sus

estructuras y adaptarse si el ambiente y las condiciones lo demandan. Los cambios pueden surgir en el sistema, a partir de la interacción de este y el entorno; y también, las interacciones de sus componentes pueden modificarlo. De esta manera, el autor señala “Al tratar con el sistema socio-cultural, sin embargo, necesitamos de un nuevo concepto para expresar no sólo la función de mantenimiento estructural, sino también la estructura de elaboración y el cambio de función de sistemas inherentemente inestables.” (493).

Según la TGS, sus partes que integran un sistema, con sus particularidades, se interrelacionan entre sí, en forma jerarquizada, ya que pueden incluir subsistemas y subsistemas de subsistemas, etc. En los sistemas sociales, las interacciones humanas producen intercambios que modifican y condicionan las respuestas, y pueden producir fluctuaciones extremas, lo que podría llevar a la destrucción de la relación o a su mantenimiento dentro de parámetros de cierta estabilidad.

Los sistemas sociales se caracterizan por su adaptabilidad al entorno, y, además, por su evolución a otros más complejos, lo que le da un carácter de imprecisión y, por ende, de complejidad. De allí la importancia de estudiar los sistemas sociales, como la educación, desde la mirada de la TGS. Al respecto, Parsons (1966) define los sistemas sociales como:

Una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tienen, al menos un aspecto físico o del medio ambiente, actores motivados por una tendencia a “obtener un óptimo de gratificación” cuyas relaciones con sus situaciones están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos (p. 25).

Cada actor individual es un todo integrado constituido por un sistema dinámico, que se halla conformado por muchos subsistemas en perfecta coordinación: subsistema físico, químico, psicológico, biológico, cultural, social, espiritual y el ético moral. Estos subsistemas son los encargados de construir la personalidad de cada persona y esa construcción es la que

determina su accionar en el contexto en el cual se desenvuelve y su participación como subsistema (Martínez, 2011).

Por su parte, Colom (1979) señala lo siguiente sobre un sistema social: “el estudio sistémico de la sociedad..., que se asientan en la totalidad conformada por elementos en interacción, con capacidad procesual, y con una dinámica que incluye la transformación o reforma constante de dicha totalidad” (pp.104, 105) Asimismo, este sistema, manifiesta el mencionado autor, contiene subsistemas activos, es abierto, dialéctico y complejo.

Tomando en cuenta lo anterior, la educación de manera general, y cada institución o escuela, incluso cada aula, particularmente deben contemplarse como sistemas abiertos, en el que su totalidad es más que la suma de sus componentes, los cuales se interrelacionan con una estructura y funcionamiento dinámicos, evolutivos, y, por tanto, complejos. En este sentido, la educación como sistema considera la conexión entre sus actores y el contexto familiar, educativo próximo, y más amplio: social, político, cultural etc. Al respecto, Colom (1979) señala:

La escuela no es más que un subconjunto de una entidad educativa total mucho más amplia, que comprende a la familia, los mass media, las relaciones convivenciales... el sistema educativo no sólo abarca la institución escolar, sino que de él participan un sin número de elementos societales, cuya misión es fundamentalmente educadora (p. 116).

Desde el enfoque de sistemas, se percibe la escuela, el aula o la institución educativa como una realidad abierta e interconectada de manera permanente con su entorno; lo que facilita el reconocimiento de un flujo continuo de energía del propio sistema (Roget, 2019). De esta manera, el entorno escolar es un sistema dinámico, en interacción y evolución permanentes y variables, y en continua interrelación con el entorno concurrente. Al respecto, Rendiles y Gómez (2019) refiere:

Esta visión sistémica, en contraposición a la reduccionista, favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de

relacionar sinérgicamente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de “sumatividad” por aquellos que hablan de “totalidad”. Esta visión, permite ver cómo el individuo y los sistemas socioeducativos, no como elementos que se adaptan a un ambiente dado, sino que co-evolucionan de manera adaptativa con el ambiente (p. 31).

La educación, la institución educativa y el aula de clases pueden ser vistos como subsistemas integrados a un sistema general social; sin embargo, no hay que perder de vista que en sí mismo son sistemas complejos. Ante esto, el papel del docente dentro de su espacio de profesionalización inmediato: el aula de clases, debe abordar su práctica desde un modelo sistémico que le permita desarrollar una educación integral, humana y constructiva.

En este sentido, desde la perspectiva sistémica, el docente gestiona de manera prudente y respetuosa todos los elementos que influyen en el aula y en cada estudiante; y podrá solucionar eficazmente las diversas situaciones que se presenten; y así abordar más acertadamente el complejo proceso educativo. Desde el enfoque sistémico de la educación se podría afrontar la realidad como un todo, relacionado a los sistemas los sistemas familiares, sociales, culturales e históricos (Roget, 2019).

## **El Humanismo**

El Humanismo como corriente de pensamiento surge durante el Renacimiento, como un sistema de ideas que manifestaban nuevas aspiraciones humanas originadas por la decadencia de la filosofía escolástica; de esta manera, promovió la separación del teocentrismo medieval y sentó las bases para concebir al hombre como el centro de todo. Desde ese momento, hasta nuestros días el Humanismo como paradigma de pensamiento se ha adaptado a las diversas miradas históricas y ha dado paso a interpretaciones actualizadas y con enfoques puntuales que parten del interés de análisis, por

ejemplo, el humanismo histórico, el cristiano, el existencialista, el universalista, entre otros.

Para la presente tesis doctoral se siguen las premisas del Humanismo, en un sentido amplio, pues sus aportes permiten hacer una relación y fortalecer el objeto de estudio: la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria. De esta manera, como primer acercamiento a la definición de Humanismo se tiene que es: “cualquier sistema o forma de pensar o actuar en el cual el interés humano, los valores y la dignidad humana predominan” (Hierro, 1998, p. 25).

Para una comprensión del Humanismo, desde la psicología humanista se distinguen ciertos postulados comunes. Se establece que el ser humano es una totalidad y no la suma de sus partes; tiende de forma natural hacia la autorrealización; vive en relación con otras personas, y esto es una característica inherente a su naturaleza; es consciente de sí mismo y de su naturaleza y es intencional (Hernández, 1998).

En este sentido, se destaca la centralidad del ser humano y su naturaleza social, por lo que se hacen necesarias la cooperación y las relaciones humanas plenas para un mejor funcionamiento y mayor bienestar. Así las cosas, puede comprenderse que desde el Humanismo se reconoce la individualidad del ser humano dentro de un entorno amplio de interacción; en palabras de Aizpuru (2008) “el hombre se constituye como persona sólo a través de la relación con los otros. El hombre es un ser en un contexto humano, consciente de sí mismo y de su existencia, intencional y con facultades para decidir” (p. 34). De esta manera, en palabras de Rivas (2019):

Debo señalar que el humanismo centra su análisis en el hombre desde el hombre mismo, pero en lo personal creo que no es una exaltación al yo; sino más bien, es entender al ser humano en relación con su entorno, o desde otro enfoque, ver como la cultura, producto del ser humano, termina moldeando o transformando al mismo hombre, es una relación recíproca o dialéctica que no debe ser interpretada como algo trazado por el destino; sino más bien, por la cultura creada por el hombre mismo (p. 196).

En este tenor, el paradigma humanista se concibe como un modelo antiautoritario, y se orienta al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona (Hernández, 1998). De este modo cada persona debe ser estudiada desde su contexto interpersonal y social, y su personalidad vista como un continuo en desarrollo constante, forjada por sus elecciones y las decisiones frente a las situaciones que se le presentan en los diversos escenarios en los que transcurre su vida. De tal manera que “Para explicar y comprender apropiadamente a la persona, ésta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente del desarrollo integral” (Hernández, 1998, p. 102).

Desde una perspectiva existencialista, partiendo de la realidad contemporánea y enfocados en los derechos fundamentales del ser humano, Núñez y Aular (2013) advierten una resignificación del concepto de Humanismo, basado en las relaciones y acciones que el hombre lleva a cabo en el mundo, y en atención a la pluralidad y multiplicidad de la sociedad. Además, señalan la importancia de comprender que uno de los principios que debe guiar la praxis humana es que es solo el hombre quien es responsable de sus actos y las posibilidades de su porvenir en términos humano-terrenales y no teológicos. Así, en referencia a Sartre, comentan los autores: “el hombre no es más que lo que él mismo se hace en las relaciones que establece con el mundo que le rodea y las acciones que realiza en él” (p. 678).

En este sentido, retomando lo que se ha dicho hasta aquí se resalta que, en efecto, el hombre es responsable de lo que le ocurre y que, además, la humanidad es un sistema de los que cada ser humano es parte; y que solo la cooperación y las relaciones humanas son las que transforman el mundo y a cada hombre. De ahí la necesidad de una humanidad más humana, en estos momentos de incertidumbre, lucha de poderes y de individualidad, en lo que se precisa una labor colectiva para cambiar la realidad, tal como lo expresó Irina Bokova en el año 2010, Directora General de la UNESCO:

La labor de 'construcción de sí mismo' es una exigencia colectiva y en ella radica la importancia de otro aspecto fundamental del mensaje humanista, que hace hincapié en la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana consumada. Las personas sólo pueden realizarse plenamente siendo miembros de una comunidad.

Se busca entonces que el humanismo como práctica de vida también se desarrolle en la educación; pues esta implica relacionarse con los otros y ser responsable de la propia trascendencia y de los demás. Supone, entonces, construir la totalidad de cada uno a partir del contacto con los otros; por tanto, el proceso de aprendizaje es interrelación con los demás, es el encuentro entre los sujetos para el crecimiento personal (Aizpuru, 2008).

Al respecto, en las últimas décadas han surgido propuestas que enlazan el paradigma humanista y la educación, y desde ello se aboga por una educación más humanizada, holística e integral. En el paradigma humanista los objetivos educacionales tienen como propósitos centrarse en el crecimiento personal estudiantil, fomentar su creatividad; promover sus experiencias interpersonales por medio de la comunicación y del trabajo de grupo; estimular sus sentimientos positivos, promover aprendizajes significativos mediante la relación entre los de aspectos cognitivos y vivenciales y formar en valores. De esta manera, de acuerdo con Prada (2012):

La educación, así, viene a ser la formadora de valores humanos, sin limitarse a formar técnicos-profesionales. Y aunque este es el mandato del nuevo orden económico, el compromiso social ha de dirigirse a apoyar acciones educativas, que exalten la condición humana en toda su diversidad, con apego a su identidad cultural (p. 74).

Por su parte, Rivas (2019) señala que el desarrollo educativo desde la concepción humanista es una de las vías más importantes para la transmisión del conocimiento y de los valores morales, y además subraya que el humanismo apoyado por el constructivismo permite una relación armoniosa entre personas. De esta manera, manifiesta que la perspectiva de un modelo educativo sobre la base del humanismo constructivista se enfoca en reconocer

a la persona como centro del proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de la premisa de que cada persona aprende y conoce de acuerdo con su estilo cognitivo y su realidad biopsicosocial y cultural. Además, el conocimiento se desarrolla en un ambiente participativo en el que el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje y potencia su capacidad creativa a partir de sus experiencias previas y los nuevos conocimientos, con el acompañamiento del docente y sus demás compañeros de estudios.

Son varios los elementos o ideas considerados por el paradigma humanista educativo. Aizpuru (2008) señala que, desde el humanismo, la escuela promueve una educación democrática, de virtudes cívicas, que suscite una ciudadanía consciente y activa; otro elemento se enfoca en la concepción ética, que regula la relación con el otro desde la justicia, reconocimiento, responsabilidad y la solidaridad. En tal sentido, como la educación humanista se enfoca en la atención a la persona total: en lo intelectual, sus habilidades, sus creencias, sus valores, su creatividad, y su conducta (Martínez, 2004); el estudiante es considerado, entonces, el centro de la actividad pedagógica, y se le reconoce como un individuo único y diferente a los demás; y de este importan tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos, sus intereses y valores particulares (Aizpuru, ob. cit).

En la dinámica educativa desarrollada bajo el paradigma humanismo se busca el desarrollo de las potencialidades humanas, se hace énfasis en las cualidades humanas (conciencia, la libertad y elección, la creatividad, la valoración y la autorrealización), se enfatiza el aprendizaje experiencial, se desarrolla la naturaleza interior personal hacia la búsqueda de la identidad y autorrealización, se le da gran relevancia del área afectiva, se desarrollan relaciones humanas cálidas y positivas (Martínez, ob. cit).

Tomando en cuenta lo anterior, en el paradigma humanista, el profesor desarrolla un profundo respeto hacia su labor docente, es un facilitador de la capacidad de autorrealización de sus estudiantes, fomenta el autoaprendizaje, el espíritu cooperativo y la creatividad, rechaza las posturas autoritarias y

egocéntricas, posee una actitud comprensiva y crea un clima de confianza en el aula y es un modelo para sus estudiantes (Aizpuru, 2008). Al respecto, Rogers (1981) desde la psicología humanista, resalta los conceptos como subjetividad, experiencia o construcción de significado; y, además, destaca la importancia de la actitud del terapeuta y del educador.

De esta manera, Rogers (ob. cit) manifiesta la importancia de la parte afectiva de la persona, y propone una terapia no directiva en la cual el *cliente* dirige su proceso de autodescubrimiento, apoyado por el vínculo con el terapeuta a través de la empatía. Desde la empatía se lograría un clima de aceptación y confianza. Es así que, a partir de un determinado clima de actitudes psicológicas facilitadoras, cada individuo con los potenciales recursos que posee en sí mismo para su propia comprensión, podrá cambiar su auto concepto, sus actitudes y dirigir su conducta.

Así las cosas, desde el Humanismo como teoría que sustenta la presente investigación, se observa el carácter integrador que tiene el docente con sus estudiantes, y desde el cuál se persigue formar al estudiante partiendo desde contexto interpersonal y social, y tomando en cuenta la influencia de estos sobre el aprendizaje.

## **El Constructivismo**

El amplio concepto de constructivismo se ha propuesto como una teoría del conocimiento desde diversos enfoques epistemológicos y pedagógicos; de allí los variados y considerables acercamientos para aclarar y establecer posturas con respecto al funcionamiento psicológico, en atención a enfoques constructivistas dominantes en psicología del desarrollo (Coll, 1996). En este sentido, según el autor, "no hay un solo constructivismo, sino muchos constructivismos: tantos como teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje inspiradas en, o compatibles con los principios básicos de la explicación constructivista del psiquismo humano" (p. 155). Ante esto, se puede decir, en acuerdo con Ávila y Silva (2009):

La epistemología constructivista reafirma la existencia del conocimiento, pero no como algo dado a priori, ni algo que existe en espera que se descubra, sino que el ser humano es quien decide autónomamente lo que quiere conocer y decidir qué es lo que puede conocer (p.10).

Con el fin de dar respuesta a la interrogante *cómo el ser humano construye el conocimiento*, se contempla y formaliza el aporte teórico de la teoría psicogenética de Piaget (1991) como una de las bases teóricas del paradigma del constructivismo. De esta manera, se parte de que el ser humano posee conjunto de estructuras o esquemas mentales a través de las cuales interpreta el mundo con una clara tendencia al “equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general entre la asimilación y la acomodación” (p. 129).

De la teoría piagetiana parte lo que se conoce como el constructivismo cognitivo; en este se establece que el proceso de construcción del conocimiento es individual y tiene lugar en la mente de las personas donde están almacenadas sus representaciones del mundo. De esta manera, el aprendizaje es un proceso interno, en el que se relaciona la nueva información con la ya existente, y esto conduce a la revisión, modificación, reorganización. Al respecto, si bien el aprendizaje es un proceso individual –intramental- puede ser orientado por otros, quienes pueden potenciar la generación de contradicciones que llevarán al sujeto a intentar superarlas.

Asimismo, se asume la teoría genética del desarrollo socio-cultural de Vygotsky, que, sin ser constructivista de origen, ofrece una base para sustentar los principios del constructivismo. Es así que, al incorporar estas premisas, en el campo de la investigación de la docencia y pedagogía, a partir de la década de los 80 del siglo pasado, se vuelve al constructivismo como teoría epistemológica, en la que se expone que ser humano no es un receptor pasivo de conocimiento, sino que es el constructor activo del mismo, pues construye su cognición a partir de sus propios aparatos cognoscitivos (Rojo y Damaso, 1999).

Si bien la construcción activa del conocimiento es una actividad interna del sujeto y se realiza de manera individual, se destaca el aprendizaje mediante actividades orientadas por otro sujeto o pares; en tal sentido, cada construcción personal se vincula al entorno social y cultural (Hernández, 2008). De esta manera, desde el aporte vygotskyano, se integran los aspectos psicológicos y socioculturales, por ende, se precisa que el aprendizaje es resultado de la interacción del individuo con el medio. Al respecto Carretero (2002), siguiendo a Vygotsky, señala que el constructivismo:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (p.21).

El constructivismo puede explicarse a partir de una serie de supuestos que muestran las ideas principales en las que se basa, y en las que la educación se apoya. En este sentido, se tiene la premisa de que el sujeto construye su propio conocimiento, partiendo de la interacción con el medio u objeto de conocimiento. Como ser activo constructor de su conocimiento, usa las representaciones internas, para interpretar y explicar lo que sucede externamente, utiliza sus conocimientos previos y los reestructura; al mismo tiempo que construye sus conocimientos va transformando su cognición (Carretero, 2002; Coll, 1996).

Por su parte, Díaz-Barriga y Hernández (2010) precisan, desde la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, los principios en los que se basa la educación de la siguiente manera: el aprendizaje implica un proceso constructivo interno, es subjetivo e individual; se facilita por la mediación con los otros, por ende, es social; es un proceso de construcción de saberes culturales; parte de los conocimientos y experiencias previos del aprendiz; implica un proceso de reorganización interna de las estructuras; se produce cuando hay un conflicto entre lo que se sabe y lo que se debería

saber; tiene un importante componente afectivo; y en él entran en juego la motivación, la disposición, las metas y expectativas; debe ser contextualizado.

En este sentido, se destaca el carácter social del aprendizaje, y en la educación formal la interacción con los otros es significativa para que realmente haya una construcción de conocimientos. De ahí la importancia del rol del docente como guía y orientador de los estudiantes y sus diversos procesos. Siguiendo a Coll (1996):

La concepción constructivista nos muestra el aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de intercambios funcionales que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido que es objeto del aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados de aprendizaje a los que llega (p. 175).

De las clasificaciones más aceptadas del paradigma de constructivismo, en la siguiente tesis doctoral se sigue Constructivismo socio-cultural, el cual tiene sus bases en la teoría socio-histórica propuesta por Vygotsky. Esta teoría sostiene que el aprendizaje resulta de la interacción del individuo con el medio. Es decir, el conocimiento es una construcción social, generada por el devenir histórico y cultural. De esta manera, se apunta que cada persona construye significados cuando se encuentra en un entorno estructurado en interacción con otras personas. Además, se considera la perspectiva dinámica de la sociedad, desde la que se establece que todo proceso de construcción de conocimiento es primero social y luego individual. En palabras del Vigotsky (1995):

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social y después en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad (p. 150).

Lo esencial en los planteamientos de Vygotsky (ob. cit) apunta a la consideración del individuo como el resultado del proceso histórico y social; en el cual el lenguaje desempeña un papel fundamental, pues es visto como una herramienta cognitiva, mediante la cual todo individuo media entre él y su entorno, a través de las interacciones con los otros, lo que se produce desde el momento de su nacimiento con sus familiares y durante toda la vida en los espacios en los que convive. En este sentido, el aprendizaje y en general el desarrollo es “un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural” (Vielma y Salas, 2000, p. 32).

De los conceptos aportados por Vygotsky, y que han nutrido el constructivismo se encuentran, por ejemplo, la definición los Procesos Psicológicos Superiores, los cuales se constituyen en la vida social; regulan la acción y están regulados de manera consciente; durante su organización utilizaron formas de mediación. De esta manera, los procesos psicológicos superiores poseen un mayor grado de autonomía y de control consciente sobre las operaciones psicológicas y, además, por el uso de instrumentos de mediación, originados de la interacción. Al respecto, Aznar (2000) señala:

...la interacción es un proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través de signos... el origen de todas las funciones psicológicas superiores hay que situarlo, en la teoría de Vygotsky, en la relación entre los seres humanos, lo cual subraya la importancia de la interacción con otros... el desarrollo de la persona requiere el estar mediado y estimulado por la interacción social (p. 110).

Otro de los conceptos fundamentales de la teoría de Vygotsky es la mediación, concebida como una práctica social que permite el contacto entre el conocimiento y los sujetos, y, por ende, el aprendizaje. Dentro de esto, se presenta la ley de doble función; la primera es la mediación externa, la cual implica una interacción social; y la segunda, la mediación interna, la cual se da

en el plano mental. Otra de las premisas que ha aportado al constructivismo educativo es el de Zona de Desarrollo Próximo, definida como “La mediación consciente de parte del adulto significativo impulsa los aprendizajes y el desarrollo. Esa mediación es contextualizada, intencional, ejecutada en forma dialógica entre un adulto y un niño y tiene lugar en la Zona del Desarrollo Proximal” (Vygotsky, 1978, p. 56).

Según Caicedo (2011), para el desarrollo de una educación basada en el modelo constructivista socio-cultural se precisa tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

(1) El aprendizaje debe ser entendido como el motor del desarrollo. (2) El desarrollo requiere la mediación e interacción social. (3) La escolaridad debe privilegiar acceso al dominio de instrumentos de mediación y a las formas de conceptualización de la ciencia. (4) La educación debe centrarse en la ZDP, por queda más importancia a las conductas o conocimientos en proceso de cambio que a las conductas fosilizadas. (5) Las actividades de aprendizaje no deben dirigirse a niveles educativos ya alcanzados; hay que conseguir aquello que aún no se tiene, porque: “lo que ya se sabe no puede aprenderse”. (6) La posición de la imitación dentro de su teoría nos invita a potenciar el trabajo en grupo como una posible fuente de trabajo. (7) Toda acción educativa debe integrar la ley de la doble función y la ZDP (p. 18).

Es importante señalar cómo el constructivismo es el modelo pedagógico predominante en la educación, por su consideración central de enlazar lo cognitivo y lo social, que valora al estudiante como un ser completo e integrado en una comunidad; lo que permitirá que logre adquirir habilidades, destrezas, actitudes y valores, para cumplir con los compromisos más allá de lo académico y disciplinar, es decir, para el desenvolvimiento pleno en la sociedad (Guerra, 2020).

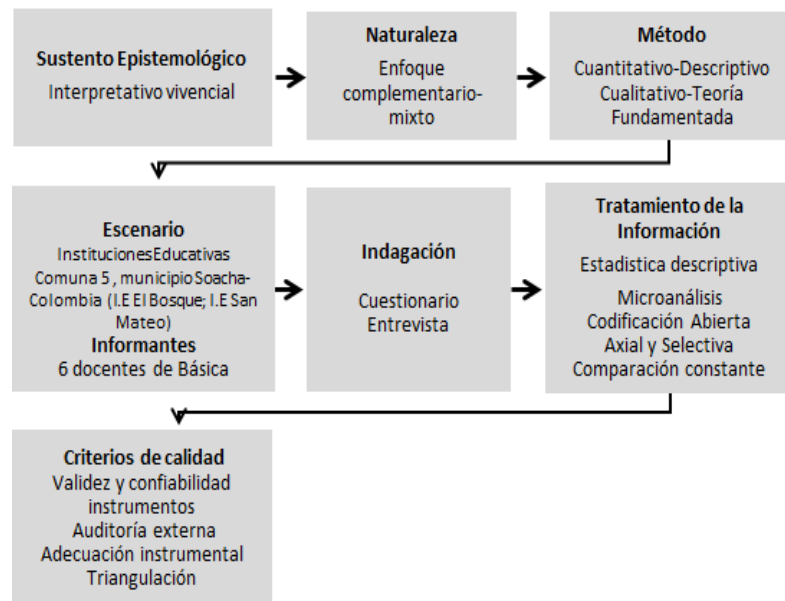
Lo anterior lleva tomar el planteamiento de la educación como espacio social; más incluso, la educación es una práctica social, en la misma medida como lo son las otras prácticas educativas a las que estamos expuestos (por ejemplo, la familia o las prácticas extraescolares), pero de igual manera, la

educación tiene también una función socializadora (Coll, 1996), por eso la relevancia de integrar el contexto familiar y social de los estudiantes a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. en palabras de

## CAPITULO III

### ORIENTACIONES METODOLOGICAS

Este capítulo contempla los aspectos metodológicos que guiaron el desarrollo de la presente investigación en el logro de los objetivos propuestos. Inicia con el planteamiento del sustento epistemológico, para luego exponer la naturaleza de la investigación, el método, el escenario y actores sociales, las técnicas e instrumentos usados en la recolección de la información, los criterios de calidad y la forma como se realizó el análisis. (Ver gráfico 1). Cada uno de estos elementos determinó la coherencia y la orientación en cada fase del proceso investigativo, en correspondencia con los objetivos planteados y las bases teóricas que lo fundamentan, con el fin de construir un conocimiento sistemático, riguroso y válido.



**Gráfico 1. Orientaciones metodológicas**

## Sustento Epistemológico

Las intenciones investigativas se apoyan en concepciones respaldadas teóricamente de acuerdo con la realidad del objeto de estudio, según la manera en que se ve el mundo. De allí que, estudiar cualquier realidad o fenómeno implica asumir, por parte del investigador, una posición, una cosmovisión u orientación del pensamiento que orientan la construcción del conocimiento. Al respecto, Martínez (2006) considera cómo la matriz epistémica o paradigma conduce a una manera de pensar, un modo para ser y actuar en consecuencia. En este sentido, el problema fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el ser cognoscente (sujeto) y el proceso o fenómeno sobre el cual se desarrolla su actividad cognitiva (objeto).

Esta investigación que contempla la pedagogía sistémica como objeto de estudio, tema complejo, por la importancia que tiene en la formación integral de calidad de los educandos, por sus diferentes interpretaciones objetivas y subjetivas, dinámicas, cambiantes, y por tanto de amplios espectros como fenómeno social, se asumió desde el paradigma Introspectivo Vivencial.

El enfoque Introspectivo Vivencial, de acuerdo con Padrón (2014), está orientado a la traducción introspectiva de simbolismos micro y macro-grupales, al uso de herramientas hermenéuticas, a dilucidar significados socioculturales, a la crítica de las interacciones humanas, es decir, el conocimiento es construcción o interpretación de una realidad aprehensible subjetivamente, por encima de la realidad objetiva, en este enfoque el conocimiento, según el autor, es un acto de comprensión.

Latorre, del Rincón y Arnal (2005), al respecto, explican que:

La perspectiva interpretativa penetra el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (p. 42)

Dado que la realidad se caracteriza por ser dinámica, múltiple y holística, su interpretación y comprensión deviene de los significados de las personas implicadas. En este contexto el uso de la teoría no parte del planteamiento de hipótesis y de razonamientos apriorísticos, sino de problematizar el fenómeno y sus diversas conceptualizaciones de modo que, en lugar de cerrar las relaciones del mundo real a contenidos y jerarquizaciones teóricas, abra un campo de múltiples posibilidades de estas. Bajo este marco epistemológico se advierte la realidad de manera holística, las actuaciones de las personas se producen desde y hacia contextos, por lo que estos adquieren gran relevancia.

Con base en este punto de vista, durante el desarrollo de este estudio la interpretación de las opiniones de los informantes no se admitió como una práctica mecánica de significados establecidos sobre el objeto de estudio, como pudiera pensarse por usar instrumentos cuantitativos, sino como un proceso formativo en el que los significados e información obtenida con ambos instrumentos (cuantitativos y cualitativos) fueron revisados para organizar las categorías emergentes y, luego, orientar las acciones del proceso investigativo.

### **Naturaleza de la Investigación**

El enfoque metodológico de la investigación obedece a dos elementos en particular, el objeto de estudio y su intencionalidad, estos elementos enunciados llevan a la investigadora a usar la metodología mixta, tras la complementariedad en el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, en cuanto se busca describir, valorar y comprender el evento de estudio: la pedagogía sistémica, desde sus categorías y dimensiones preestablecidas en la teoría, pero también desde las emergentes a partir de los testimonios y subjetividad de los docentes;

La posibilidad de combinar datos cuantitativos y cualitativos permitió mayor riqueza y profundidad en el análisis al ofrecer diferentes perspectivas

de la realidad estudiada. En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2006) refieren que esta modalidad permite captar los fenómenos sociales y educativos en su integridad, en sus contextos naturales a través de la utilización de procedimientos e instrumentos diversos, tanto cuantitativos como cualitativos (entrevistas, cuestionarios, observaciones, entre otros).

Entre los argumentos que sostienen el uso de este enfoque está el hecho de que, en este estudio no se pretendió derivar leyes, hacer generalizaciones a otros contextos, se aspiró, por el contrario, descubrir ciertas pautas, regularidades que ayudaran a entender las opiniones, el sentido y la construcción individual y social que las personas sostienen en el escenario en donde se efectuó la indagación.

Aun cuando, ha existido desde hace tiempo un debate continuo sobre la legitimidad de la metodología mixta creando opiniones divergentes en este sentido, algunos investigadores ven como una situación inconciliable el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, otros, sin embargo, como Cook y Reichardt (2000) señalan que, tratar como incompatibles estos métodos lleva a un camino inadecuado en la práctica investigativa, dado que la combinación de ambos métodos puede llegar a cubrir las necesidades planteadas en el estudio.

Los autores citados, afirman que:

Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta.  
(p. 41)

Los métodos cualitativos y cuantitativos pueden fortalecerse mutuamente para ofrecer percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Por otro lado, dado que ningún método está libre de prejuicios, sólo se puede llegar a la verdad subyacente a través del empleo de múltiples

técnicas lo cual contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método (Cook y Reichardt, ob.cit).

Distintos autores (Suárez, 2007; Arroyo, 2009; Creswell, 2009; Pérez Serrano, 2003; Silva y Aragón, 2000) apoyan la complementariedad de métodos en la investigación, señalando que esta pluralidad metodológica hace posible obtener una visión más global y holística del objeto de estudio, dado que cada método proporcionará una perspectiva diferente.

La investigación sigue un diseño de campo debido a que buscó analizar una situación de la realidad para entender su esencia, por lo que se recogieron datos cualitativos y cuantitativos, de diferentes actores, en el contexto donde se desarrollan los acontecimientos. Al respecto, el Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (2016) especifica: “Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios” (p. 18), y en un solo momento y tiempo único, por lo que también es un diseño transversal (Chávez, 2007), su propósito es describir el fenómeno y analizar la incidencia e interrelación de sus elementos en un momento dado. Con esta modalidad investigativa se propicia una participación real del investigador, dentro del contexto donde se sitúa el fenómeno en estudio.

### **Método**

La investigación, en consonancia con el enfoque complementario, usa un método cuantitativo, descriptivo (componente cuantitativo) y un método cualitativo orientado a la comprensión y a la construcción de teoría, en este caso, el método de la Teoría fundamentada (TF) (componente cualitativo).

El método descriptivo, según Chávez (2007: 135), “describe lo que se mide sin realizar inferencias ni verificar hipótesis”; en consecuencia, la presente investigación, en su componente cuantitativo, es descriptiva por

cuanto se pretendió medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a la que se refiere (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por su parte, la TF busca comprender, sistematizar y teorizar sobre los sentidos que las personas atribuyen a sus experiencias. Strauss y Corbin (2002) explican que es: “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (p. 13).

En la TF, el investigador permite que la teoría emerja sustentándose en los datos, por tanto, es más posible que se generen conocimientos, seaumente la comprensión y se proporcione una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, ob. cit). Vale señalar que la TF se usó en el proceso de análisis de la entrevista, para ello la investigadora asumió los pasos o componentes de la TF planteados por Strauss y Corbin, microanálisis, codificación abierta, axial y selectiva, muestreo teórico, con la estrategia de comparación constante.

## **Escenario y Sujetos Participantes en la Investigación**

### ***Escenario de la Investigación***

El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. En este caso, el escenario son las Instituciones Educativas de la Comuna 5 del Municipio Soacha, departamento de Cundinamarca, Colombia.

El Municipio de Soacha, con una extensión de 184,45 Km<sup>2</sup> se ubica en el área central del país sobre la Cordillera Oriental, al sur de la sabana de Bogotá, en el departamento de Cundinamarca; cuenta con más de 400 barrios

y encuentra conformado por seis comunas y dos corregimientos, a saber: Comuna 1. *Compartir*. Comuna 2. *Centro*: Comuna 3. *La despensa*. Comuna 4. *Cazuca*. Comuna 5. *San Mateo* y la Comuna 6. *San Humberto*.

La Comuna 5, escenario de la investigación, ubicada en el casco urbano de Soacha (Cundinamarca), en la parte oriental y sur de la ciudad. Recibe su nombre de su principal cabecera, el barrio San Mateo, tiene 63500 habitantes, cuenta con dos instituciones educativas: IE San Mateo e IE El Bosque.

*La institución educativa San Mateo* de carácter oficial nace en el año 1989, bajo el nombre de Colegio Municipal Francisco de Paula Santander San mateo, como extensión independiente del colegio Municipal de Soacha, creado en 1981 y legalizado para secundaria en 1983. Obtiene la aprobación de estudios en básica y media dependiendo del departamento de Cundinamarca desde su creación hasta el año 2001; cuando se certifica el municipio de Soacha y la institución queda a cargo del municipio. Cambia su nombre a Institución Educativa San Mateo en el año 2002 asumiendo la organización de dos sedes, la concentración educativa Mariscal Sucre y la unidad de atención integral UAIS. En el año 2011 la alcaldía designa a la UAIS como centro de vida sensorial y deja de ser sede de la institución.

Actualmente la Institución Educativa San Mateo I.E.S.MA, funciona bajo resolución 002 del 17 de enero de 2003 de secretaría de educación municipal en dos sedes, sede A y sede Mariscal Sucre. Adopta su P.E.I. en el año 2002, con el lema Hacia la inteligencia exitosa. Lema "Hacia la inteligencia exitosa"., Una propuesta de calidad educativa Valores Respeto, honestidad, responsabilidad, identidad, tolerancia, compromiso, resiliencia, solidaridad, autonomía, asertividad, participación, equidad, como respuesta a la reflexión exhaustiva del papel que juega la educación en la vida de cada ser humano, las condiciones en las que cada uno aprende, la capacidad que tiene cada quien, para aprender, los diversos contextos y ambientes que favorecen el aprendizaje al interior del aula y especialmente la capacidad de traducir el conocimiento en acciones concretas (PEI, 2002).

La necesidad de ofrecer un servicio de calidad que contribuya a la formación de sus estudiantes en condiciones favorables para todos y cada uno de ellos, una formación que pueda extenderse más allá de las aulas de clase y conlleve a los niños niñas y jóvenes del municipio a ser los verdaderos artífices de su propio conocimiento, teniendo en cuenta que en el proceso educativo no hay acto educativo que no sea objeto de reflexión en el plano de los aprendizajes y, práctico, puesto que toda educación es, ante todo, un aprendizaje logrado. (PEI 2002).

La Institución Educativa San Mateo, atiende una población escolar aproximada de 4000 estudiantes, en los niveles Prescolar, básica y media, en dos Sede A; Sede principal; la cual tiene 34 cursos, 45 docentes, 3 directivos docentes, (jornada mañana) y 34 cursos, 40 docentes y tres directivos docentes (jornada tarde), del grado tercero al grado once. Sede B Sede Mariscal Sucre, cuenta con 11 cursos (jornada mañana) y 9 cursos (jornada tarde) del grado cero al grado segundo, 20 docentes y un coordinador.

*La Institución Educativa El Bosque* se encuentra localizada en el Municipio de Soacha, (departamento de Cundinamarca), empezó a funcionar en el año 1988, en el Salón Comunal del barrio el Bosque, ante la urgente necesidad de una escuela oficial para los niños del sector y circunvecinos como la Ciudadela Sucre (Barrio de invasión); se procedió a subsidiar dicho salón con tabla triples para cuatro aulas, los baños y una pequeña cocina para dar cumplimiento al restaurante escolar.

En estas aulas empezaron los cursos 1º, 2º, 3º y 4º con 40 y 45 alumnos en cada grupo. La Acción Comunal contrató cuatro (4) docentes que eran pagados con los pequeños aportes que daban los alumnos y se completaban con algunos fondos de la Acción Comunal. Ante las grandes dificultades locativas se remodeló la planta física, el triple se cambió por ladrillo para evitar que el ruido pasara de un salón a otro. Pero existieron nuevos inconvenientes porque los salones quedaron oscuros y sin ventilación con grandes

repercusiones para la salud de los docentes y alumnos; así mismo, la insuficiencia de los servicios sanitarios, dos (2) baños para 180 alumnos.

En el año 1989, ya no eran suficientes las cuatro aulas, no había un salón para los niños de 5º grado, la comunidad se reunió y habló con las autoridades municipales, estas accedieron a prestar un CAI cercano al sector, de esta forma funcionó la escuela con dos jornadas hasta 1991; en este mismo año, por petición continua de la comunidad, la Secretaría de Educación envió tres docentes del Departamento para la jornada de la mañana, aliviando así un poco la carga económica de la comunidad ya que son habitantes de escasos recursos económicos.

En febrero de 1992 el Alcalde Municipal Dr. Fabio Arango hizo entrega de la primera etapa de la escuela con 7 aulas amplias, con buena luz y suficiente ventilación, 5 baños para las niñas, 5 baños para los niños y 1 para profesores, en este mismo año llegaron dos profesores más del departamento, para entonces ya funcionaban 10 cursos en la jornada de la mañana y 7 en la planta física nueva y 3 continuaban sus clases en el salón comunal, así hasta noviembre de 1993.

La IE El Bosque ofrece en la actualidad servicio educativo en la jornada mañana y tarde, a un total de 3016 alumnos ubicados en los niveles de pre-escolar, básica primaria y media, para esta labor educativa cuenta con 74 cursos, 87 docentes, 6 directivos docentes y 1 orientador.

### ***Sujetos Participantes***

La investigación se realizó con los docentes, directivos, alumnos y padres o representantes. Como ya se mencionó, se efectuó en la modalidad complementaria o mixta, y en este sentido fue necesario determinar de manera clara cómo y de quiénes se iba a obtener la información para que ésta fuese lo más representativa. En este sentido, se parte de la población y una muestra, de directivos, estudiantes y padres y representantes para el componente

cuantitativo (cuestionario) y de unos informantes clave (docentes) para el componente cualitativo (entrevista).

### ***Población y Muestra.***

La población refiere al conjunto de individuos o elementos que guardan relación con estudios específicos del universo. Al respecto Chávez (2007), afirma que “la población de un estudio representa el universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados” (p. 138). Tal planteamiento deja de manifiesto, que la población está constituida por la totalidad de fenómenos a estudiar, donde las unidades de la población, poseen una característica común, la cual se estudia dando origen a los datos de la investigación.

En tal sentido, delimitar la población objeto de estudio es de vital relevancia, por cuanto sobre ella se pretende generalizar los resultados, quedando definida por los 12 directivos, 208 docentes y 6.507 estudiantes y 6.500 representantes de las IE El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha, Colombia; ver cuadro siguiente.

En relación con la muestra, Arias (2006) la define como “un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p.83). En tal sentido, una vez definida la población se determinó la muestra que sirvió como unidad de información (en el caso de los directivos, estudiantes y padres y representantes. Quedando conformada la muestra por 12 directivos (muestra censal), mientras que para la muestra de estudiantes y padres se hizo de manera intencional, al seleccionar 25 estudiantes de 6° y 25 padres y representantes, por institución, quedando conformada como se aprecia en el cuadro a continuación

**Cuadro 1. Muestra del estudio (componente cuantitativo)**

Instituciones educativas de la comuna 5	Directivos	Estudiantes	Padres
IE El Bosque	6	25 de 6°	25
IE San Mateo	6	25 de 6°	25
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>50</b>	<b>50</b>

***Informantes Clave.***

Según Rodríguez, Gil, y García (1999), los informantes claves son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información. Atendiendo a este señalamiento, los informantes claves para el presente estudio, (en el componente cualitativo), fueron 6 docentes (3 por cada institución), a quienes se tomó la decisión de aplicar la técnica de la entrevista.

**Cuadro 2**

**Informantes clave**

Informante	Grado Académico	Actividad que ejecuta/Antigüedad
I1	Magister En Desarrollo Educativo y Social	Docente / 3 años
I2	Magister en Educación	Docente / 14 años
I3	Especialización en pedagogía y didáctica de la matemática.	Docente /25 años
I4	Magister en la Tecnología Educativa aplicada a la educación.	Docente /24 años
I5	Especialización en docencia universitaria y lúdica para la enseñanza.	Docente / 25 años
I6	Licenciado en ciencias sociales y económicas.	Docente / 28 años

La selección de los docentes a entrevistar, se hizo con base en estos criterios: (a) Tener un mínimo de dos años como docente en la institución y (b) Tener disposición de tiempo y actitud cordial para conversar sobre el tema objeto de estudio.

### Técnicas e Instrumentos

La recolección de datos, es un proceso sistemático y racional que atiende a una serie de fases que van desde la sistematización de los objetivos, hasta la selección de las técnicas y el diseño y organización de los instrumentos. Para esta investigación con enfoque mixto, se seleccionó como técnicas la encuesta y la entrevista semiestructurada, con sus respectivos instrumentos, cuestionario con escala tipo Likert y un guion de entrevista. El cuadro 3, da cuenta de la vinculación de cada técnica con los objetivos planteados en la investigación.

#### Cuadro 3

##### Vinculación de técnicas e instrumentos con los objetivos

Objetivos específicos	Técnica/ Instrumentos
Identificar los principios de la pedagogía sistémica que utilizan los docentes para formación integral del estudiante dentro de su contexto social, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.	Entrevista
Analizar las prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la formación académica, ciudadana, afectiva y social de los estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.	
Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre los principios, prácticas y estrategias de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.	Cuestionario
Establecer categorías básicas para la construcción de un modelo teórico-metodológico sobre la pedagogía sistémica, para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca	Triangulación de fuentes

### ***La Entrevista***

La entrevista consiste en entablar una conversación entre investigador e informante con el objetivo de obtener información de primera fuente sobre el tema objeto de estudio. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García, (1999), en la entrevista se establece una “relación directa entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales. La entrevista como técnica cualitativa busca penetrar en la “verdad” del entrevistado, por lo que es necesario que el investigador, entrevistador, favorezca un ambiente donde los informantes expresen con naturalidad sus opiniones, creencias, deseos, conocimientos, en relación al fenómeno en cuestión, ya que cada testimonio logra sentido en un contexto específico y conduce a la revelación de una parte del sistema ideológico subyacente en el discurso del entrevistado (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por seguir un guion, pero también por su flexibilidad en la indagación de la información, al establecerse una interacción abierta, dinámica y amena entre el investigador y el entrevistado con un único objetivo que es plantear el tema que se desea abordar en el curso de la conversación. La conversación fue grabada con previo consentimiento por parte de los informantes.

Para elaborar el guion de la entrevista, se diseñó un protocolo (ver cuadro 4) con el propósito de asegurar la exploración de todos los temas o elementos clave. Taylor y Bogdan (2000) explican que este protocolo “se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas” (p. 113). Este protocolo de entrevistas se elaboró articulando el objeto de estudio, los objetivos, la literatura existente al respecto y los conocimientos de la investigadora, de manera que abarcó temas y/o ejes de interés vinculantes con el objeto de estudio. El guion sirvió de orientación, no se aplicó en forma cerrada ni tampoco en un orden específico (Anexo A).

## Cuadro 4

### Protocolo para la entrevista

Áreas temáticas	Preguntas
Perfil del docente	-Título universitario – Años de trabajo como docente en básica secundaria – Años de trabajo como docente en la institución.
Principios de la pedagogía sistémica	<p>¿Reconoce la pedagogía sistémica en la formación de los estudiantes? -Mencione con un ejemplo en su actividad pedagógica el reconocimiento de la pedagogía sistémica.</p> <p>¿Qué opina, usted, acerca de la importancia de la pedagogía sistémica para la formación del educando?</p> <p>¿Qué es para usted una educación de calidad? ¿Qué es para usted una educación integral? ¿Qué principios de la pedagogía sistémica conoce? ¿Cuáles de los principios mencionados utiliza en su quehacer pedagógico? ¿Qué opinión tienen acerca de revisar y tomar en cuenta el contexto al planificar actividades pedagógicas? ¿De qué manera, cree Usted que, influye el contexto social y familiar en el desempeño del estudiante (rendimiento, conducta, motivación, responsabilidad etc.)? ¿Cómo adecua los contenidos al contexto y a las necesidades de los estudiantes? -- Cómo es su planificación para desarrollar contenidos? Ejemplifique con un contenido. ¿Qué acciones realiza para la inclusión de los padres en las actividades escolares? - Describa la forma como participan los padres en las actividades educativas. ¿Qué opinión tiene sobre la participación que realiza la familia en las actividades pedagógicas? ¿Para qué le sirven en su acción educativa? -Mencione las actividades pedagógicas que planifica para trabajar los siguientes procesos: Comunicación, Pensamiento crítico. . Autonomía y los sentimientos de empatía con y entre los educandos.</p>
Estrategias de enseñanza	<p>¿Cuáles estrategias emplea para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes momentos didácticos de la clase, antes, durante y después? - ¿Con cuáles estrategias identifica las necesidades de aprendizaje en los estudiantes? - ¿Cómo trabaja la evaluación en su quehacer educativo? - ¿Para qué le sirve la evaluación que realiza? - ¿Cuáles estrategias emplea para la realización de actividades extra aula? -La planificación de las actividades extra aula las comparte con los representantes ¿De qué manera? - ¿Cómo observa la aceptación de los padres en esas actividades? - ¿Qué Recursos emplea? - ¿Cómo vincula las estrategias y recursos de enseñanza con la realidad social de la escuela y de los estudiantes? - ¿Qué estrategias de enseñanza desde la virtualidad utiliza actualmente?</p>
Prácticas de enseñanza	<p>de ¿Qué metodología utiliza en la virtualidad para incluir padres e hijos? - ¿Reconoce los métodos de resolución de problemas, proyectos y estudio de casos? -Mencione ejemplos del uso de los mismos. - Mencione los problemas más comunes que identifica con esa metodología de proyectos y estudio de casos. - ¿Acciones para resolver esos problemas identificados?</p>

### ***El cuestionario***

El cuestionario fue considerado en esta investigación como un instrumento útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada, desde la percepción de los directivos, estudiantes y padres o representantes. Rodríguez, Gil y García (1999) refieren que el cuestionario “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad” (p. 185); y para su elaboración “se parte de esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte” (p. 185).

Entre las ventajas de los cuestionarios se tiene que a través de ellos se puede obtener información de un número importante de sujetos en un tiempo relativamente corto, también, se suma el hecho de que por ser anónimo, viabiliza la posibilidad de que las respuestas sean sinceras. Además, el cuestionario es una técnica ampliamente aplicada en la investigación que se complementa de manera adecuada con diversas metodologías. En esencia, procura contrastar los datos recabados con otras técnicas e instrumentos. (Chacón Corzo, 2007; y Suárez, 2007)

En este sentido, se eligió un cuestionario tipo escala Likert, con treinta y seis (36) preguntas y cinco alternativas de respuesta. (Ver anexo B). Su diseño se hizo a partir de los procedimientos determinados por Hernández, Fernández y Baptista (2006); en tal sentido, abarcó dos momentos: la preparación y la redacción de ítems. Durante la preparación, se revisó literatura alusiva al objeto de estudio para considerar la aplicación de este instrumento en investigaciones análogas, y para dilucidar los propósitos que tendrían el cuestionario en el presente estudio.

Se preparó una matriz de Análisis de objetivos, en la cual se fue describiendo y delimitando los diversos aspectos relacionados con el objeto de estudio. El cuadro 5 muestra la versión final de dicha matriz, luego de la incorporar las recomendaciones sugeridas en la valoración de expertos.

## Cuadro 5

### Matriz de análisis de objetivos para la construcción del cuestionario

Objetivos específicos	Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre los principios, prácticas y estrategias de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.	Pedagogía sistémica	Principios de la pedagogía sistémica	Contextualización del contenido	1 – 3
			Necesidades del estudiante	4 – 6
			Inclusión de padres	7 – 9
			Afectividad	10-12
			Autonomía	13-15
		Estrategias de enseñanza	Expositivas	16-18
			Declaración de objetivos	19-21
			Organizadores previos	22-24
			Memorísticas	25-27
			Señalizaciones	28-30
		Prácticas de enseñanza	Aprendizaje basado en problemas	31-33
			Proyectos	34-36
			Estudio de casos	37-39
			Preguntas intercaladas	40-42

## Criterios de Rigor Científico en la Investigación

### ***Validez y confiabilidad Instrumental***

Para garantizar la validez a los instrumentos, se sometieron al proceso de valoración por medio del juicio de expertos, con el fin de que dieran orientaciones en aras de otorgar legitimidad al proceso de análisis de objetivos, dimensiones y ejes de interés en la construcción de instrumentos; Martínez (2006) señala en un sentido general, que una investigación tendrá un alto nivel de “validez” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada, ahora bien, la investigadora reconstruyó esta realidad, a partir de los resultados del cuestionario y de la entrevista. Para la validación se contó con dos expertos en la temática y en metodología (Anexo C).

En relación con la confiabilidad, Chávez (2007), la define como “el grado de congruencia con que se realiza la medición de una variable” (p.203); se

refiere a la solidez y seguridad del instrumento. La confiabilidad se determinó con la aplicación de una prueba piloto a 16 sujetos no pertenecientes a cada segmento de la población objeto de estudio, pero con similares características; escogiendo docentes, estudiantes y padres o representantes de otras instituciones educativas.

Después de recogida la información, se procesó y procedió a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es pertinente para instrumentos con más de dos alternativas de respuesta, a través del paquete estadístico SPSS, versión 19; con un coeficiente de 0.890, respectivamente en cada segmento de la población; lo que indica según los parámetros estadísticos que el instrumento es confiable.

Ahora bien, en esta investigación cuya modalidad es complementaria, el rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretendió alcanzar mediante los procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes técnicas; no obstante, dado que la orientación es hacia lo cualitativo se asumieron los criterios éticos propuestos por Sandín (2003) el consentimiento informado, la privacidad y confidencialidad, y la estancia en el campo, además de la triangulación de fuentes, dado que se usaron varias estrategias para estudiar un mismo fenómeno.

***El consentimiento informado.*** Su propósito es que los individuos acepten participar en la investigación cuando esta concuerda, tanto con sus valores y principios como con el interés que les despierta el aportar su experiencia frente al fenómeno estudiado, sin que ello implique un perjuicio moral. Dicho consentimiento informado se logró una vez que los docentes, ya informados sobre el trabajo de investigación que se pretendía llevar a cabo, dieron su aprobación para participar en esta investigación, brindando su apoyo y demostrando su buena disposición para llevar a cabo este propósito.

***Privacidad y confidencialidad.*** Se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas que participan en el estudio, como a la privacidad

de la información que es revelada por los mismos, de tal forma que, para mantenerla, se asigna un número o pseudónimo a los entrevistados. De acuerdo a ello, los docentes seleccionados en esta investigación tuvieron las garantías de que su identidad no fue revelada y también los datos que aportaron a la presente investigación se mantuvieron en total reserva.

***Estancia en el campo.*** En ella, se deben considerar dos aspectos: la interacción establecida por el investigador con los informantes y su papel como instrumento para la recolección de datos. En este caso, sugiere la intromisión del investigador en la vida cotidiana de los docentes escogidos y las características de la información que se recoge, tanto del contexto como de dichos participantes. Para esta investigación, se coordinó con los docentes el día, la hora y el lugar en el que se haría la entrevista, se tomó atenta nota y se tuvo en cuenta cada aspecto relacionado con el contexto.

***La triangulación:*** es una estrategia que se sirve de varias fuentes informativas las cuales, al ser contrastadas entre sí, permiten confirmar la información y su respectiva interpretación. Las fuentes informativas en esta investigación, fueron los cuestionarios y la entrevista. Los resultados del cuestionario son descriptivos, pero al combinarlos con las percepciones de los docentes, con sus testimonios, dio lugar a una mejor comprensión del objeto en estudio.

### **Procedimiento en el Tratamiento y Análisis de los Datos**

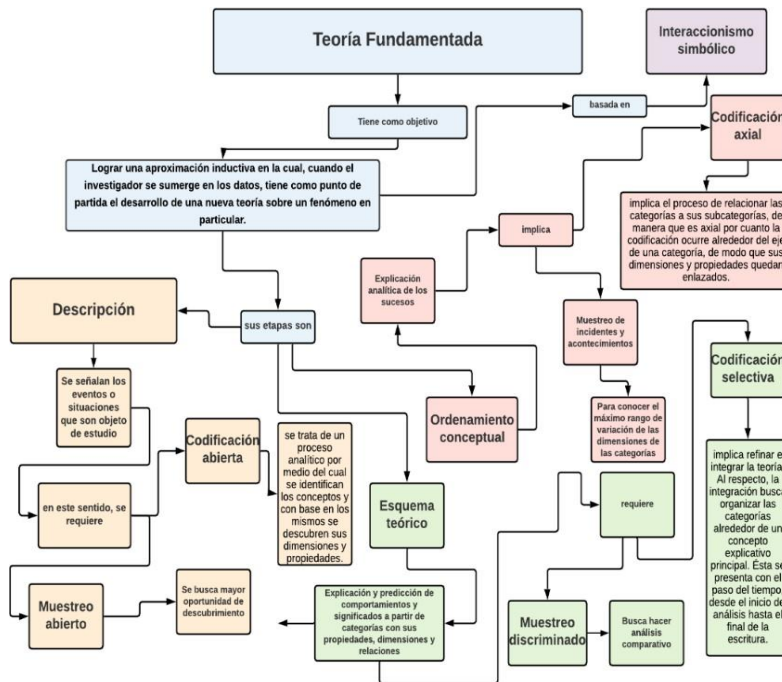
Los datos obtenidos con el cuestionario se procesaron con el Programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 19. Se tabularon en una matriz, por variable, para luego ser analizados mediante el uso de la estadística descriptiva. Cabe agregar, que para la interpretación de los datos, se procedió a elaborar un baremo asignándole valor a cada una de las alternativas de respuesta.

**Cuadro 6.**

**Baremo para interpretar los datos cuantitativos**

Nº	Alternativas de respuesta	Rango	Valoración	Desviación
1	Siempre	5 - 4,2	Muy alta	1,34-2.0
2	Casi siempre	4,2 - 3,4	Alta	Alta
3	A veces si a veces no	3,4 - 2,6	Moderada	0,67-1,33 Mediana
4	Casi nunca	2,6 - 1,8	Baja	0- 0,66
5	Nunca	1,8 – 1	Muy baja	Baja

Para la información obtenida con la entrevista se hizo análisis de contenido y se siguió los pasos o elementos de la Teoría Fundamentada (TF); Microanálisis, Codificación abierta, axial y selectiva, todo ello con la estrategia de comparación constante.



**Gráfico 2. Modelo de la Teoría Fundamentada.** Elaboración propia. Adaptado de Calderón, Cedillo, Monreal, Ríos y Santiago A. (2010).

El Gráfico 2 muestra el modelo de la Teoría Fundamentada, seguido en la investigación a continuación se explica.

**La codificación.** Las entrevistas en profundidad fueron grabadas, digitalizadas y validadas por los docentes entrevistados, luego se procedió a la codificación. La primera fase de la codificación es *abierta* o textual y se realizó segmentando el texto línea por línea, en un proceso de microanálisis, mediante la asignación de códigos o etiquetas, de tipo interpretativo, descriptivo y de frases cortas, de acuerdo a lo expresado por los informantes clave. La Codificación Abierta según Strauss y Corbin (2002) consiste en descubrir, denominar, describir, interpretar y relacionar categorías emergentes (conceptos) en términos de sus propiedades y dimensiones. Este proceso de conceptualización utiliza el *Método de Comparación Constante* para la identificación de patrones, recurrencias, propiedades e interrelaciones entre los datos.

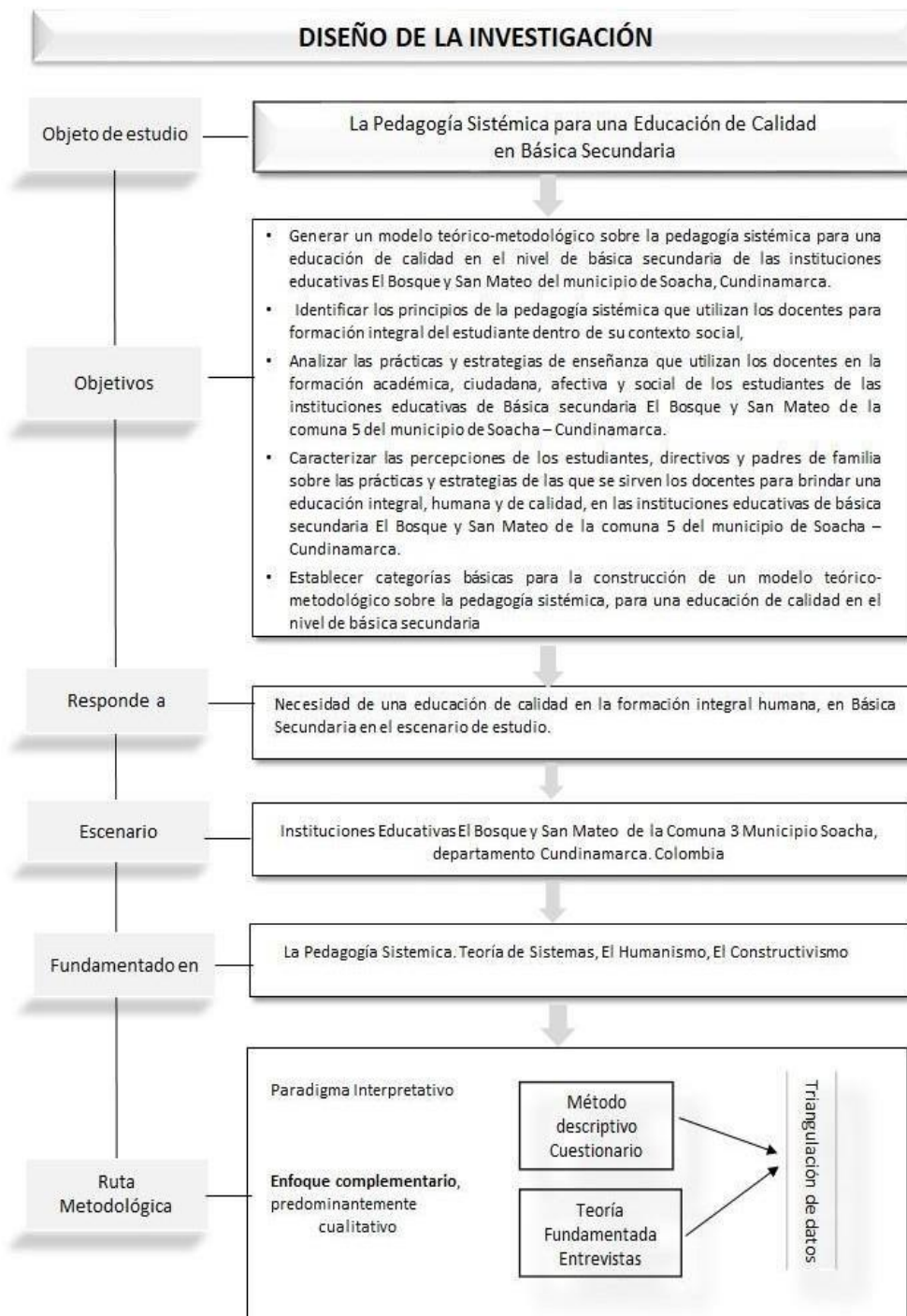
Posterior a la Codificación Abierta, se procedió a la *Codificación Axial* que, por definición, según Strauss y Corbin (ob. cit), es “el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas” (pp. 135-136). Durante esta fase se reagruparon los datos fragmentados durante la codificación Abierta o textual, de manera de relacionar dimensiones, en subcategorías para explicar los fenómenos y dar lugar a las categorías principales

Finalmente, en la tercera fase de *Codificación Selectiva* se integraron y refinaron las categorías para clarificar la teoría aproximada. Este proceso conocido como teorización según Strauss y Corbin (2002), se refiere a “un conjunto de afirmaciones de relación que puede usarse para explicar, en un sentido general lo que ocurre” (p.159). Por tanto, las categorías principales se integraron para conformar lo que Strauss y Corbin denominan “un esquema teórico mayor” (p.157).

La *codificación selectiva* constituyó el proceso en donde se seleccionó una categoría central y se vincularon las otras con este eje. En ese momento, se integraron las categorías de acuerdo con sus dimensiones y subcategorías para formar una teoría emergente

### **Diseño de la Investigación**

A continuación, se presenta el gráfico 3, con el diseño de la investigación, en el cual se muestra el abordaje general que se utilizó en el proceso investigativo; la articulación de los objetivos el foco de atención, el escenario, los fundamentos teóricos y la ruta metodológica.



**Gráfico 3. Diseño de la Investigación.**

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Una de las etapas de mayor relevancia en una investigación de esta naturaleza es el análisis e interpretación de los datos acopiados, proceso complejo, de mucha reflexión, en razón de que el investigador debe manifestar su capacidad para procesar la información a partir de sus conocimientos teóricos y experiencias sobre el tema en estudio, su competencia para establecer relaciones con sentido entre los diversos componentes y para visualizar los aportes que van emergiendo.

Martínez (2006), al respecto, plantea que, “la palabra análisis en su origen etimológico, quiere decir “separar” o “dividir” las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen” (p.66), sin embargo, es fundamental conservar la esencia de su naturaleza, en aquellos aspectos que se comportan como un sistema o estructura para la mejor comprensión de esa situación. El análisis de los datos se consolida en una etapa final de la investigación, no obstante, se da desde el inicio de la misma, desde la entrada del investigador al campo y a medida que se recoge la información, lo que le otorga mayor comprensión del problema en estudio.

Este capítulo describe el procedimiento de análisis de los datos, seguido por la investigadora, en correspondencia con el diseño previamente descrito en el Capítulo III. En tal sentido, se procede en la conformación del proceso descriptivo, analítico e interpretativo al presentar los resultados de las dos fuentes de información: las entrevistas y el cuestionario, en dos momentos por separado, seguidamente se realiza la triangulación de los resultados.

## Primer Momento: Análisis de datos cualitativos de la entrevista

El proceso para llevar a cabo cada entrevista se hizo bajo un clima de confianza, y a partir de la disposición de los participantes para colaborar con la presente investigación. Una vez realizadas las entrevistas, en un tiempo de una a dos horas, se procedió a su transcripción en formato Word; fueron remitidas a cada participante para complementar o modificar sus intervenciones, y aprobar el texto final.

Seguidamente, se inició el tratamiento de la información; en este sentido, se leyó con atención cada entrevista, se determinaron tópicos y conceptos recurrentes; se segmentaron los textos en unidades de sentido, y se establecieron códigos, que se fueron sistematizando y reduciendo para un total de treinta; se organizaron y se crearon las subcategorías y categorías, y los conceptos emergentes para iniciar con el proceso teorizador. A continuación, se presenta el cuadro 7 en el que se muestran las categorías, subcategorías y códigos definitivos.

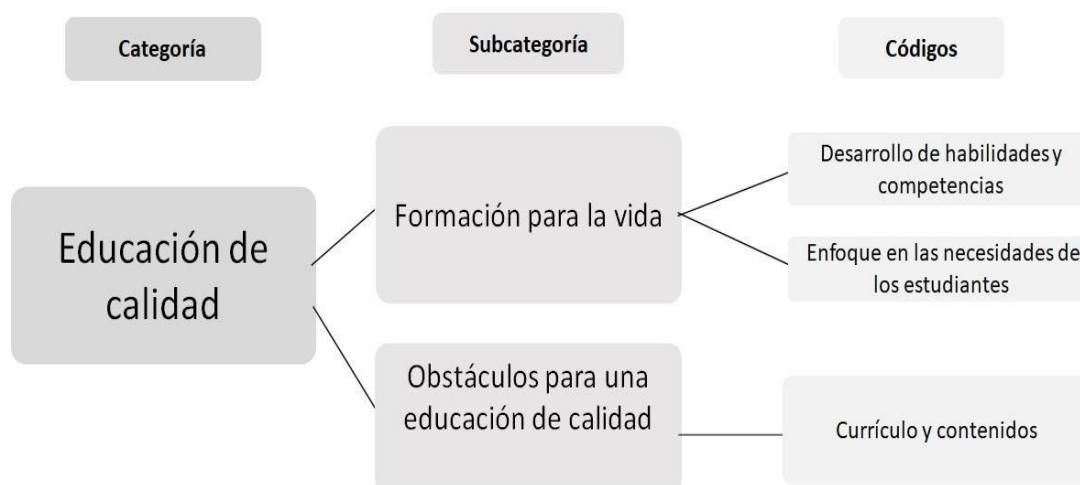
### Cuadro 7

#### Sistema de Categorías Emergentes: Entrevistas a las docentes

CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Desarrollo de habilidades y competencias Enfoque en las necesidades de los estudiantes	Formación para la vida	Educación de calidad
Currículo y contenidos	Obstáculos para una educación de calidad	
Contexto social económico Contexto familiar	Incidencia del contexto en la formación estudiantil	Educación formal y contexto
Importancia de la vinculación escuela contexto Desvinculación escuela, aprendizaje y contexto	Escuela, aprendizaje y contexto	
Desconocimiento del modelo de pedagogía sistémica Educación desde la integralidad	Concepción sobre la pedagogía sistémica	Nociones de pedagogía sistémica
Contextualización del contenido Necesidades del estudiante la Inclusión de padres y representantes Valores	Principios de la pedagogía sistémica	

La Autonomía		
Resolución de problemas	Prácticas en el aula	
Preguntas		
Proyectos		
Estudio de casos		
Diagnóstico	Planificación	
Planificación desde lo integral		
Diálogo en clases	Estrategias	
Actividades extraaula		Acciones docentes
Evaluación continua y formativa	Evaluación	
Evaluación para comprobar conocimientos		
Otros propósitos de la evaluación		
Recursos y estrategias	Acciones docentes en pandemia	
Obstáculos		
Inclusión y participación de los padres		
La pedagogía crítica	Modelo pedagógico	
Aprendizaje significativo		
Paradigma estructural		

### Categoría: Educación de Calidad



**Gráfico 4. Categoría: Educación de calidad**

La educación de calidad, concebida desde una mirada sistémica, debería responder a la posibilidad de formar estudiantes desde su integralidad (Colom, 1979). En este sentido, no es una educación que se centra en el

conocimiento académico que estos puedan recibir. Su objetivo es más holístico e intenta abarcar los diferentes aspectos personales, cognitivos, afectivos, y contextuales en los que se desenvuelven los educandos (Núñez y Aular, 2013). En consecuencia, la educación de calidad pasa por concebirse como una propuesta inclusiva, que tiene presente las múltiples relaciones que se generan entre el sistema, representado en el propio estudiante, y los múltiples elementos externos que lo determinan (Martínez, 2019).

Por consiguiente, este tipo de educación no solo se centra en acumular saberes, sino que trabaja porque el conocimiento que desarrollan los aprendices sea de carácter significativo para su vida. Asimismo, es una educación que le confiere autonomía para que, en apoyo de los demás entes que participan del proceso, pueda ir desarrollando un pensamiento crítico de su realidad (Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, 2016).

En este sentido, la educación de calidad “es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo” Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (2017). Por ende, supone la integración y el compromiso activo de los estudiantes, los docentes, la familia, las líneas institucionales y educativas (formalmente establecidas por el Estado), todas enmarcadas en el contexto socio - histórico en el que se desenvuelven. De acuerdo al planteamiento anterior, el éxito de una propuesta curricular radica en superar los obstáculos que, al final del camino, le confieran calidad educativa. Seguidamente el análisis de sus elementos.

### ***Subcategoría: Formación para la vida***

La escuela representa el segundo espacio de socialización más importante para el individuo. En este, se obtendrán las herramientas que permitirán desarrollar competencias propias de disciplinas básicas, con las

cuáles podrá decidir, más adelante, el área profesional en la que desee hacer una carrera, así como también, trabajará en la optimización de su vida personal. Los centros educativos, además de enseñar un conocimiento específico de un área, representan el contexto idóneo para que cada estudiante adquiera recursos que le ayudarán a desarrollar habilidades cognitivas superiores, su personalidad, su manera de interactuar y comprender la realidad que lo circunda. En suma, estos deberían ser espacios diseñados para que cada sujeto adquiera los elementos necesarios que le faciliten resolver con éxito las múltiples situaciones que le presente la vida (Bonilla, 2010).

Por consiguiente, la subcategoría *formación para la vida* está constituida de dos códigos, referidos al desarrollo de habilidades - competencias y enfoque en las necesidades de los estudiantes, ambas profundamente relacionadas, debido a que el desarrollo de las habilidades y competencias en un estudiante deben dar respuestas a sus requerimientos e inquietudes personales y académicas.

En este sentido, las oportunidades que la escuela pueda ofrecerle a sus estudiantes, deben estar enmarcadas en el *Desarrollo de habilidades y competencias* que les resulten pertinentes para las múltiples situaciones que deberán sortear o resolver en sus dinámicas sociales. Es necesario que los contenidos abordados, así como las estrategias pedagógicas empleadas, sean pertinentes y estén en estrecha correspondencia con el conocimiento que el estudiante requiere para resolver con éxito su dinámica personal y social, que, como objetivo final, le ayudan a mejorar su calidad de vida, haciéndola más digna. En razón de esto, los docentes participantes consideran que:

[La educación de calidad] es una educación para la vida digna, una educación como, lo decía el movimiento estudiantil, una educación del tamaño de los sueños de los niños y eso es ya bastante, eso nos implica ponernos a pensar desde los intereses de los niños y las niñas, los jóvenes; y si estamos realmente potenciando esas habilidades para enfrentar la vida (I1)

[La educación de calidad] es aquella que propende por el fortalecimiento de los estudiantes y de los docentes, buenos, de todas las personas que participan en el proceso educativo, del fortalecimiento de todas estas personas como sujetos, no solamente cognitivos, que deben aprender conceptos o desarrollar, sino también desarrollar competencias como sujetos políticos, sujetos históricos, sujetos sociales (...) es aquella que está orientada hacia la construcción del bienestar individual y colectivo donde las ganancias no solamente estén centradas en los contenidos curriculares (12)

La educación debe brindar una cierta cantidad de herramientas que le ayudarán al estudiante a darse la posibilidad de tener una mejor calidad de vida, entonces en ese orden de ideas, educación de calidad debe conducir a calidad de vida del estudiante y la calidad de vida (...) hacer que el estudiante sea competente y que desarrolle una serie de habilidades que le van a servir para desenvolverse en la vida. (13)

Una educación de calidad es reconocer, repotenciar y desarrollar esas capacidades que hacen a un ser único e irreplicable, que pueda comprender, reconocer y transformar su espacio físico y social donde vive, siguiendo principios colectivos y respeto por su comunidad y el medio ambiente donde transcurre su vida. (15)

En este sentido, para los participantes I1 y I2, la educación de calidad es aquella que despierta y fortalece las cualidades e intereses que puedan tener los niños y adolescentes, elementos que luego se convertirán en actitudes para resolver y comprender sus vidas.

Asimismo, la educación de calidad, les permite reconocerse como seres únicos, poseedores de habilidades, competencias, virtudes, necesarias para transformar sus realidades personales y las de su entorno. Entendiendo que estas, en muchas ocasiones, son complejas y parecieran restarles oportunidades para concretar sus metas. Entonces, la escuela de calidad se convierte en un espacio esperanzador, que motiva a cada estudiante a actuar, oportunamente, para cambiar su contexto en positivo. Además, la docente (I3), refiere un aspecto importante, las cualidades, intereses, inquietudes que

pueda tener un estudiante, lo hacen único, particular. Esta diversidad debe ser reconocida por su maestro al momento de enseñar.

En suma, los docentes participantes de esta investigación, conciben la educación de calidad como aquella situación social y educativa que permite al individuo aprender saberes académicos, que potencian sus habilidades cognitivas superiores, pero que, a su vez, le proporcionan una vida digna en franca relación con sus semejantes.

Con respecto al código *Enfoque en las necesidades de los estudiantes*, se puede señalar que La noción de necesidades estudiantiles, para un centro educativo, puede abordarse desde dos grandes perspectivas. La primera de ellas, da cuenta de los requerimientos pedagógicos que presente el alumno para acercarse, desarrollar y apropiarse de un determinado saber. La segunda perspectiva está referida a las necesidades de carácter social, afectivo, e incluso económico, que pueda experimentar el estudiante, las cuales repercuten directamente en sus resultados académicos, en su interés educativo y en su convivencia escolar y social. Al respecto, los docentes se refieren al código de necesidades afirmando que:

...una educación de calidad, es aquella que identifica cuáles son las necesidades del estudiante frente a cualquiera de los aspectos sobre los cuales en la escuela se puede trabajar para mejorar esas condiciones del estudiante, identifica esas necesidades (13).

Una educación de calidad es aquella que es capaz de garantizar la inclusión, cuando en una institución educativa y cuando en el aula de clase somos capaces de ser inclusivos podemos lograr una educación de calidad, porque estamos teniendo en cuenta las necesidades y condiciones de todos y cada uno de los estudiantes, entonces la inclusión es un elemento fundamental (14).

En la consideración del docente 13, los códigos uno y dos están estrechamente relacionados, ya que un centro educativo y un maestro ofrecen educación de calidad, si su propuesta pedagógica genera una respuesta oportuna a las necesidades y requerimientos de sus estudiantes. Aunado a

ello, ratifica que para que la educación sea, verdaderamente, significativa y presente estándares óptimos de calidad, debe ser lo suficientemente inclusiva.

Esta característica integradora, según el docente (I4), se logra en la medida en que el maestro reconoce la diferencia, determinada por las necesidades particulares de cada educando. Sin embargo, el logro de una educación de calidad, generalmente, experimenta condicionantes. Es por ello que en la subcategoría subsiguiente se hará referencia a los obstáculos que suelen presentarse para tal fin.

### ***Subcategoría: Obstáculos para una educación de calidad***

En el quehacer educativo, el objetivo debería estar orientado a conseguir propuestas pedagógicas que apunten a la calidad. Este aspecto debería ser una constante en la planificación de un contenido o una sesión de clase. Sin embargo, la realidad, que se experimenta en los centros escolares, deja entrever una serie de trabas u obstáculos que no permiten que se consiga este fin, al menos no en los estándares esperados de la educación formal y en las necesidades que acercan al estudiante a estos recintos. Enmarcada en este escenario pedagógico, la siguiente subcategoría se constituye del código currículo y contenidos. Seguidamente, se ofrece su análisis:

La organización pedagógica de un centro educativo, necesariamente, debe estar plasmada en el currículo, documento que reúne la realidad diagnosticada, desde las diversas aristas que convergen dentro y fuera de la escuela; de esta manera, para la UNESCO (2021), “El currículo es una descripción de qué, por qué, cómo y con qué calidad deberían aprender los estudiantes de una forma sistemática y deliberada” (s/p).

El currículo se convierte en un documento oficial, que reúne el basamento epistemológico y las consideraciones metodológicas para lograr una educación de calidad, que responde a la realidad familiar y social de sus estudiantes. Desde esta conceptualización amplia de currículo, los docentes del estudio afirman que, para lograr una educación de calidad, se requiere

considerar varios aspectos que, en suma, garanticen una vida digna a los educandos. Entre ellos consideran que:

Tal vez las competencias, el currículo, el plan de estudios, los temarios, los objetivos de aprendizaje, pues si no están caminando hacia el encuentro de una vida digna, entonces no hay una educación de calidad (I1).

...donde las ganancias no solamente estén centradas en los contenidos curriculares y en las pruebas, en los resultados de pruebas de evaluación estandarizadas de por sí que no están contextualizadas, sino que se aplican de manera arbitraria a todo el mundo sin importar las particularidades (I2).

Sin embargo, en la consideración del docente I1, se percibe una posible disociación entre la propuesta curricular (que ofrece su centro educativo), los contenidos pedagógicos y las metas requeridas en el marco de una educación de calidad. Asimismo, el docente I2 ofrece información relevante para considerar que los intereses curriculares de las escuelas parecieran centrar su atención en los resultados y estadísticas de evaluación, los cuales están basadas en sistemas académicos, estandarizados, que se aplican de forma general, y arbitraria. La atención de las necesidades y realidades particulares de cada estudiante parecieran no ser del interés institucional, siendo relegadas a un segundo plano.

**Cuadro 8.**

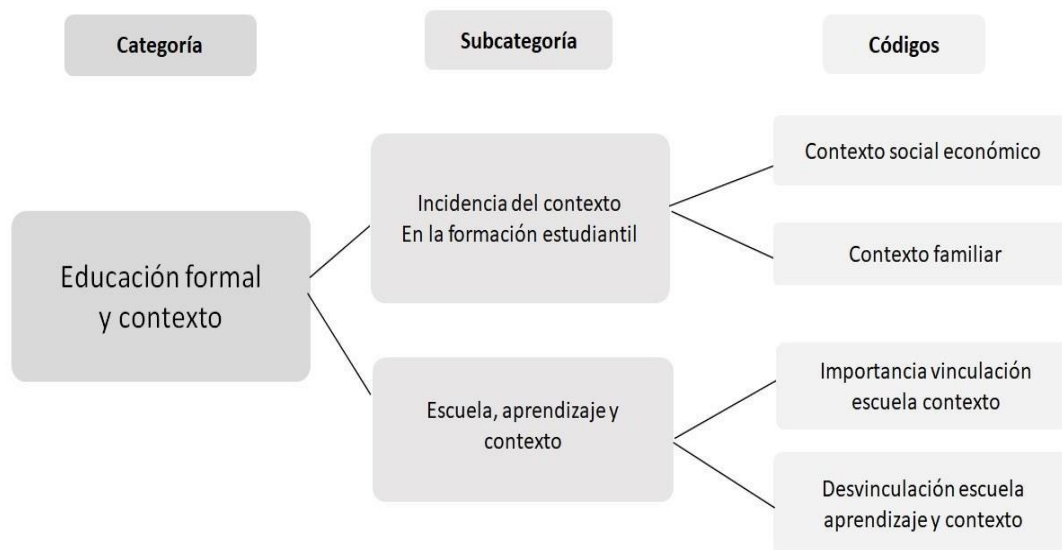
**Proceso construcción parcial de los aportes teóricos y metodológicos**

Subcategorías	Constructo emergente. Subcategoría (nivel III)	Categoría	Constructo emergente. Categoría (nivel II)
<p><b>Formación para la vida</b></p>	<p>Desarrollo de las habilidades y competencias en un estudiante para responder a requerimientos e inquietudes personales y académicas</p>	<p><b>Educación de calidad</b></p>	<p>Procesos educativos que trascienden la enseñanza y aprendizajes de contenidos teóricos, e incluyen las diversas relaciones generadas entre los estudiantes y su contexto educativo, familiar, social y cultural..</p>
<p><b>Obstáculos para una educación de calidad</b></p>	<p>Limitaciones para alcanzar una educación de calidad</p>		

**Categoría: Educación Formal y Contexto**

La educación es un derecho humano, que debe ser garantizado y evaluado permanentemente por cada país, con el fin de ofrecer un servicio de calidad (UNESCO, 2010). Esta premisa justifica por qué estos tienen el compromiso de presentar planteamientos educativos que respondan a las necesidades o requerimientos de formación de sus ciudadanos. Esta decisión da paso a lo que se conoce como educación formal y explica por qué, en muchos casos, los centros educativos responden a compromisos y lineamientos pedagógicos nacionales, diseñados para los intereses de la nación (Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, 1991).

Sin embargo, estas propuestas suelen gestarse en el recinto de una oficina disociada de la realidad y de las particularidades de cada región y de cada centro educativo. Es por ello que resulta imperante que exista una conexión real entre la propuesta que presenta la educación formal y su adecuación y contextualización de cada región. En consecuencia, no solo se trata de formar al ciudadano nacional que se requiere, sino de darle herramientas de vida al estudiante, considerando sus necesidades, familiares, personales y comunitarias, ya que precisamente será el contexto más próximo el que determine el éxito y la pertinencia de lo que la escuela formal le ofrece. En el gráfico 5 se representa esta categoría.



**Gráfico 5. Categoría: Educación formal y contexto**

***Subcategoría: Incidencia del contexto en la formación estudiantil***

Todo acto educativo está determinado por diversos factores. Algunos de ellos, responden a la organización institucionalizada y académica, que se origina desde las políticas educativas de cada nación. Otros se basan en planteamientos más sectorizados, que se derivan de los objetivos y

competencias, diseñadas desde la propuesta educativa de cada centro. Indistintamente, de uno u otro elemento orientador, el proceso de enseñanza y aprendizaje está notoriamente condicionado por la realidad que lo circunda.

El contexto, es el elemento que sirve de marco referencial para entender las dinámicas, actitudes, dificultades y fortalezas de cada educando, el maestro y la escuela. Es por ello que el éxito y pertinencia del hecho educativo debe someterse a su identificación y evaluación. Por ende, la subcategoría *Incidencia del contexto en la formación estudiantil* está conformada por dos códigos: el contexto social y económico y el contexto familiar, ambos determinantes para lograr verdaderos aprendizajes significativos.

Con respecto al *Código Contexto social-económico*, el desempeño de un estudiante, en la educación formal, será exitoso y pertinente en la medida en que la propuesta curricular que se le ofrece, considere los elementos externos que lo determinan, desde su origen social, cultural o familiar. Estas afirmaciones se ven ratificadas en las palabras del participante I2, quien afirma que:

Hay factores externos que no tienen su origen en los propios estudiantes ni en el sistema educativo como tal, que son factores de índole social, entonces sí hay una incidencia, sí hay una afectación, tanto interna como externa de esos factores en el desempeño escolar de nuestros estudiantes, porque no es el mismo desempeño en un estudiante que está en óptimas condiciones de salud, psicológicamente, emocionalmente y su entorno social, (I2)

El contexto social influye muchísimo en este rendimiento, en esas acciones, en esos intereses que puede tener el estudiante, ¿cierto?, porque si estamos en un contexto en donde el estudiante se da cuenta que no importa si él aprende o no aprende, va a salir a desarrollarse o a insertarse en un medio en el cual los posibles trabajos, los posibles oficios que él va a desempeñar pues no tiene nada que ver con lo que lo que él estuvo haciendo en la escuela y muy probablemente llegue hasta ahí hasta culminar un bachillerato, ¿cierto?, no tenga una trascendencia, no tenga una posibilidad de continuar con sus estudios a una

escala profesional, cierto, produciendo eso lógicamente una desmotivación del estudiante, (I3)

Sí, claro, influye demasiado, pues todos somos seres que pertenecemos a una comunidad, lo que pasa en ella influye sobre todos. Lógicamente quienes dentro de ese proceso de vida comunal afronten un mayor número de inconvenientes tendrán más dificultades para afrontar los procesos en su educación. No es mentira que en este país hay estudiantes de primera, segunda, tercera y hasta más clases inferiores donde sus condiciones están determinadas por un modelo económico excluyente y que en definitiva repercute en su formación académica. (I6)

Asimismo, en las consideraciones del docente I3, queda de manifiesto la influencia que el contexto puede ejercer en la motivación del alumno para participar, activamente, en su proceso educativo. En este sentido, el planteamiento curricular debe estar en correspondencia con su contexto familiar y social. De lo contrario pudiera generarse una actitud de desinterés escolar, pues las herramientas pedagógicas, a juicio del docente I3, no resultarían atractivas y correlacionadas con lo que el estudiante requiere para insertarse en la sociedad y en su campo laboral.

En consecuencia, el aprendiz pudiera concluir que los elementos proporcionados por la escuela son irrelevantes, ya que, de igual forma, la dinámica social le permitirá desenvolverse en campos que nada tienen que ver con el hecho educativo. Adicionalmente, el docente I6 deja entrever otro elemento determinante, relacionado con la desigualdad de condiciones en la que se encuentran los estudiantes de un mismo centro educativo. Los niños y jóvenes que provienen de ambientes menos favorecidos, presentan más dificultades para sortear con éxito su formación académica.

Por su parte, en lo relacionado al *Contexto familiar*, se señala que la interacción familiar representa el primer contexto socializador al que se expone el niño. En este escenario, el niño empieza a reconocer los primeros elementos de influencia para forjar su personalidad, carácter y valores. Por consiguiente, el nexo que se genere entre la familia, el niño o el adolescente será determinante en la dinámica escolar. Así lo expresa el docente I1:

Los estudiantes están sumamente atravesados por la relación con sus familias al momento de aprender, uno tiene como la evidencia de muchos estudiantes que van solos a la escuela, que prácticamente resuelven sus necesidades solos, asumen también el cuidado de otros, incluso cuando estos otros y otras son adultos en condición de discapacidad o adultos en su estado de adultez mayor, como quiera los contextos familiares de los estudiantes son determinantes en el proceso de aprendizaje (I1).

El capital cultural que tiene la familia que lo rodea, las personas con las que viven se convierte también en un potencial o en un ambiente carente como de herramientas porque su potencial cultural es escaso, entonces eso sumado como cosas ya de índole personal podrían influir en ese bajo rendimiento académico (I2).

Yo considero que efectivamente el contexto social y familiar influyen profundamente en ese rendimiento, en esa connotación que el estudiante le puede dar a su formación, a su estudio en el sentido de que si para la familia es importante que el estudiante vaya al colegio con la intención de aprender, pues el estudiante tendrá eso como cómo como una base para saber cuál es el papel que él va a jugar en la institución, por esa razón el contexto familiar en este caso dependiendo de la importancia que la familia le dé a la educación, lo está afectando profundamente (I3).

Generalmente uno a medida que va creciendo va reflejando lo que fue de niño, lo que vivió con sus padres, con sus hermanos, entonces, todas estas situaciones, definitivamente determinan lo que el niño va a hacer, claro, hay unos casos excepcionales, en donde hay familias que están totalmente destruidas y los muchachos reaccionan de una manera diferente o sea responden académicamente y tienen claro para dónde van, probablemente ellos han tenido la capacidad de identificar esas situaciones (I4)

Los docentes I3 y I4 reconocen la influencia que la familia ejerce en la formación de los niños. Sin embargo, su realidad escolar, en varias ocasiones, está determinada por la ausencia de un adulto que los acompañe en este proceso. Incluso, algunos se ven en la obligación de acompañar a otro familiar, lo cual pudiera desvirtuar la responsabilidad, propia de su edad. Además, los participantes manifiestan que, si bien algunos niños cuentan con un núcleo familiar, esto no garantiza que allí encuentren las herramientas culturales y afectivas necesarias para resolver su vida académica.

No obstante, hay quienes logran sobreponerse a la complejidad y precariedad de su contexto. Sin embargo, son la excepción. Otro aspecto importante que influye en el estudiante está referido a la importancia que la familia le confiere al proceso educativo. Las docentes manifiestan que su juicio de valor es determinante en el concepto que el niño puede formarse de la escuela.

### ***Subcategoría: Escuela, aprendizaje y contexto***

En la subcategoría anterior, se hizo referencia al contexto, como un elemento que envuelve el hecho educativo, el cual debería ser considerado al momento de diseñar cualquier propuesta curricular, plan de estudio o sesión de clases. En este sentido, el aprendizaje será significativo si la escuela, diagnostica el contexto familiar y comunitario en el que se desenvuelve el estudiante, pero además de conocerlo, lo incorpora a la planificación, ya que valora y reconoce su influencia en el constructo de intereses y costumbres del estudiante. Sin embargo, a pesar de que esta afirmación es reconocida en el ámbito educativo, no es garantía de que en la práctica real sea considerada al momento de diseñar las propuestas curriculares.

La presente subcategoría emergió de los códigos *Importancia de la vinculación escuela contexto* y *Desvinculación escuela, aprendizaje y contexto*, que dan cuenta de la importancia de la relación entre la escuela y contexto y la desvinculación que puede existir entre el aprendizaje y este elemento. Seguidamente su análisis.

Con respecto al primer código, se advierte que las situaciones contextuales, formales e informales, en las que crece el niño o joven, son determinantes para su aprendizaje. La familia, la comunidad, la cultura deberían ser un punto de interés central en la planeación de un maestro. El primer elemento motivador para que el estudiante se sienta parte del conocimiento que la escuela le enseña, está fundamentado en el reconocimiento de su realidad. Por ello, el participante I1 reconoce que:

Es fundamental pensar el contexto personal, el contexto familiar, el contexto comunitario de los estudiantes a la hora de planear y proyectar las acciones educativas que se pueden realizar con ellos en el aula... digamos pertinente, una educación contextual, una educación que tenga que ver realmente con los problemas contemporáneos (I1).

El contexto es supremamente importante, que esté ligado a las actividades pedagógicas, académicas, institucionales, puesto que él, esos desarrollos académicos, esos desarrollos pedagógicos al contexto en el cual se mueve el estudiante, le va a dar más significado a los aprendizajes del estudiante y en la medida en que le dé más significado y le permita entender el mundo en el cual se está moviendo él, pues el estudiante va a tener también una posibilidad de entenderse el mismo y entenderlo que sucede a su alrededor, (I3)

Es muy importante conocer el contexto porque permite conocer al individuo profundamente, sus principios, valores, su cultura, sus costumbres, que le permiten desarrollarse plenamente y llenar sus expectativas de vida, hace que su formación este orientada hacia su desarrollo personal y con grandes proyecciones de acción a su comunidad. (I5)

En consecuencia, los docentes I3 y I5 ratifican que una propuesta educativa se hace oportuna y real, cuando atiende sus necesidades e intereses formativos del estudiante. Por ello, es necesario que en ella se vean reflejados sus valores, costumbres e intereses. En este sentido, el maestro debe indagar más allá de lo cognitivo para conocer el contexto formal e informal en el que se desenvuelven sus alumnos. No obstante, la vinculación entre escuela, contexto no siempre se produce de forma oportuna y real. A continuación, el siguiente código *Desvinculación escuela, aprendizaje y contexto*.

En el análisis del código anterior, se hizo referencia a la situación pedagógica ideal o, al menos esperable y necesaria, que debe existir entre la escuela y el reconocimiento del contexto de sus estudiantes, al momento de construir una propuesta curricular pertinente y real. Sin embargo, en la práctica escolar, pareciera que esta relación no se genera, ya que su importancia está

sobreentendida por la educación formal, pero solo se aborda de forma enunciativa. Así lo afirma la docente I1, al manifestar que:

En la educación formal hay una desconexión muy fuerte sobre las preocupaciones como vitales, un poco hemos perdido como la posibilidad de conversar sobre los temas mismos de la vida, a pesar de que la escuela pues tiene como la necesidad de formar para para enfrentar esa vida que no siempre están tan armónica, (...) porque desde la organización pues un poco adulta céntrica de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje, un poco limitamos estas capacidades y en vez de promover pues estos vínculos con el contexto, con la realidad, con las diferentes expresiones del sistema social al que pertenecemos (I1)

Pienso que nosotros nos quedamos ahí, en el conocimiento en sí, de ciertos rasgos familiares, de ciertos rasgos contextuales, pero no tenemos eso como una base para derivar de ahí todo el andamiaje del trabajo académico con miras a la formación del educando mismo, sino que sencillamente tenemos ese conocimiento como para explicarnos algunos comportamientos del estudiante pero que no están ligados a sus desarrollos académicos en la institución (I2).

Tenemos un programa que hay que desarrollar y ese programa es totalmente ajeno e independiente a los contextos social y familiar en los cuales se desenvuelve el estudiante, pero queremos que a través del conocimiento de algunas temáticas, los desempeños de los estudiantes, es decir, queremos que el estudiante se desempeñe bien en esos contextos, pero nosotros no trabajamos nada de los desempeños vinculando la academia con lo social y con lo familiar, hay una ruptura total en estos dos, en estos elementos, el contexto social familiar y lo que nosotros desarrollamos institucionalmente desde lo académico pedagógico (I3).

Según los participantes I1, I2 y I3, en la dinámica escolar el componente curricular es conocido, sin embargo, la integración que debe existir entre este y lo que la escuela ofrece no siempre se produce. Desde sus consideraciones pareciera que esta relación suele darse de forma superficial, lo cual les permite comprender actitudes y comportamientos de los estudiantes, pero no darles

respuestas que les ayuden a salir de estas. Entonces, la relación entre el contexto y la propuesta curricular, pareciera quedarse en el estadio del diagnóstico, sin trascender a cómo este conocimiento puede ser determinante para mejorar y transformar la realidad de cada alumno.

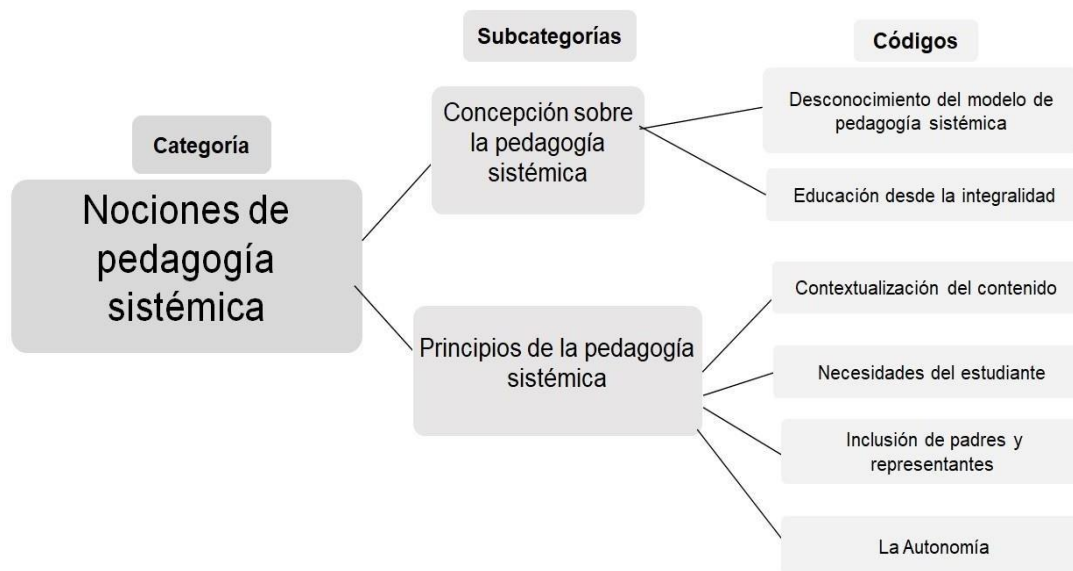
En este sentido, la docente I3 manifiesta que la propuesta curricular y los programas con los que trabajan se quedan en la intencionalidad, pero no abordan los diferentes contextos sociales y familiares en los que se desenvuelve el estudiante. Su práctica educativa está limitada a cumplir con los programas, establecidos por la escuela formal, indistintamente, si estos no presentan algún elemento que los conecte entre conocimiento y su realidad.

### Cuadro 9

#### Proceso construcción parcial de los aportes teóricos y metodológicos

Subcategorías	Constructo emergente. Subcategoría (nivel III)	Categoría	Constructo emergente. Categoría (nivel II)
<p><b>Incidencia del contexto en la formación estudiantil</b></p> <p><b>Escuela, aprendizaje y contexto</b></p>	<p>Consideración de elementos externos (origen social, tipo de familia, contexto cultural) que determinan la actuación y formación del estudiante.</p> <p>Relevancia de la consideración de la relación entre la escuela, el contexto y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>Educación formal y contexto</b></p>	<p>Relación entre la propuesta de la educación formal y su adecuación y contextualización de cada región. El contexto es el marco referencial para entender las dinámicas, actitudes, dificultades y fortalezas de cada educando, el maestro y la escuela.</p>

## Categoría: Nociones de Pedagogía Sistémica



**Gráfico 6. Categoría: Nociones de pedagogía sistémica.**

El proceso de educar, está permeado por múltiples teorías, que los docentes aplican de forma consiente e inconsciente. En medio de esta búsqueda pedagógica surge el pensamiento sistémico, el cual persigue observar o estudiar un elemento, en este caso al educando, a partir de una mirada holística e integral. En este proceso resulta vital analizar la relación que existe entre el sujeto y su relación con el todo que lo circunda (Ceballos, 2002). Basados en esta postura surge la pedagogía sistémica, que permite concebir al estudiante y a su proceso de aprendizaje como un sistema multidimensional que apunta a sus elementos sociales, físicos, emocionales, estéticos, cognitivos, espirituales. (Rendiles y Gómez, 2019).

En este sentido, la planeación escolar deberá pensarse a partir de la consideración de todos los elementos que constituyen al estudiante como un sujeto, inmerso en diversos contextos, que van desde los más inmediatos, como la familia, hasta más generales como la economía, la política, entre

otros. Por ende, en la formación de “los estudiantes importan no sólo los aspectos cognitivos, sino los afectivos, sus intereses y valores particulares, por lo tanto, es considerado como una persona total, no fragmentada” (Aizpuru, 2008, p.37).

La pedagogía sistémica trasciende la educación formal y reconoce que en el entorno hay un conocimiento importante que condiciona los intereses y las dificultades de sus alumnos. La pedagogía sistémica es “un proceso donde se integran las relaciones entre la familia, la escuela, los actores del hecho educativo y sus significados, aunado a los aspectos multidimensionales del ser humano (estética, física, social, cognitiva, espiritual, emocional)” (Rendiles y Gómez, 2019, p.33). Por ende, esta categoría se constituye del análisis de dos elementos importantes, las concepciones y los principios que este enfoque pedagógico. A continuación, el análisis de la primera subcategoría *Concepción sobre la pedagogía sistémica*.

### ***Subcategoría Concepción sobre la pedagogía sistémica***

Las prácticas educativas, en la actualidad, reconocen que los educandos ingresan a la escuela cargados o influenciados por diversos elementos que les proporcionan sus contextos de vida. La pedagogía sistémica tiene presente estos aspectos, referidos a “la relación familia-escuela, el trabajo en el aula, la tutoría, la relación entre profesorado y alumnado y entre el propio profesorado, los contenidos curriculares, las relaciones entre los alumnos, la atención a la diversidad, entre otros” (Rendiles y Gómez, 2019, p. 29).

Por consiguiente, el maestro no solo se ocupa del contenido pedagógico propio de alguna disciplina, sino que, además, debe establecer nexos reales entre estos, los intereses, dificultades y actitudes de los estudiantes, enmarcando su propuesta desde una mirada inclusiva del amor (Olivera, 2009). Es por ello que clarificar el fundamento pedagógico de las prácticas educativas, debe pasar por analizar cuánto conocen los docentes de

las teorías pedagógicas, en este caso la sistémica, y cómo la aplican para lograr una educación integral en sus estudiantes.

Con respecto al primer código *Desconocimiento del modelo de pedagogía sistémica*, se evidencia que la aplicación de la pedagogía sistémica no siempre está dada de forma explícita para los docentes, incluso, algunos, como el participante I1, no se atreven a aseverar si logran considerar esta corriente en sus prácticas, pues desconocen su fundamento teórico.

Tendría como que abundar un poco en el estudio de esta corriente para poder reconocer de qué manera está relacionada con mi actividad pedagógica, eso como como un inicio para para este ejercicio pues como de diálogo y conversación (I1).

La pedagogía sistémica no está presente en la institución como método ni como paradigma, es posible encontrar algunos encuentros de la actividad pedagógica que se realiza en la institución con la pedagogía sistémica en tanto que desde esa definición que uno pudiera abordar, sí claro ahí se aplican algunas de las cosas de la pedagogía sistémica, pero no en su profundidad como debiera ser, porque cuando se pasa al trabajo académico netamente académico pues todo esto se olvida y se hace a un lado, el conocimiento del estudiante ya no es tan importante, el conocimiento de la familia al estudiante tampoco el conocimiento de su contexto sociocultural menos (I3).

Es muy importante ubicar a los estudiantes en los contextos donde habitan, se forman, conviven y desarrollan las actividades cotidianas, pero no identifiqué la Pedagogía Sistémica dentro de mi quehacer como docente (I5).

Buenos, llevo 28 años en mi profesión como docente, he trabajado en varias instituciones del municipio, donde cada una trabaja su metodología teniendo en cuenta el PEI, y es la primera vez que escucho hablar de pedagogía sistémica. Por consiguiente, no puedo dar ejemplos. (I6).

En la información ofrecida por el participante I1 se deja entrever que este desconoce el planteamiento teórico de la pedagogía sistémica; sin embargo, no descarta que este pudiera estar presente en su práctica educativa. Por otro lado, el participante I3 reconoce sí posee este conocimiento. No obstante, en su práctica docente y en la propuesta curricular

de su centro educativo, esta manera de planificar y enseñar no está considerada. Ambas aseveraciones permiten concluir, en primera instancia, que la pedagogía sistémica pudiera ser una propuesta de enseñanza que se aplica de forma empírica. En segunda medida que, a pesar de que algunos centros educativos poseen conocimiento de esta y su importancia, no le confieren interés en sus propuestas curriculares.

El planteamiento del docente I3 es muy generalizado, con precisión no hace referencia a su concepción frente a esta teoría. Solo establece una diferenciación entre lo que concibe como pedagogía sistémica y el elemento académico. Por su parte, el I5 atribuye a la pedagogía sistémica todos los elementos relacionados con el contexto en el que se desenvuelve el estudiante y el hecho educativo. Sin embargo, expresa que estos elementos no se hacen presentes en su dinámica pedagógica. Finalmente, el docente I6 manifiesta, de forma abierta que, a pesar de contar con más de dos décadas de quehacer educativo, en diversas instituciones, jamás ha escuchado de esta terminología. Por ende, cree prudente no emitir ninguna consideración al respecto.

El hecho educativo es un proceso que no se produce de forma aislada. En este convergen diversos elementos contextuales, los cuales permiten comprender al estudiante como un sistema de interrelaciones. Esto se relaciona con el código *Educación desde la integralidad*. En razón a esta perspectiva, los docentes opinan que:

La pedagogía sistémica, si se da y se debe dar, debe estar presente, porque comprende como todos esos entes que participan en el proceso educativo de los estudiantes y un ejemplo, bueno se me ocurren varios, uno puede vincular la comunidad o la familia u otros agentes educativos, además de estudiantes, docentes que son los principales... la pedagogía sistémica trata de integrar la familia, la comunidad, las expresiones culturales, el contexto que rodea los estudiantes y eso hace que pues se pueda de alguna manera fortalecer la construcción y la comprensión digamos que en los conceptos y también en las habilidades que puedan desarrollar los estudiantes. (I2)

Tener en cuenta que se convierte entonces en una forma de abordar tanto el conocimiento como una forma de llegar al estudiante y a sus familias, retomando lo más importante de esas relaciones familiares, sociales y culturales en las cuales se encuentra inmerso el estudiante, un ejemplo de la pedagogía sistémica en la institución... (I3)

El concepto de pedagogía sistémica es un concepto que permite integrar diferentes formas de ver la educación, tratando de tomarlas como su nombre indica como un sistema, el cual involucra muchos procesos y muchas variables (I4)

Bueno, en la formación de los estudiantes se hace necesario y fundamental conocer su origen, sus principios y valores que les han infundido su familia y la comunidad a la cual pertenece. (I5).

En los planteamientos anteriores, el docente I2 reconoce que considerar la educación desde un enfoque sistémico representa una fortaleza en el proceso formativo del estudiante. Su visión integradora le ayudará a construir y comprender el conocimiento. En este sentido, reconoce que la educación es un proceso colectivo y multifactorial, que requiere del andamiaje y apoyo de otros contextos formales e informales. Esto permitirá también conocer los antecedentes en lo que se ha formado el niño, así como las costumbres y valores que trae desde sus familias y comunidad.

### ***Subcategoría: Principios de la pedagogía sistémica***

En el apartado anterior, se hizo referencia a la pedagogía sistémica, su concepto, el grado de conocimiento que los docentes participantes tienen en torno a esta y la aplicación que le dan en sus prácticas. En esta subcategoría, se analizarán los elementos que constituyen esta corriente y las situaciones formales e informales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se establecen relaciones entre la educación académica, sus actitudes, afectos y necesidades (Roget, 2019).

Estos principios le permitirán al maestro contextualizar los contenidos escolares e incorporar en el proceso de formación a la familia, sus valores y

cómo estos influyen en sus intereses educativos. En virtud de esto esta subcategoría emergió de los códigos Contextualización del contenido, Necesidades del estudiante, inclusión de padres y representantes,

Así las cosas, en el análisis del código *Contextualización del contenido*, se señala que La propuesta curricular de los centros educativos debería estar diseñada en estrecha correspondencia con la realidad sociocultural y familiar de sus estudiantes. En las consideraciones de Chirinos (2012), el contexto es determinante en la relación de formación que se produce entre el sujeto y su realidad. Por ende, la escuela se convierte en un espacio en el que los contenidos son un complemento que les permitirá comprender y sobrellevar las dinámicas sociales a las que están expuestos.

Por consiguiente, los participantes I1, I2, I3 y I5 coinciden que es fundamental que los contenidos guarden relaciones con su realidad de vida. Los elementos contextuales deben convertirse en un componente explícito en la planeación de cada contenido. Esto permitirá que la propuesta educativa sea pertinente, y genere una respuesta certera a las dificultades o limitaciones que pueda tener el estudiante, así como a sus inquietudes e intereses. Al respecto, los docentes expresan que:

[Los estudiantes] No van a la escuela a aprender o a interiorizar contenidos que son sumamente lejanos a sus vidas, sino van a aprender precisamente contenidos que los ayudan a enfrentar esas vidas con mayores y mejores herramientas, es decir, todos los procesos lógicos matemáticos, todos los procesos de lectura, todos los procesos de escritura, todos los procesos de pensamiento científico del mundo, tienen que estar vinculados a los problemas reales y a las preocupaciones reales de los niños... (I1)

Elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo y uno de ellos es el contexto, es muy importante saber de acuerdo a la planeación qué voy a realizar, qué oferta, qué posibilidades, qué potencial hay en el contexto que yo pueda aprovechar para mi ejercicio pedagógico o también si dentro del contexto voy a encontrar limitantes, obstáculos para preverlos y de alguna manera brindar alternativas (I2).

El contexto es supremamente importante que esté ligado a las actividades pedagógicas, académicas, institucionales, puesto que él, esos desarrollos académicos, esos desarrollos pedagógicos al contexto en el cual se mueve el estudiante, le va a dar más significado a los aprendizajes del estudiante y en la medida en que le dé más significado y le permita entender el mundo en el cual se está moviendo él, pues el estudiante va a tener también una posibilidad de entenderse el mismo y entenderlo que sucede a su alrededor, (I3)

Es muy importante conocer el contexto porque permite conocer al individuo profundamente, sus principios, valores, su cultura, sus costumbres, que le permiten desarrollarse plenamente y llenar sus expectativas de vida, hace que su formación este orientada hacia su desarrollo personal y con grandes proyecciones de acción a su comunidad. (I5)

Sin embargo, los docentes I3 y I5 aclaran que la consideración tan necesaria de organizar el hecho educativo desde el contexto, pareciera circunscribirse en un elemento por considerar. En este sentido, los docentes reconocen su importancia en la planeación, pero los contenidos curriculares se diseñan ajenos a este aspecto. Para ellos, la contextualización del contenido se produce como acciones esporádicas en las cuales se relaciona algún aspecto o tema en particular. En la práctica educativa este elemento dista de ser una propuesta intencionada en el currículo. Aunado a ello, manifiestan que considerar el currículo desde su planeación, en algunas oportunidades, se torna difícil por cuanto sus planes pedagógicos responden a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los cuales suelen estar diseñados de forma generalizada para toda la nación, sin atender a las particularidades contextuales de las regiones.

Lastimosamente nosotros estamos lejos de la aplicación de esos contextos en las diferentes disciplinas que se manejan en la institución, por lo tanto, los contenidos difícilmente se adecuan al contexto, es probable que en algunos momentos traigamos a colación algunas temáticas o desarrollemos algunos contenidos mencionando algo del contexto, pero no es una generalidad, no es algo que esté desarrollado a propósito (I3)

Es necesario tener en cuenta el contexto, aunque teniendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional a veces se hace difícil, planear el desarrollo de los contenidos, debido a que ellos manejan estándares nacionalizados sin tener en cuenta el contexto de cada estudiante, la situación social y geográfica de cada uno. (I5)

En este mismo orden de ideas, desde las aseveraciones del docente I5, se desprende la necesidad de generar un planteamiento educativo nacional que permita, a los docentes y a los centros educativos, generar propuestas curriculares, contextualizadas a su realidad personal, social y geográfica. Entonces, pudiera plantearse una orientación nacional que se flexibilice o se adapte al contexto de cada centro educativo y de cada niño, en esta consideración pareciera consistir el éxito de la propuesta en la formación del estudiante.

Otro de los principios de la pedagogía sistémica se basa en considerar las *Necesidades del estudiante*. Ante esto se advierte que en el proceso de planeación son diversos los elementos que el docente debe considerar. Entre ellos, uno de los más importantes, está referido a las necesidades de los estudiantes, las cuales pasan por lo pedagógico, afectivo, cognitivo y hasta económico. Esta diversidad de aspectos, ubicados en el currículo oculto de la propuesta pedagógica, son fundamentales a considerar, ya que de ellos dependerá el éxito de la propuesta educativa en el desarrollo de cada estudiante. En palabras de los docentes I1 y I2, considerar las necesidades de los estudiantes consiste en un proceso que está:

Más allá de los contenidos, estamos hablando de las habilidades que intentamos desarrollar, ya no es tanto avanzar en un temario sino tener como excusa ciertos temas y ciertos asuntos del conocimiento básico, al contexto y las necesidades de los estudiantes, eso quiere decir que ya no solamente hablamos del sujeto, del predicado, de los adjetivos, como un tema suelto sino de cómo aparecen en múltiples ocasiones, estos elementos en nuestro lenguaje, entonces por qué hablamos de ellos, porque necesitamos comunicarnos y alrededor de eso ir a problemas de

la vida cotidiana de los niños a través de preguntas y a través de esas preguntas se abren ventanas hacia el saber (I1)

Hay que tener en cuenta esos factores para que la adecuación de los contenidos sea pertinente a las características y a las necesidades de nuestros estudiantes, porque algunos pueden tener mayor potencial de lo que estoy planeando y algunos les puede ocurrir lo contrario y es que lo que estoy planeando es demasiado ambicioso para el proceso real o las necesidades que él tiene (I2)

Pero si yo tengo claro cuál es la competencia o cuál es la habilidad que voy a desarrollar, ese contenido puede ser totalmente flexible, entonces si yo estoy hablando por ejemplo en el área de tecnología informática, estamos hablando de identificación de necesidades, por ejemplo, entonces digamos que eso lo puedo tomar como una habilidad que pretendo desarrollar en los estudiantes y frente a esa identificación de necesidades podríamos tomar como punto de partida un contexto específico (I4).

Los contenidos se convierten en una herramienta para lograr la habilidad, hablar de lo que necesita el estudiante me parece un poco desgastado, él es quien debe a través de su proceso de formación va definiendo lo que realmente le sirve o no (I6).

Es claro que el centro educativo y el docente deben conocer de cerca el contexto y la realidad de cada estudiante, ya que de esto va a depender la pertinencia de su propuesta pedagógica para dar respuestas a sus necesidades. Sin embargo, en el docente I6 surge una perspectiva que se muestra desinteresada en acompañar a los estudiantes en ese proceso de ofrecerles los conocimientos y acompañarlos en que logren adecuarlos a su realidad. Para este docente, este debe ser un compromiso único y exclusivo del alumno, es su responsabilidad decidir si aprende o no y si el conocimiento que le ofrece la escuela le sirve para algo en su realidad de vida.

Asimismo, uno de los actores clave en la formación del ser humano son sus padres y su núcleo familiar, de allí la importancia de su inclusión explícita en la educación formal de sus hijos, lo que se relacionan directamente con el código *Inclusión de padres y representantes*. Así las cosas, en el modelo social

esperable, los niños deben crecer bajo el abrigo de familias comprometidas con su formación y cuidado. De acuerdo con Luzardo (2015), una estructura familiar consolidada, resulta más significativa y eficaz en el trabajo mancomunado que pueden planificarse entre esta y la escuela. Sin embargo, las tipologías familiares son diversas y este aspecto condiciona la dinámica escolar. A continuación, las palabras de los participantes:

Muchas veces uno tiene la oportunidad de contar con familias maravillosas que están prestas a participar del proceso educativo, que aceptan las invitaciones para ingresar a la escuela de una manera respetuosa con los procesos que se vienen dando allí, de una manera activa aportante, hay familias que logran establecer un vínculo de colaboración mutua, de apoyo mutuo con la docente y con la escuela (I1).

Tenemos una gran diversidad de familias y una gran diversidad de padres, entonces uno va encontrar padres facilitadores, padres que son supremamente rígidos con sus hijos, padres totalmente despreocupados (I4).

Los núcleos familiares manifiestan intereses diferentes hacia el hecho educativo. Estas actitudes suelen ser notoriamente significativas, e inciden positiva o negativamente en el concepto de escuela que se genera el estudiante. De esta forma, existen padres comprometidos y dispuestos a participar en la formación de sus hijos (ya que comprenden que el éxito académico de su representado dependerá, en gran medida, del trabajo colaborativo que realicen con el maestro). No obstante, la escuela también debe sobreponerse a familias despreocupadas, que no asumen su responsabilidad social o familias que en medio de la urgencia económica y el compromiso laboral, desasisten su deber educativo.

En este sentido, la educación es un derecho humano, un compromiso ineludible para la Nación, la familia y la sociedad. Esta afirmación justifica por qué la inclusión debería ser una prioridad en los objetivos de Colombia y de cada uno de sus centros educativos (Carrasquero 2014). Por ende, que cada

niño acuda a la escuela es una responsabilidad que reposa en los padres y en las autoridades educativas y gubernamentales. Al respecto:

Entre los teóricos sobre el tema de la inclusión, es una posición aceptada que la escuela es la que debe transformarse o adaptarse y no viceversa; es decir, no es el niño el que debe adecuarse a un conjunto de lineamientos, planes, programas, contenidos, objetivos, prácticas, actividades, evaluaciones, diseñadas de manera estandarizada (Martínez, 2019, p 15)

Sin embargo, este interés de priorizar la educación se ve desdibujado. Las razones son diversas, y están determinadas por el poco interés o por las múltiples responsabilidades que tienen las familias. Algunos de estos aspectos están planteados por los docentes I1 y I5, quienes ratifican que:

La participación de las familias en el proceso educativo de los niños cada vez es más complicada por un lado porque las dinámicas laborales y pues porque no decirlo abiertamente hay dinámicas de explotación muy fuertes tenemos padres, madres, acudientes, que trabajan de domingo a domingo, en horarios extenuantes desde la madrugada hasta entrada la noche, no tienen oportunidad de ver a sus hijos y mucho menos de vincularse con el proceso educativo de ellos (I1)

Bueno, en un alto porcentaje la educación en la institución educativa, ha sido complicado la vinculación de los padres, teniendo en cuenta que alguno de ellos no tiene el tiempo necesario y otros no demuestran interés por ayudar al proceso académico de sus hijos (I5)

En medio de esta realidad familiar, la inclusión y participación de los padres depende de las acciones docentes. En consecuencia, la escuela, desde sus funciones como ente formador, debe sensibilizar a los padres y enseñarles a participar activamente de la dinámica educativa. En consecuencia, es responsabilidad de los centros educativos:

dar la formación que se requiere para que dichas familias lidericen el proceso de inclusión de sus hijos, empoderarlos, en una palabra, ya que la familia es el eje de la vida de cada aprendiz, el motor del movimiento, de la acción, la

determinación y el emprendimiento; la familia es la clave del cambio (Martínez, 2019, p. 13).

Los centros escolares y en especial los maestros deben trascender la carencia que traen las familias y enseñarles a colaborar en la formación de sus hijos. En múltiples oportunidades, las estrategias que los maestros empleen para convocar a los padres, serán determinantes para que estos acudan con agrado y se integren activamente. Tales consideraciones son explicadas por los docentes:

Esta participación tiene que formarse, hay que formar para la participación de las familias en el proceso escolar y en las actividades pedagógicas, porque digamos que no siempre venimos dotados, de manera pues automática de la asertividad que se necesita para comunicarnos en un escenario tan delicado como es el de la formación de niños niñas y jóvenes. (I1).

Es importante referir cómo se da esa participación de los padres, depende de la convocatoria que se hace, de la posibilidad que se les da de participar, porque en esa medida pues está como el espacio para hacerlo (...) los padres de familia también pueden ser vinculados al proceso escolar como invitados cuando manejar algún saber cotidiano específico o especializado y lo pueden compartir en alguna actividad pedagógica que tenga que ver con ese saber que maneja el Padre de familia y se pueda acudir a ese saber (I2).

Mi opinión muy particular es que nosotros no realizamos esa inclusión o no damos la posibilidad de esa participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, deberíamos hacerlo porque es una forma de vincular también a la familia, como uno de los postulados o principios de la pedagogía sistémica está el involucrar a la familia en el proceso académico o en el proceso pedagógico del estudiante (I3).

Dentro de esa planeación pues la inclusión de los padres también debe ser tomada en cuenta y determinar muy bien cuál es el papel que ellos juegan y el papel que ellos juegan en muchas ocasiones es de acompañamiento o debe ser de acompañamiento y un acompañamiento, pues que esté dentro de las posibilidades (I4).

Bueno, la inclusión depende del grado escolar. No es lo mismo en primaria que en bachillerato. Depende también de las condiciones

familiares en que se viva, en el nivel educativo que tengan los padres... desde mi ejercicio es poco lo que hago en cuanto a eso. Tal vez el estar casi siempre en los cursos superiores, esa parte no la manejo tanto (I6).

Asimismo, para el docente I6, el nivel de participación de los padres está determinado por la edad que poseen sus hijos. En la etapa temprana las familias suelen ejercer mayor presencia en los centros escolares. Esto obedece a que sienten la necesidad de proteger más a los niños. Sin embargo, en la medida en que estos van avanzando en el proceso escolar, el acompañamiento es cada vez menor. En la apreciación del docente I6, este afirma que posee escaso conocimiento en cómo se produce la integración de los padres, por cuanto su labor se circunscribe a los años superiores. Esta consideración deja entrever que a veces la escasa participación de los padres en este nivel es producto del diseño y responsabilidad que les confiere el maestro, pues parecieran no conferirle interés pedagógico.

Por ende, la propuesta escolar y la planeación docente debe tener claridad en cuál será el objetivo de participación en el proceso educativo, considerando que estos, en muchas oportunidades, no cuentan con mucho tiempo debido a sus responsabilidades laborales. Otro elemento que resulta importante reseñar es el referido al nivel académico que poseen los padres, pues su participación en la escuela a veces se ve condicionada por este aspecto. Según lo expresado por el docente I6, se puede inferir que el poco conocimiento académico de los padres pudiera ser una limitante en su participación escolar.

El siguiente código de esta subcategoría hace referencia a los valores como otro principio de la pedagogía sistémica; a continuación, sus análisis. En la dinámica escolar, *los valores* son ese cúmulo de herramientas formativas que el estudiante recibe o reconoce a través de un currículo oculto, que está presente en el contexto familiar, social y educativo (Frabboni, 2010). Su activación y fortalecimiento pueden ser determinantes en el valor que el estudiante le confiera a la escuela y a su deseo de avanzar y aprender (Brittel,

2006). Por consiguiente, la afectividad, el trato, la cercanía, el modo de enseñar y corregir a un estudiante pueden hacer la diferencia en su deseo de avanzar (Olivera, 2009). Es por ello que “los profesores son trascendentales en la transmisión de valores. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo son educadores morales, independientemente la materia que enseñen” (Aizpuru, 2008, p. 38).

En este sentido, acompañar a un estudiante, no solo debe centrarse en señalar la dificultad, sino también en proporcionarle el andamiaje para que pueda construir los saberes, desde un clima de empatía y respeto. Por consiguiente, es fundamental que el docente pueda reconocer los logros de los estudiantes, “al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje no solo de resultados, evitando el favoritismo, la descalificación, la exclusión de determinados estudiantes” (Martínez, 2019, p.20). Al respecto, los docentes opinan que:

Cada vez que uno recibe un trabajo de un estudiante por malo que sea el trabajo, por poco esfuerzo que uno considere que el estudiante puso allí, es el momento para expresar con amor en qué debe trabajar esa persona, en que debe continuar, en que debe insistir, también cuando lo hacen excelente en que debe insistir para mantenerse en ese nivel de excelencia, (I1)

Lo mismo se está relacionado con el sentimiento de la empatía y ponerse en el lugar del otro, es muy importante allí que desde la práctica pedagógica se fortalezca el respeto por la diversidad, el respeto por el otro, por lo otro, sean personas o sean seres o sean espacios, lugares lo físico también, debe ser respetado y pues entre las personas más aún, ese principio del respeto y la solidaridad. (I2)

Con los sentimientos de empatía, entre los educandos, de igual manera hay en la institución, en el PEI institucional, unos valores que se desarrollan o que se tienen en cuenta institucionalmente y dentro de estos valores está la solidaridad que vendría hacer muy cercano a lo que puede ser la empatía y pues en todo momento de parte de los docentes se está trabajando el respeto, entre educando- docente, educando –educando (I3)

En este mismo orden de ideas, para el docente I2, la empatía no solo debe producirse entre el maestro y el estudiante, sino que también el ambiente escolar debe enseñarle al alumno a ser receptivo y respetuoso con el otro, así este no comparta su punto de vista, así como con los elementos físicos, espacios, pertenencias. Para el docente I3 el valor de la solidaridad entre todos los entes que forman parte del hecho educativo es muy importante en la formación del estudiante. Esta visión deja de manifiesto una pedagogía enfocada en el paradigma humanista en el cual se persigue el respeto a la pluralidad, es decir, el respeto dentro de la diferencia”. (Aizpuru, 2008, p. 36). En síntesis, es fundamental que la escuela propicie espacios de solidaridad entre todas las personas que interactúan en este proceso.

Otro de los valores fundamentales a considerar y potenciar en la formación de un estudiante, es el relacionado con la *Autonomía*. En correspondencia con el planteamiento de Morin (2005), la escuela como segundo espacio de socialización al que se enfrenta el individuo, se convierte en el escenario idóneo para que cada niño vaya desenvolviéndose con autonomía y desarrollando un criterio propio y sólido frente a las situaciones pedagógicas y de convivencia a las que debe responder diariamente. El fortalecimiento de este valor, para el docente I2, no solo le ayudará a forjar su personalidad, sino que además le permitirá a construir mejores ciudadanos a través de procesos como la autorregulación.

En la autonomía, pues, es muy importante desde que los niños son pequeños hacer acuerdos y desacuerdos en la construcción de la norma que sea un proceso guiado, que los niños entienden el porqué de las normas, para qué sirven y qué sucede cuando se incumplen y empieza con algo que se denomina la autorregulación, antes de conseguir autonomía porque pues más o menos hasta los 8 años siguen siendo heterónomos y dependen mucho de las orientaciones del adulto, entonces digamos que es un proceso ahí paulatino que se debe acompañar, desde la responsabilidad compartida y el compromiso por los espacios habitados, por las relaciones con los otros y también pues las relaciones consigo mismo (I2).

La autonomía de nuestros estudiantes es de cierta manera de escasa, en tanto que las dinámicas institucionales frente al desarrollo pedagógico consistían en una dinámica en la cual el docente propone la actividad el estudiante la escucha, la comprende y la desarrolla, es decir de cierta manera sigue unas instrucciones frente a lo que el docente le plantea y pues se convierte en una forma de cumplir, pero no se permite la realización de un trabajo autónomo y regido directamente por el estudiante mismo (I3).

Una situación que se les plantee o que a través de la autonomía de que ellos sean capaces de diseñar una actividad, en donde ellos sean capaces de tomar unas decisiones y actuar y sucesivamente para los otros ítems, se pueden diseñar actividades pero considero que muchos de estos conceptos o todos los conceptos deben estar implícitos en todas las actividades o sea más que el estudiante desarrolle esa actividad es que vivencie dentro de las actividades esa posibilidad de comunicarse, esa posibilidad de pensar de manera crítica, de ser autónomo, de ser empático, entonces más que proyectar actividades específicas, es que todas las actividades incluyen de manera transversal estos elementos (I4).

Sin embargo, el docente I3 sugiere la necesidad de que la escuela diseñe estrategias que le permitan al niño y joven, plantearse actuaciones y soluciones, basadas en un pensamiento autónomo, ya que en algunos momentos su accionar se limita a seguir y responder instrucciones explícitas del docente, lo cual representa una postura conductista al momento de enseñar, ya que el maestro propone un escenario al que, de forma predecible, debe responder el estudiante.

Por ende, resulta imperante que la propuesta escolar conciba al alumno como un ser integral, inmerso en un contexto social. en este sentido, el docente I4, sugiere que valores como la autonomía deben trabajarse de forma implícita, como un currículo oculto, en todas las actividades escolares. Esta visión, le ayudará en la adquisición habilidades y valores que lo reten y le permitan trascender el cumplimiento de tareas y normas escolares (Guerra, 2020).

**Cuadro 10.**

**Proceso construcción parcial de los aportes teóricos y metodológicos**

Subcategorías	Constructo emergente. Subcategoría (nivel III)	Categoría	Constructo emergente. Categoría (nivel II)
<p><b>Concepción sobre la pedagogía sistémica</b></p> <p><b>Principios de la pedagogía sistémica</b></p>	<p>Perspectiva sobre el concepto de pedagogía sistémica</p> <p>Elementos que constituyen el modelo pedagógico de la pedagogía sistémica y las situaciones formales e informales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>Nociones de pedagogía sistémica</b></p>	<p>Conocimiento sobre la pedagogía sistémica como modelo pedagógico. Ese conocimiento por parte de los docentes recorre los elementos y principios que desarrollan en su práctica educativa para realizar una formación más integral e inclusiva</p>

**Categoría: Acciones Docentes**

Las decisiones y acciones de un docente serán determinantes en el devenir educativo de sus estudiantes. Estas no dependen, exclusivamente, de sus consideraciones pedagógicas. Es fundamental que su propuesta esté en consonancia con el contexto, que trasciende el recinto escolar y las propuestas de la educación formal. Por consiguiente, Roget (2019) considera que:

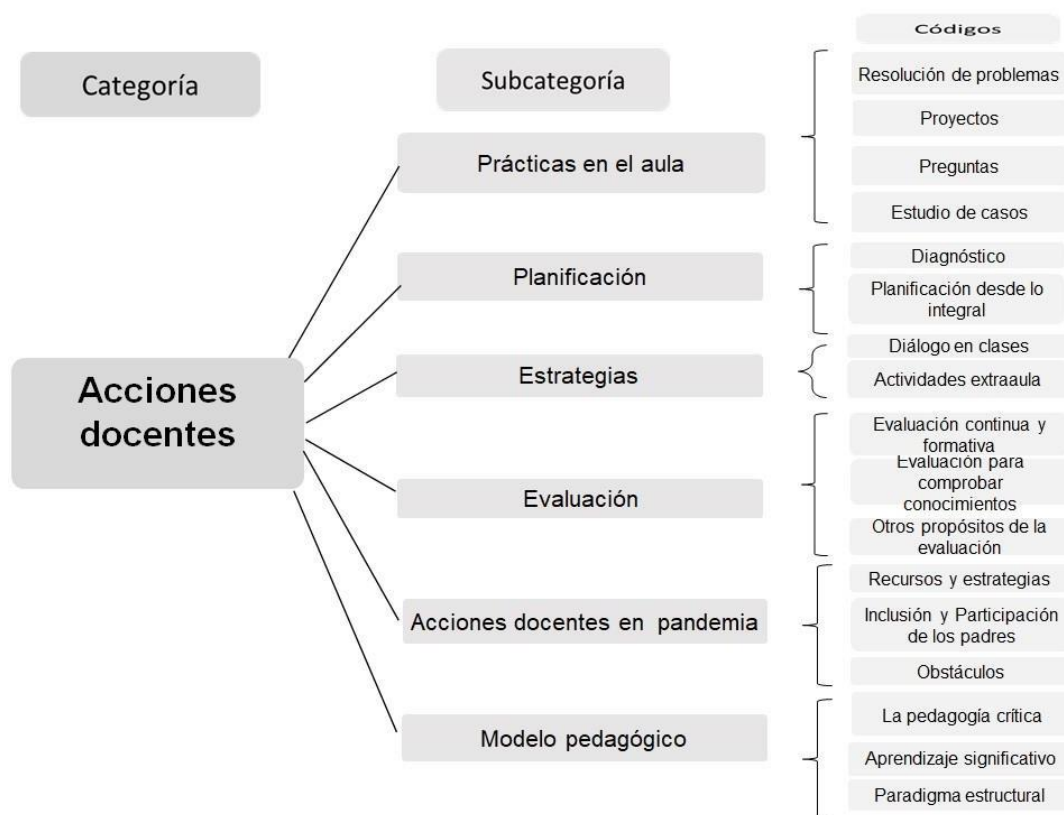
Partiendo de la información que emana del contexto, el docente analiza el modo de pensar y aprender de su alumnado. Las cuestiones sobre comportamiento y disciplina de los alumnos, así como su motivación e interés por aprender, suele suscitar en el profesor replanteamientos en sus posturas pedagógicas, e involucrado en una inesperada dinámica en el aula, fácilmente adopta nuevos principios metodológicos como respuesta a situaciones reales (p. 21)

Aunado a ello, el docente, enmarcado en un modelo pedagógico integrador humanista, debe considerar aspectos propios de las fases de planeación, que hacen referencia a las estrategias de aula, así como las fases de la evaluación antes, durante y luego de desarrollar su práctica educativa. Este último elemento, debe considerarlo con la finalidad de medir y reflexionar en torno a la pertinencia de su propuesta pedagógica.

En este sentido, el docente requiere diagnosticar la realidad de los estudiantes que recibe, sus carencias, intereses, así como los elementos familiares y comunitarios que lo influyen. Los resultados que obtenga en cada una de las etapas diagnósticas, le permitirán tomar decisiones en cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, le orientarán a ratificar los aciertos de su propuesta y redimensionar aquellos que lo requieran. Por consiguiente, “las actividades que se planifiquen responderán tanto a la diversidad de los niños y jóvenes del centro como a las características del centro escolar y de su entorno, tanto cercano e inmediato como más general” (Martínez, 2019, p. 20).

En correspondencia con lo esbozado anteriormente, para el momento situacional en el que se desarrolla este estudio, resulta imperante revisar las consideraciones de las docentes participantes, en cuanto a las estrategias pedagógicas aplicadas en medio de una situación de alarma pública, originada por una pandemia. En consecuencia, una vez más, el contexto determina las decisiones en torno a qué se debe enseñar y cómo debe desarrollarse este proceso. Las respuestas a estas interrogantes, generarán una certeza útil al estudiante, quién de forma permanente se cuestiona para qué debe ir a la escuela.

A continuación, en el gráfico 7 se muestra la categoría en análisis.



**Gráfico 7. Categoría: Acciones docentes.**

### ***Subcategoría Prácticas docentes***

Las propuestas pedagógicas, que un maestro le presente a sus estudiantes, serán determinantes en las consideraciones y juicios que estos puedan tener de lo que supone ir a la escuela. Por consiguiente, según Díaz-Barriga y Hernández (2010), este logro dependerá de las estrategias que emplee para establecer conexiones reales y significativas entre su realidad, sus conocimientos previos y los nuevos saberes. En razón de este propósito, a continuación, se analizan estrategias pedagógicas que invitan a los alumnos a despertar su pensamiento crítico, autónomo y democrático, orientado desde una perspectiva de indagación científica. Estas son: la resolución de problemas, las preguntas, los proyectos y el estudio de casos.

Con respecto a la *Resolución de problemas*, se señala que, en el ámbito escolar, el problema se convierte en la oportunidad para investigar y encontrar múltiples respuestas y alternativas en torno a un fenómeno específico. La resolución de problemas, representa una estrategia pedagógica para desarrollar un pensamiento crítico, creativo y autónomo que, necesariamente, debe pasar por respetar las normas, aplicarlas con justicia, así como atender a la diversidad de posturas y opiniones. Esta visión propositiva en función de buscar alternativas para la resolución de problemas que guardan estrechamente con su realidad para Tobón (2010) es una de las herramientas más significativas para organizar lo que se desea enseñar, la propuesta curricular y está presente en el planteamiento de la docente I1, que manifiesta:

Trabajamos mucho los dilemas, dilemas éticos que casi nunca tienen una sola respuesta o un solo punto de vista, trabajamos también juegos en los que las reglas son injustas, recuerdo mucho uno que trabajamos con un grado, en el que estábamos hablando un poco sobre la discriminación y también sobre los derechos humanos, entonces jugamos una actividad de competencia en la que las reglas eran injustas (I1).

Por medio de emproblemos, de formulación y resolución de problemas, creo que es algo que puede resultar mucho más completo que revisar contenidos específicos, sueltos y por separado, entonces desde situaciones en contexto y también cotidianas, la idea es ver como tú estudiante, analiza, como tú estudiante escribe, como tú estudiante dibuja, y como tú estudiante se relaciona con los demás y también sus niveles de atención y hábitos de trabajo, hábitos académicos (I2).

Requiere que haya un grupo de docentes comprometido, proactivo en la medida en que ese grupo de docentes cambie la metodología transmisionista de explicar un proceso, de explicar un procedimiento, que luego el estudiante lo replique y que hagamos la resolución de problemas totalmente lo contrario, partamos de un problema y busquemos las soluciones y busquemos las herramientas teóricas necesarias para resolverlo (I3).

Los métodos de resolución de problema le permiten potenciar capacidades fundamentales al estudiante, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la

misma solución de problemas y esas capacidades son fundamentales y entonces el maestro pues debe asumir siempre una de estas, alguna metodología a la implementación de estas metodologías, pienso que el principal problema es la misma formación de los maestros (I4).

Conozco la resolución de problemas, que no son utilizadas en mi institución, como metodología, pero en mis clases inconscientemente se aplica, porque creo que, para la resolución de problemas, se empieza desde el planteamiento de un problema de la vida cotidiana y se dan posibles soluciones, y de esa forma es la dinámica en algunos contenidos de mi área, la metodología por proyectos y estudio de casos no las conozco (I5).

La resolución de problemas representa un proceso pedagógico, movilizador a través del cual el estudiante puede encontrar respuestas en lo cotidiano, por ende, para el docente I3, el estudiante se ve en la necesidad de buscar información teórica, que encuentra lo académico. Para el docente I2, esta búsqueda de teoría debe producirse desde una perspectiva interdisciplinar en la que el conocimiento de diversas áreas está relacionado. Sin embargo, para el docente I5, la educación contextualizada, orientada a resolver problemas reales, no se desarrolla como una línea institucional.

Entre las razones más significativas señalan la visión tradicionalista que prevalece en los procesos de enseñanza, orientados a impartir prácticas pedagógicas desvirtuadas de la vida de los alumnos. Asimismo, manifiesta que, esta estrategia pedagógica la conoce y pudiera aplicarla, más por un proceso inconsciente, que porque la ha considerado desde su intencionalidad pedagógica.

Por su parte, las *Preguntas* representan otra estrategia pedagógica y se convierte en la herramienta problematizadora más eficaz en un espacio académico. A través de esta se puede despertar el interés y la imaginación de los estudiantes para abordar diversos temas, considerándola al inicio de la clase, para indagar en los conocimientos previos, también puede emplearse de forma intercalada, en el desarrollo de la clase o al cierre de esta como un recurso para medir el nivel de comprensión (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Además, permite cuestionar lo establecido como verdades absolutas y vislumbrar temas o problemas que, desde la dinámica pedagógica tradicional, pasan desapercibidos o se quedan guardados en la mente inquieta de los aprendices. El docente I1 reconoce en la pregunta una estrategia importante a considerar, y explica por qué hace uso de esta:

También trabajamos alrededor de preguntas, preguntas en lo que el que Paulo Freire o bueno muchos autores de la educación popular llamaron preguntas generadoras, las preguntas generadoras, a veces parecen preguntas con respuestas obvias, pero en mi experiencia he encontrado que son preguntas que llevan a conocimientos muy avanzados (I1).

La docente, como se ejemplifica en la narrativa anterior, reconoce en la pregunta, la posibilidad de generar pensamientos que van desde planteamientos sencillos y obvios hasta procesos cognitivos más complejos, que permiten desarrollar aprendizajes avanzados y significativos.

Otra de las estrategias pedagógicas que pueden invitar a los estudiantes a indagar en lo cotidiano y buscar respuestas a diversos temas, son los *Proyectos*. Sin embargo, para la docente I2, esta estrategia no goza de mayor consideración pedagógica, al menos en su centro educativo. Sin embargo, si manifiesta conocerla y haberla desarrollado en instituciones anteriores.

A mi modo de ver no creo que está viable o no está por ahora tan presente la metodología del método de proyectos en nuestra institución, en mi experiencia anterior, sí, yo he trabajado el método de proyectos y lo que se hace es que cada año cambiaba el proyecto diseñado, así que cada año la estructura curricular se ajustaba (I2).

Desarrollo de un proyecto que debe tener la connotación de que permite los desarrollos de diferentes áreas y asignaturas, es transversal, se pueden desde ahí tocar en diferentes temáticas, diferentes áreas y por lo tanto pues ayuda a que el estudiante tenga una comprensión más general de las cosas y más significativa (I3).

Por ello, la docente I3 se permite calificarla como una herramienta pedagógica versátil, para el estudio de diferentes disciplinas y temas. Además, puede estructurarse como una estrategia que transversaliza el *pensum* de estudio institucional. A juicio de los participantes, el proyecto propicia procesos académicos con aprendizajes más significativos para cada estudiante.

El *Estudio de casos*, por su parte, representa una herramienta pedagógica que permite abordar, científicamente, algún problema o situación de enseñanza específica. Por consiguiente, esta puede desarrollarse en correspondencia con las dos estrategias, anteriormente desarrolladas. En cuanto a su aplicabilidad, los planteamientos de los docentes participantes evidencian, reconocer su importancia, así el docente I3 la califica como una herramienta muy puntual por cuanto propicia la oportunidad de abordar una situación un fenómeno, un problema de forma puntual. Sin embargo, manifiestan que, institucionalmente, existe desconocimiento de la misma, lo cual pudiera representar una desventaja para acercar a los estudiantes al conocimiento de una forma más científica, precisa y delimitada:

El estudio de casos permite cómo poder trabajar desde el área de sociales y de ética alguna situación específica, donde se busque reconocer o indagar como las opiniones y esas impresiones de los estudiantes, ahí también se podría hacer uso como esa estrategia, sin embargo, no es tan recurrente que se practique (I2).

El estudio de casos se convierte en otra metodología que es muy puntual y que sí considero que es muy escasa de ver en los desarrollos pedagógicos de una institución, el problema más común es que no se sabe de qué se trata el estudio de casos, al no saber cuál es la esencia del estudio de casos, el trasfondo de ese estudio de casos, pues lógicamente no se conoce, no se aplica y pues en sí es un problema, es un problema que no lo conozcamos, pero sí tiene unas aplicaciones muy particulares (I3).

Además, en las afirmaciones de los docentes I2 y I3 puede inferirse que conocen de la estrategia investigativa por formación personal y no porque sea un punto de interés pedagógico del centro educativo al cual pertenecen. Esta

situación llama la atención por cuanto el estudio de casos es una de las herramientas que, precisamente, permite contextualizar un problema (elemento que, en apartados anteriores, ha quedado de manifiesto como una necesidad educativa). Sin embargo, las estrategias empleadas para tal fin pedagógico, aún se desconocen o se ignoran desde los centros educativos.

En conclusión, luego de abordar cuatro estrategias pedagógicas que pudieran emplear las docentes participantes: el problema, la pregunta, el proyecto, el estudio de casos, queda en evidencia que estas las conocen o aplican por motivación y formación personal, más no porque sea una línea institucional.

### ***Subcategoría: Planificación***

La planeación representa uno de los elementos más importantes del proceso educativo. El maestro o las autoridades escolares requieren establecer con claridad cuál será la ruta pedagógica. Esta decisión les garantizará que las estrategias seleccionadas sean las más pertinentes para abordar la realidad de sus estudiantes. Además, les permitirá conseguir las metas que se planteen al término de un ciclo escolar, un objetivo programático o una sesión de clases.

Una de las principales causas por las cuales una propuesta curricular no tiene éxito radica en que los docentes o las autoridades responsables no se toman el tiempo necesario para visualizar a dónde desean llegar y a través de qué procedimientos pedagógicos lo conseguirán. Por ende, la subcategoría planificación está conformada de aspectos necesarios para conseguir una planificación pertinente. Entre ellos se encuentra el *Diagnóstico*, *Propósitos de la planificación* y, para el interés de esta investigación, si esta planificación cumple con una perspectiva integral del hecho educativo, *Planificación desde lo integral*.

Toda pretensión educativa o propuesta curricular debe constituirse, estructuralmente, de un diagnóstico. Esta fase resulta determinante para las

decisiones pedagógicas siguientes. En este sentido, es el diagnóstico el que permite conocer las potencialidades y dificultades en las que está inmerso el centro educativo y sus integrantes. Asimismo, es la fase que le dará pertinencia y contexto a la propuesta curricular. Estos elementos característicos de la diagnosis son reconocidos por las participantes, quienes ratifican su importancia al momento de planificar:

Al realizar un plan de estudios, se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes, luego se realiza un diagnóstico para conocer la situación de cada uno de los estudiantes, a partir de ahí es muy importante los conceptos previos de cada uno de ellos, para poder avanzar (I1).

En primera instancia yo debo primero en indagar qué conocimiento tiene el estudiante frente a ese contenido que yo voy a traer para relacionar en la asignatura y debo tratar de vincular en la medida de lo posible otras disciplinas que tengan relación con ese contenido, entonces si nosotros necesariamente vamos a hacer el desarrollo de un contenido debo tener en cuenta todos esos elementos (I3).

La planificación se desarrolla a partir de preguntas contextualizadas teniendo en cuenta el modelo pedagógico y el enfoque de la institución (I5).

Además, el docente I1 refiere la importancia de establecer una relación interdisciplinar entre el conocimiento nuevo y otras áreas del saber. Por ende, este reconocimiento de diagnosticar los conocimientos previos que los estudiantes poseen de un determinado tema, deja entrever una inclinación pedagógica constructivista, centrada “en el participante y su capacidad de integrar sus experiencias previas con nuevos conocimientos adquiridos, desarrollando nuevas construcciones mentales” (Rendiles y Gómez, 2019, p. 29).

Por otro lado, las docentes manifiestan que realizan su proceso de planeación basadas en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos está enfocado en preguntas contextualizadas, lo cual permite inferir que se refieren a un posible diagnóstico inicial, para conocer la realidad del curso y sus

estudiantes. El segundo elemento de planificación, responde la pauta curricular, institucionalmente establecida.

*Los propósitos de la planificación* están orientados a identificar la situación educativa, su contexto y cómo la escuela puede dar respuestas oportunas en la formación de los estudiantes. En palabras del participante I2, este proceso se justifica por cuanto:

Trabajo de planeación lo que permite es definir que se va hacer, como se va a hacer, qué recursos y estrategias se van a emplear para la consecución de tal fin, entonces la planificación permite prever un poco anticiparse ante esos elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo (I2).

En consecuencia, la planificación permite visualizar con claridad el horizonte educativo, antes, durante y al cierre de la dinámica pedagógica. Esto no implica que, en el desarrollo de su aplicación se generen contratiempos e imprevistos. No obstante, su diseño evita las improvisaciones, la implementación de prácticas erradas y estar preparados para dar respuestas pertinentes y necesarias a las necesidades de los alumnos.

Como último código, del cual emergió la presente subcategoría, se tiene *Planificación desde lo integral*. A propósito de esto, la planificación debe concebirse como un constructo educativo multifactorial, que se nutre de diversos elementos:

Por ello, el foco de la acción socioeducativa no es el sujeto considerado de forma aislada, sino el grupo, por ejemplo, la familia, las interacciones entre sus miembros. El modelo sistémico enfatiza también las relaciones del sujeto, un ser biopsicosociocultural, con el entorno, y lleva a adoptar una visión multiocular, en la que es fundamental la posición del propio profesional, que permite observar desde numerosos ángulos distintos elementos y ámbitos, así como la interrelación entre ellos (Martínez -Otero, 2021, p.17).

Entre los aspectos que deben considerarse para su elaboración están, por un lado, las propuestas ministeriales, las cuales marcan las “directrices básicas y mínimos curriculares que cabe adaptar a cada situación concreta de

acuerdo con los criterios profesionales apropiados” (Roget, 2019, p. 31). Por otro lado, es fundamental que cada elemento esté estrechamente interrelacionado de forma sistémica. Sin embargo, a juicio del docente I2, esto no sucede, debido a que, en el sistema educativo, las disciplinas suelen planearse de manera parcelada.

Cuando hago un ejercicio de planificación lo ideal sería que sea integral que no sea segmentado, porque pues el sistema educativo tiene el capricho de segmentar el conocimiento, de parcelarlo cuando en realidad somos un todo, entonces es enriquecedor cuando se buscan núcleos temáticos o nuevos articuladores y desde allí se hace una propuesta pedagógica para que los estudiantes, desde un mismo concepto pueda trabajarse desde las matemáticas, desde el lenguaje, desde las artes (I2).

Esta visión fragmentada del saber, para el docente I2, ratifica la visión de en torno al hecho educativo, quien manifiesta que “lo que debería ser un sistema funcionando armónicamente, termina por ser un conjunto, cuyas partes están aisladas, donde los elementos están en el mismo espacio, pero no tienen nada que ver entre sí”. (Martínez 2019, p. 20).

Según el participante I2, planificar de forma parcelada representa un desacierto del sistema, ya que los conocimientos pudieran abordarse simultáneamente desde diversas disciplinas, enfoque que haría el proceso de aprendizaje más significativo y enriquecedor.

### ***Subcategoría: Estrategias***

En el ámbito académico, son múltiples las estrategias que el docente puede trabajar para llevar a cabo su práctica educativa. Algunas de estas, orientadas desde paradigmas tradicionales y conductistas, centran el proceso en el docente. Otras, más inclusivas y democráticas, reconocen que educar es un proceso integrador, holístico en el que es fundamental considerar el conocimiento y aporte que cada integrante puede hacer para enriquecerlo. En este sentido, la subcategoría *Estrategias* se constituye del análisis de dos

códigos. El primero de ellos, está referido a la acción dialógica que se genera entre todos los integrantes que participan en una clase o una propuesta curricular. El segundo código apunta a las actividades extra aula, las cuales representan esas estrategias que complementan o clarifican los contenidos desarrollados en un recinto escolar.

En apartados anteriores, se hizo referencia a la pregunta como estrategia de clase. En el análisis de este código, *Diálogo en clases*, nuevamente, aparece el cuestionamiento como un elemento pedagógico importante, que surge de la relación dialógica entre los sujetos participantes. En este sentido es importante rescatar que desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje se llega a “concebir al habla como una herramienta mediadora de la cognición, y por consecuencia, del aprendizaje humano, de aquí su trascendencia en la investigación educativa”. (Guerra, 2020, p.18).

Los docentes I1 y I2 califican el diálogo como un elemento indagatorio que permite sopesar hasta dónde, sus estudiantes, saben y comprenden el tema o el concepto trabajado. Asimismo, permite ratificar si el conocimiento que poseen es acertado o no.

El diálogo, la conversación y sobre todo el cuestionamiento de las cosas que creemos y que damos por sentadas, un poco los chicos dan por sentado que la Constitución, por ejemplo, es la constitución del 91 es fruto de un gran acuerdo, sí, pero resulta que no, de hecho, Es fruto de un gran desacuerdo y de un momento político y social muy difícil de nuestro país (I1).

También desde la oralidad es importante las tertulias, los conversatorios, los debates, las exposiciones, los preguntaríos para formular hipótesis, cuando se hacen procesos de lectura, la anticipación (I2).

Según Aizpuru (2008) “la educación es interrelación, es comunicación humana, es diálogo”, (p. 34). Estas afirmaciones son ratificadas por los docentes (I1) y (I2), quienes les confieren gran importancia a las estrategias oralizadas al momento de construir, aclarar e intercambiar conocimiento.

Además, aseguran que estas favorecen prácticas pedagógicas plurales, participativas y democráticas en las que el saber no es exclusivo del docente, sino que se construye en colectivo. Por consiguiente, se trasciende la clase magistral y se apuesta por una mirada más constructivista en el momento de aprender.

Con respecto al siguiente código, *Actividades extra aula*, se señala lo siguiente. La escuela debe ser entendida como un espacio diverso, que no solo se circunscribe al salón de clases; contrariamente, se puede concebir como un ambiente, que se construye más allá de la estructura del centro educativo. En este sentido, los contextos extra aula, también representan un apéndice importante, que requiere de planificación y atención al momento de diseñar las actividades. Los docentes afirman que I1 y I5 las asignaciones para este contexto, generalmente, guardan una estrecha relación con el contenido o el saber, que previamente se ha desarrollado en el recinto escolar. Así expresan que:

Las actividades extra-clase son prácticamente tareas o talleres que se dejan al estudiante para fortalecer y profundizar en los procesos que se realizan en el aula. (I1).

La estrategia es dejar una actividad como tarea, ¿cierto?, estas actividades pueden ser variadas en el sentido que van desde la realización de unos ejercicios, la realización de una lectura y responder unas preguntas alrededor de la lectura (I3).

Bueno, en mi quehacer como docente y en mis practicas pedagógicas, utilizo estrategias extra clase, como la realización de tareas y trabajos para profundizar y reforzar conocimientos vistos durante la clase, además aclarar dudas de los procesos que quedaron pendientes (I5).

De igual forma, el docente I5 reconoce en las actividades extra aula una herramienta pedagógica que permite profundizar y reforzar el conocimiento. Además, tienen como objetivo aclarar posibles dudas que no se resolvieron en la sesión de clase. Para el docente I3, su naturaleza es diversa y puede ir

desde ejercicios de comprensión lectora, hasta actividades de razonamiento lógico.

### ***Subcategoría: Evaluación***

La evaluación representa uno de los elementos más relevantes en el acto de educar. Esta tiene lugar en diversos momentos del proceso, pues permite reconocer las condiciones pedagógicas en las que se inicia, la pertinencia de las estrategias planificadas y el alcance de las mismas, luego de su ejecución. Por ende, es un proceso dinámico y flexible, que se adecúa según las necesidades de los estudiantes y la pertinencia de la propuesta curricular desarrollada. En razón de esto, la evaluación se constituye de tres tipologías.

El proceso que se realiza antes, que responde a una fase de diagnóstico, con el objeto de conocer el punto de partida del proceso escolar. La segunda fase responde a la evaluación continua y formativa, en esta se le proporciona al estudiante el andamiaje necesario entre sus conocimientos previos, sus intereses y debilidades, con los nuevos saberes. Finalmente, la tercera fase en la evaluación responde a la necesidad de revisar y cuantificar lo aprendido. Esta última tiene fines de aprobación y prosecución de niveles o grados. A continuación, su análisis, originado de la opinión de los docentes participantes.

El primer código del cual emergió la presente categoría es *Evaluación continua y formativa*. Ante esto se señala que las características de una evaluación que se realiza de forma constante, a lo largo de todo el proceso académico, basada en la observación y apreciación de los logros y aspectos por mejorar que pudiera presentar el estudiante, son reconocidas por el docente I1, quien expresa que:

La evaluación es algo para mí, constante, no es un momento particular en el que detenemos todo y aplicamos un instrumento, más bien lo hago como de manera sostenida, evaluación es el

balance del proceso general del estudiante, entonces para hacer esa evaluación no solamente me dedico pues a poner una valoración en la Escala Nacional, pues de notas, apreciación, no solamente alto-bajo básico y superior, sino una apreciación de lo que logró y en lo que debe trabajar, para que en próximas oportunidades su resultado sea aún mejor de lo que logró (I1).

Debe trascender a la realización de quiz, de exámenes y de evaluaciones para comprobar si el estudiante aprendió o no...la evaluación tiene que estar presente en todos los momentos que se mencionaban, antes, durante y después, debe ser intencionada, debe ser variada, los recursos no siempre deben ser los mismos (I2).

Además, en las palabras del docente (I1), evaluar, ciertamente, requiere de un instrumento, constituido por una escala que registre el valor de lo que se desea medir. Sin embargo, reconoce la importancia de observar el proceso antes, durante y al término del mismo. Desde su perspectiva, pareciera que evaluar representa un aparte direccionado, exclusivamente, a los estudiantes y no hace alusión a la necesidad de medir y reflexionar en torno a la práctica docente. Por otro lado, el docente I2 hace referencia a la diversidad de estrategias que pudieran emplearse, más allá del enfoque tradicional, centrado en la aplicación de una prueba escrita, que permita medir cuánto saben los estudiantes.

En el código anterior, se hizo referencia a los momentos en los cuáles se lleva a cabo el proceso evaluativo. En esta oportunidad, el código a analizar, *Evaluación para comprobar conocimientos*, está referido a la evaluación como elemento necesario para corroborar el conocimiento aprendido, hace referencia al conocimiento que se puede medir a partir de un instrumento. Las al respecto, el docente I1 manifiesta que, en caso de realizarla, como una etapa final, emplea un instrumento que le permitirá evaluar el desarrollo de la asignatura y la competencia alcanzada por los estudiantes.

Igualmente, hace referencia a que este procedimiento lo realiza a través de preguntas. Esta afirmación permite inferir que en la práctica de este docente el conocimiento se mide desde una prueba escrita, sin considerar otras maneras

de constatar cuánto aprendió el estudiante. No así sucede con el docente I4, que hace alusión al proyecto o a la observación directa como posibles instrumentos y técnicas para evaluar. El docente I6, por el contrario, le confiere mayor importancia a aspectos que arrojan lo académico como el interés, la asistencia, entre otros.

Hago evaluación al final del período, aunque si la hago y la hago con un instrumento en el que el estudiante se debe sentarse y contestar algunas preguntas, expresar algunos saberes a los que ha alcanzado (I1).

Tiene esa doble connotación, permite evaluar los desarrollos de la asignatura, del área, pero también permite evaluar los desarrollos de la competencia en el estudiante. (I3).

Entonces eso quiere decir que la evaluación, se puede realizar a través de un proyecto como un buen indicador, a través de la misma comunicación, de la observación directa del estudiante, de una prueba escrita, se deben considerar estas diferentes situaciones (I4).

Pienso, en mi proceder, la evaluación como proceso formativo, no la utilizo, me preocupa más que mis estudiantes asistan, teniendo en cuenta el contexto y las dificultades que ellos presentan...Bueno, en mi concepto muy personal, la evaluación sirve para aprobar y reprobar a un estudiante durante el año académico. (I5).

Nuestra institución tiene seis competencias planteadas y cada una de esas competencias están sujetas a cumplir también unos desempeños propuestos. De acuerdo a la capacidad que demuestre el estudiante con esos desempeños, será el resultado de su evaluación (I6).

Aunado a los rasgos anteriores, el docente I3 concibe la evaluación como un proceso que exige del maestro una disposición atenta y permanente en la interacción diaria, para observar las variaciones y avances de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. También, la docente I6 manifiesta que la evaluación se puede realizar, partiendo de las competencias que, institucionalmente, se planteen para cada grado.

En el siguiente código *Otros Propósitos de la evaluación* se señala que el interés evaluativo debe trascender el propósito tradicional de medir y enjuiciar los saberes de forma punitiva. Contrariamente, debe ser concebida como la herramienta que permite conocer si las estrategias pedagógicas están cumpliendo con el propósito de enseñanza establecido. Además, ayuda a detectar las posibles dificultades que los estudiantes puedan tener en su proceso de aprendizaje. En las palabras del docente I1, se infiere un elemento de interés y es el referido a que esta observación evaluativa debe atender a las particularidades de cada alumno, ya que cada uno responde de manera diferente a los elementos formativos que pueda ofrecerle la escuela.

La evaluación que se realiza en el aula es importante para ver, los avances, el progreso, además para observar las dificultades de cada uno de los procesos en los estudiantes (I1)

La evaluación debe servirnos para revisar lo que se hizo, establecer las fortalezas, establecer las dificultades y diseñar ajustes, si es necesario o si funcionó pues que permanezca, si fue exitoso pues que se conserve. sirve para enriquecer el quehacer pedagógico, para orientar la práctica docente y que sea algo atinado (I2)

De otro lado nos debe servir para evaluar la efectividad de las prácticas de aprendizaje que se han llevado al salón a fin de lograr los aprendizajes y de otro lado nos debe servir para reorientar el proceso en dado caso que se requiera (I3).

La evaluación sirve para recoger información, conocer al estudiante y que eso vaya determinando, pues los diferentes procesos y las diferentes estrategias que permitan garantizar una formación de calidad para cada uno de los estudiantes. (I4).

En síntesis, los docentes I1, I2, I3 y I4 reconocen que la evaluación permite atender dos aspectos. Por un lado, reconocer las dificultades de cada estudiante y corroborar su avance en el proceso de aprendizaje. En segunda medida permite constatar la pertinencia y eficacia de las estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes, reconociendo sus fortalezas y reorientado sus dificultades. Entonces, la evaluación supone un proceso

integral aplicable a todos los entes que participan del hecho educativo. De sus resultados se puede garantizar la formación y repensar el proceso con la finalidad de garantizar que sea de calidad

### ***Subcategoría: Acciones docentes en pandemia***

En los apartados anteriores, se ha hecho énfasis en reconocer el proceso educativo como una práctica dinámica, flexible, cuya pertinencia estará determinada por su respuesta a la realidad contextual de sus participantes. Para el momento en el que se presenta esta investigación, considerar estos elementos se hace profundamente necesario, por cuanto la pandemia exigió de sus maestros, estudiantes, familias, entes gubernamentales y sociedad en general, otra forma de educar. La escuela se apartó del recinto presencial y se vio en la necesidad de considerar herramientas virtuales que, si bien ya existían, no gozaban de la preferencia de los maestros. Las razones se circunscriben a dos aspectos fundamentales: el desconocimiento en su aplicabilidad y los pocos créditos en su pertinencia pedagógica.

No obstante, la situación de salud obligó a todos los entes involucrados a repensar sus prácticas con la finalidad de permitir la continuidad formativa, sin que esto implicara un riesgo sanitario para ninguno de ellos. En consecuencia, el profesor requirió proporcionar a su comunidad estudiantil todas las herramientas, que permitieran nuevas formas de aprender. (Aizpuru, 2008). En medio de este contexto, la subcategoría acciones docentes en pandemia persigue el análisis de tres códigos para conocer cuáles fueron los recursos y herramientas que las docentes participantes emplearon en este momento educativo, cuáles fueron los obstáculos que presentaron para desarrollarlos, así como las estrategias que diseñaron para lograr la inclusión de los padres durante la pandemia.

Con respecto al primer código *Recursos y estrategias*, a partir de la situación de salud pública, originada desde la pandemia, se generó la

necesidad de repensar las estrategias educativas. En esta situación inusitada el proceso educativo tuvo que reinventarse, puesto que, “como no hay un único medio de expresión, ni siquiera existe el óptimo o el mejor, en la escuela se deben dar oportunidades para expresarse, brindando diferentes medios de acción”. (Martínez, 2019, p. 24).

Esto permitió que se le diera uso de las nuevas tecnologías, pero ya no como una herramienta complementaria. Estas se convirtieron en el canal preponderante para establecer lazos comunicativos y evaluativos entre la escuela, el estudiante y la familia. Asimismo, para el docente I1, el uso del componente virtual, permitió que los docentes establecieran procesos de integración entre diversas disciplinas. Por su parte, el docente I2 explica que, otro elemento importante a considerar radica en que, a través de la virtualidad, se amplió el espectro de canales y recursos para aprender, pues ya no solo se trataba el texto escrito o la clase presencial, por ejemplo, sino que los docentes pudieron valerse de material audiovisual, canciones, entre otros elementos.

De igual manera, la producción del material audiovisual se dio en doble vía, ya que el maestro enviaba la clase y el estudiante también tenía la posibilidad de construir material como respuesta a la tarea. Finalmente, pareciera que la pandemia, permitió, según la experiencia del docente I5, que los docentes definitivamente rompieran las barreras de resistencia entre la educación y el recurso tecnológico.

Desarrollo de las clases se han empleado plataformas de comunicación sincrónica y asincrónica, para ayudar y fortalecer los procesos académicos de los estudiantes. transversalizar lo saberes, entonces dado a que los tiempos de la virtualidad son muy distintos a los tiempos de la presencialidad, tuve la oportunidad de desarrollar una guía de trabajo en la cual se integrarán las asignaturas de tecnología, religión y artes (I1). Material audiovisual, de apoyo, canciones, material interactivo, diseñar recursos también interactivos, no solamente de evaluación sino también en la construcción del conocimiento en las clases, tableros colectivos, tableros colaborativos, formularios y quiz de manera digital, para realizar sus evaluaciones, que ellos

también realicen material audiovisual para dar a conocer sus procesos, y que no solamente este mediado por el registro escrito sino también desde lo audiovisual (I2).

Actualmente y en mi quehacer como docente, utilizo la proyección de videos explicativos, elaboración de mapas conceptuales, tareas y trabajos para entregar, mediante algunas plataformas que facilitan estos procesos (I5).

En las intervenciones de las docentes se reconoce que estas manejan el componente tecnológico, pues hacen referencia a plataformas digitales para el diseño y entrega de actividades escolares. Esto representa una fortaleza en las practicas escolares en este contexto histórico. No obstante, a pesar de su conocimiento y disposición, educar en tiempo de pandemia les presentó algunos obstáculos. A continuación, su análisis.

El contexto de pandemia generó que las estrategias y recursos pedagógicos se rediseñaran hacia el componente tecnológico. No obstante, también se presentaron *Obstáculos*, para un desenvolvimiento más estables de las clases, lo que hace referencia al siguiente código. según los docentes I1 y I2 en su aplicación, se presentaron notorias dificultades, debido a que, en muchas oportunidades, los estudiantes no contaban con este recurso para llevar a cabo su trabajo escolar. Su realidad económica los imposibilitaba para conectarse y desarrollar actividades o generar una interacción con el docente.

A partir de la pandemia, la enseñanza ha sido totalmente una educación virtual o prácticamente remota, debido a que no existen los medios tecnológicos necesarios para que los estudiantes se conecten (I1).

Allí también la carencia es muy compleja...entonces no pueden acceder a enlaces, a páginas interactivas, entonces queda allí también como la limitante, por este asunto de los recursos (I2).

De esta información se infiere que la realidad social y económica del estudiante ha sido determinante en el éxito que, escolarmente, pudo tener en la época de pandemia. Para el docente I2, los estudiantes con realidades familiares precarias, experimentaron escaso o nulo acceso a ser educados en

esta época. Por ende, una vez más el contexto, determina el devenir educativo de cada estudiante.

Con respecto al siguiente código a analizar *Inclusión y participación de los padres en el contexto de la pandemia*, se manifiesta que la modalidad de educación virtual, implementada para hacer frente a la situación de la pandemia, generó niveles de interacción importantes entre la familia y la escuela. De esta forma, los docentes expresan cómo, la educación a través de esta vía, se hizo versátil haciendo usos de diferentes recursos. Algunos más sencillos y democratizados como el *WhatsApp*, otros más complejos, que exigen más destrezas pedagógicas como el *Google classroom*.

Asimismo, la implementación de la virtualidad, propició que los padres asumieran un efectivo rol de comunicación entre el estudiante y su maestro. Además, según la experiencia del docente I2, particularmente en los primeros años de escolaridad, las familias, se convirtieron en preparadores, que acompañaban a sus hijos en la comprensión del trabajo escolar que debían realizar. Es importante señalar, que esta maestra refiere a los padres o a algún a adulto responsable del proceso educativo, desde el hogar como tutores, lo cual indica el nivel de colaboración que estos ejercieron en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En la experiencia pedagógica de los docentes I2, I3 y I4, un número importante de los padres y familia se sumó, activamente, a la formación virtual, con el ánimo de acompañar y apoyar a sus hijos en el proceso educativo, así como también de aprender del uso de las herramientas pedagógicas que ofrece esta vía:

La comunicación es la principal metodología utilizada en la virtualidad, teniendo en cuenta que es la única forma de estar pendientes de los progresos de los estudiantes, esta comunicación se realiza, por whatsapp, telefónicamente o por classroom (I1).

Clases sincrónicas, los padres siempre están ahí en su mayoría o los papás o un adulto que este en casa está por allí presente, en

estos espacios de clase se han convertido como esos actores allí representativos de tal manera que los profes terminamos, no sólo trabajando nuestras clases con los niños sino también de paso con padres de familia, algunos muy curiosos, muy interesados en aprender a manejar las herramientas digitales para ayudarles a sus hijos en la elaboración del material audiovisual, en como subir los trabajos, digamos que se convierten en esos tutores (I2).

...Porque muchos padres de familia están también pendientes de lo que está realizando su hijo frente al computador, lógicamente hay casos excepcionales en dónde está el estudiante solo y pues el papel que desempeña tampoco es el ideal, cierto, pero sí muchos padres de familia han estado pendientes y si se han dado cuenta de lo que hacen sus hijos en las diferentes clases y de lo que hace el docente para lograr los aprendizajes con sus hijos, eso ha sido de manera accidental diría... no es que obedezca a una metodología intencionada de la institución, ha sido más bien por accidente (I3).

Ese trabajo en la virtualidad y a distancia dependen en un altísimo porcentaje del acompañamiento de los padres o sea que el padre sea el apoyo de la escuela para explicarle, para orientarlo y muchas de las explicaciones que realizan los maestros, más que a los estudiantes es a los papás, para que ellos puedan desarrollar la actividad con los chicos, mientras que con los muchachos más grandes, el trabajo o la estrategia metodológica para los padres es más de acompañamiento, de vigilancia, pero no de una vigilancia restrictiva, sino una vigilancia de acompañamiento, entonces, esos dos elementos son fundamentales (I4).

La verdad, no tengo ninguna metodología para incluir a padres de familia, la comunicación se realiza de forma instantánea y cuando es necesario, bueno, cuando las situaciones lo ameriten (I5).

Sin embargo, llama la atención las consideraciones del docente I5, quien manifiesta que la inserción, acompañamiento y participación activa de los padres en el proceso académico virtual, no surgió como una propuesta institucional o del maestro, de forma abierta expresa que no posee un planteamiento metodológico para ello. De esta forma, la estrategia de colaboración surgió de forma espontánea, particularmente en el acompañamiento pedagógico de los más pequeños. Además, manifiesta que

este acompañamiento se produjo sólo cuando era necesario, lo que permite inferir, que, en algunos casos, los estudiantes lograron desarrollar su compromiso académico de forma independiente.

### ***Subcategoría: Modelo pedagógico***

Un Modelo Pedagógico puede definirse como un entramado teórico, estructurado con el propósito de modificar o dar respuesta a una realidad educativa. Por ende, en este deben considerarse con notoria atención el objetivo pedagógico, las personas que intervienen en el proceso, así como las actividades que se diseñan para darle respuesta.

En la subcategoría modelo pedagógico, se pretende reconocer la influencia teórica que existe en las prácticas de las docentes participantes, los modelos pedagógicos que subsisten en sus prácticas, particularmente aquellos orientados desde una visión inclusiva y holística, en la cual el sujeto se desarrolla en correspondencia con su contexto. Para los intereses de esta investigación, se analizará la existencia o influencia de los modelos pedagógicos enmarcados en tres corrientes: pedagogía crítica, aprendizaje significativo y paradigma estructural.

Con respecto a las pedagogías críticas como modelo pedagógico, el docente I1 señala que los principios que sigue como referente: el contexto familiar y social del estudiante como base para su formación académica; si bien este principio es cónsono con uno de los principios de la pedagogía sistémica, el docente aclara que los hace desde la pedagogía crítica:

Principalmente, el principio de considerar al estudiante en relación con su contexto familiar, con su contexto social y comunitario, es una de los pilares pues de mí de mi actividad pedagógica, sin embargo, pues debo decir que este principio, no lo apropio desde la pedagogía sistémica sino lo hago desde las pedagogías críticas y desde un poco esa intención de comprender a profundidad y con una actitud científica dl mundo (I1).

En el desarrollo de las prácticas educativas con el referente teórico de la pedagogía crítica, el docente considera el proceso educativo a partir del contexto de la interacción comunicativa; de esta manera, busca analizar, comprender y transformar los problemas de la comunidad. Para el docente, la educación es una posibilidad para identificar problemas y sus posibles soluciones desde el propio contexto socio-histórico. Diversos son los supuestos que se estiman desde la pedagogía crítica, entre ellos se encuentran: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social (Ramírez, 2008).

El siguiente modelo pedagógico que algunos de los docentes conocen y señalan desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el *Aprendizaje significativo*. Al respecto, la escuela es el escenario en el que el estudiante desarrolla saberes que le servirán para responder asertivamente a las situaciones de vida que se le presenten. Por ende, los contenidos trabajados y las estrategias pedagógicas que el docente emplee deben apuntar a que el alumno encuentre una relación oportuna entre estos, su conocimiento previo y su realidad.

De esta manera, el aprendizaje significativo tiene sentido a partir de la consideración del conocimiento que el sujeto trae consigo desde sus experiencias anteriores (Rendiles y Gómez, 2019). Por ende, es fundamental que el aprendiz encuentre aplicabilidad de lo que aprende en su experiencia diaria, esto hará que el conocimiento le resulte significativo y se disponga así a seguir aprendiendo.

Para el docente I1, la pregunta adquiere particular importancia en su dinámica de aula, ya que a partir de esta puede constatar si el contenido abordado está siendo importante para su estudiante y por ende está generándole aprendizajes significativos. En este sentido, representa el

elemento catalizador entre lo que conoce y lo que está obteniendo en el centro escolar.

Entonces es un poco para regresar a la pregunta creo que este principio es el que más empleo en mi quehacer pedagógico, porque creo que es el click para vincular a los niños con un aprendizaje significativo...interesante manejar un aprendizaje significativo, donde el estudiante vea la importancia de adquirir dichos conocimientos de igual forma su aplicabilidad (I1).

Cuando el conocimiento pasa por la experiencia se puede dar lugar como a la comprensión y al uso de ese conocimiento, es un conocimiento útil puesto en contexto y eso pues lo genera de sentido, lo dota de significado y se convierte pues en ese aprendizaje significativo, lo que yo desconocía completamente o tenía algunas ideas bien esta información nueva y hago allí como un proceso de acomodación y de complemento y voy generando allí nuevas construcciones (I2).

Nosotros tenemos como enfoque pedagógico, el aprendizaje significativo, que pues como su nombre lo indica buscamos que esos aprendizajes tengan un significado para el estudiante y ese significado pues lógicamente es lo haya en la medida en que esos aprendizajes que nosotros queremos que el alcancé a lograr estén vinculados con su contexto, pero lastimosamente nosotros estamos lejos de la aplicación de esos contextos en las diferentes disciplinas que se manejan en la institución (I3).

En este sentido, para el docente I2, el conocimiento se hace significativo para el estudiante en la medida en que este encuentra su aplicabilidad. Sin embargo, el docente (I3), expresa que, si bien esta debería ser la intención pedagógica de un maestro, en la realidad esto no sucede, pues las disciplinas se planifican divorciadas de los contextos de sus alumnos. Por consiguiente, las palabras de la docente (I3), deje de manifiesto lo expresado por Roget, (2019), quien afirma que: :

Esta visión aún continúa vigente en muchos aspectos del sistema educativo y en muchas áreas de la ciencia: la separación de las disciplinas; no tener en cuenta el contexto; el trabajo individual de los alumnos; no tener presente la dinámica de los grupos y las fuerzas en interacción; primar los conocimientos muy académicos y

desvinculados de la condición humana y que disocian lo racional de lo emocional, etcétera (p 23).

Por consiguiente, se analizará si en las prácticas pedagógicas de los docentes participantes, se hace presente el paradigma estructural, al menos en su bagaje teórico como profesional en el área educativa. En tal sentido, en las consideraciones del docente I3, el *Paradigma estructural* se hace presente en sus prácticas cuando consideran a cada estudiante como un todo, en que convergen diferentes elementos, que guardan estrecha relación entre sí. En este sentido se infiere que los intereses, el contexto, las debilidades, la familia, las propuestas curriculares lo hacen ser quien es, pero integradas en un mismo sujeto como un todo (Ríos 2005).

Nosotros trabajamos bajo el paradigma estructural, qué parte de tres principios; la totalidad teniendo en cuenta que esa totalidad se toma en las diferentes esferas que se manejan institucionalmente, entonces vemos a la persona, el estudiante como una totalidad, no como parte separadas, es una totalidad y vemos la institución como una totalidad, vemos cada una de las áreas y asignaturas como una totalidad y no como elementos separables (I3).

Esta visión holística también se hace presente en la forma como este docente concibe el objetivo institucional a través de las áreas. Por consiguiente, el conocimiento pertenece a un todo y no se aborda de forma parcelada en cada disciplina. La institución, también es concebido como un todo, así como el estudiante. En esta perspectiva se desprende una mirada holística e integradora, en la cual se consideran todos los aspectos que definen al estudiante, la escuela y el conocimiento.

## Cuadro 11.

### Proceso la construcción parcial de los aportes teóricos y metodológicos

Subcategorías	Constructo emergente. Subcategoría (nivel III)	Categoría	Constructo emergente. Categoría (nivel II)
Prácticas en el aula	Propuestas pedagógicas, que se le ofrecen a los estudiantes, las cuales son determinantes para una formación de calidad.	Acciones docentes	Decisiones y actuaciones docentes, las cuales son determinantes en el devenir educativo de los estudiantes. Estas acciones y decisiones no dependen solo de las consideraciones pedagógicas; deben también estar en consonancia con el contexto de la escuela y de los estudiantes.
Planificación	Ruta pedagógica y metas trazadas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.		
Estrategias	Conjunto de actividades planificadas para desarrollar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.		
Evaluación	Proceso de valoración del acto educativo.		
Acciones docentes en pandemia	Actuaciones, decisiones docentes en cuanto al uso de recursos y herramientas para continuar el proceso formativo estudiantil durante la pandemia por Covid 19		
Modelo pedagógico	Visión implícita sobre la enseñanza e influencia teórica sobre las prácticas docente		

### **Segundo Momento: Análisis de datos cuantitativos de los cuestionarios**

En el capítulo III se reseñó que en este estudio se ha optado por un enfoque complementario de métodos, en donde si bien prevalece lo cualitativo se aplicaron técnicas usualmente identificadas con la investigación cuantitativa, tal es el caso de los cuestionarios. Esta sección se dedica al análisis descriptivo y a la interpretación del cuestionario administrado a Directivos, estudiantes, padres y representantes, con la intención de dar respuesta al objetivo específico 3. Cabe recordar que las respuestas han sido tratadas con el programa estadístico SPSS en su versión 19 y que, para la interpretación de los datos, se elaboró un baremo, en donde se asignó un valor a cada una de las alternativas de respuesta. (ver cuadro 6, en capítulo III)

***Análisis de las percepciones de directivos, estudiantes y padres de familia, sobre los principios y estrategias de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad***

Para este análisis, se precisaron los aspectos básicos contenidos en los ítems del cuestionario, los cuales se corresponden con la variable considerada para el estudio, en sus correspondientes dimensiones e indicadores. Los datos organizados en cuadros se condensan en los estadísticos descriptivos de tendencia central, promedios aritméticos y desviación estándar. Seguidamente se hace la interpretación haciendo uso del baremo construido para tal fin, y de los postulados teóricos que sustentan el estudio.

**Principios de la Pedagogía Sistémica**

El cuadro 12 recoge los datos obtenidos en el cuestionario sobre las preguntas que pretendían indagar sobre los principios de la pedagogía sistémica que usan los docentes desde las percepciones de los directivos, estudiantes y padres y representantes.

**Cuadro 12**

**Dimensión: Principios de la pedagogía sistémica**

Población	Directivos		Estudiantes		Padres y representantes		Total	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Contextualización del contenido	2,84	0,64	2,56	0,66	2,58	0,64	2,66	0,64
Necesidades del estudiante	3,12	0,66	2,88	0,66	2,84	0,62	2,94	0,64
Inclusión de padres	3,42	0,62	2,66	0,64	2,68	0,66	2,92	0,64
Afectividad	3,44	0,64	2,68	0,66	3,24	0,64	3,12	0,64
Autonomía	3,46	0,66	3,24	0,62	2,88	0,62	3,19	0,63
$\bar{X}$ de la dimensión	3,26	0,64	2,80	0,65	2,84	0,64	<b>2,96</b>	<b>0,64</b>
Valoración dimensión	<b>Moderada</b>							

### ***Contextualización del contenido***

El indicador *contextualización del contenido*, para los directivos obtuvo una media de 2,84, se ubica en la valoración moderada (según baremo); mientras que, para los estudiantes fue de 2,56, lo que revela una valoración de baja presencia; en el caso de los representantes la media fue de 2,58 (baja presencia). De esta manera, se obtuvo una media general para este indicador de 2,66, con una valoración, en la escala del baremo, de baja presencia, y una desviación de 0,64, que indica una baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados, en relación a las preguntas del cuestionario correspondientes a este indicador.

En este sentido, los resultados evidencian una percepción tanto de directivos, estudiantes y padres y representantes que apunta a que los docentes no contextualizan los contenidos programáticos, no utilizan recursos variados y o concretos en el desarrollo de sus clases, es decir, obvian el contexto como el punto de partida en su quehacer pedagógico. Esta es una situación que desfavorece la calidad de la educación, en el sentido que no toma en consideración los aportes de una educación contextualizada; de la influencia que el contexto, el entorno, tiene en la formación del ser humano, en este caso los estudiantes, desde una perspectiva integral, sistémica, al propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad, en la búsqueda de la comprensión de esas relaciones y de la transformación que haga para mejorarla, esto debido a que es un ser social que interactúa aprendiendo de los contextos donde cohabita (Chirinos, 2012).

En este sentido, la UNESCO (2010) promueve una educación contextualizada que involucre a todas las partes como un colectivo que propende al mejoramiento y búsqueda de la calidad; por tanto, la gestión educativa es contextualizada cuando se involucran a todos y se ejerce acciones de control y cambio según los resultados obtenidos a través de procesos de evaluación continua; un currículo es coherente cuando responde a las necesidades del contexto, el docente trabaja de manera contextualizada

cuando además de tener en cuenta los dominios de aprendizaje, asume el cambio como un reto más para responder a las expectativas del estudiante.

Esta percepción de los participantes con respecto a la contextualización de los contenidos, permite enfocarse en la necesidad de que el docente de manera explícita considere las relaciones del contexto, pues mediante esto puede inferir la posible incidencia en el proceso formativo del ser humano. Propiciar en clase las relaciones entre el sujeto y la realidad, permite comprender la realidad y transformarla. Es así que el docente al considerar el contexto como el punto de partida en el desarrollo del contenido, podrá avanzar a la interiorización de las potencialidades del estudiante, así como las del él mismo; además, al desarrollar una práctica desde el contexto, la interacción comunicativa producida, le permitirá analizar, comprender, interpretar y transformar los problemas reales que afectan a su comunidad particular.

### ***Necesidades del estudiante***

En cuanto al resultado del indicador necesidades del estudiante, se observa en el cuadro 8 una media para los directivos de 3,12, la que se ubica en la valoración moderada, con una desviación de 0,66, indicando baja dispersión en las respuestas emitidas; en las respuestas de los estudiantes la media es de 2,88, ubicada en baja presencia, con una desviación de 0,66; mientras que, en las respuestas de los padres y representantes corresponde a una media de 2,84, lo que indica moderada presencia con una desviación de 0,62. En términos generales la media para el indicador fue de 2,94, valorada como de moderada presencia, con una desviación de 0,65 lo que indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Ahora bien, ¿qué significan esos valores? El resultado obtenido en el anterior indicador, necesidades del estudiante, revela, según la opinión de los encuestados que los docentes casi nunca indagan sobre los conocimientos previos que el estudiante pueda tener acerca del tema a tratar en clase, aun cuando asigna actividades previas a la clase que requieran de conocimientos

adquiridos anteriormente a través de lo que realiza en la práctica, y en muy pocas oportunidades presenta en sus clases situaciones que ocurren en su ambiente, es decir, el docente no considera las necesidades del estudiante en cuanto a su conocimiento adquirido y como usarlo en el aprendizaje de un nuevo conocimiento.

Bruner (2010), en este entendido, refiere que la mejor forma de aprender es a través de la experiencia, “aprender haciendo” atendiendo a las necesidades del estudiante a través de lo que realiza en la práctica y en la interacción con el medio donde se desenvuelve, de esa manera adquiere el aprendizaje y fija el conocimiento en su memoria. Los planteamientos del autor coinciden con los principios de la pedagogía sistémica y del constructivismo en cuanto a su demanda en la atención de las necesidades de los estudiantes, para partir desde allí y permitir, de este modo, el desarrollo de destrezas, habilidades y conocimientos a través de la experiencia y de sus propias necesidades por aprender.

### ***Inclusión de padres***

La media en las repuestas de los directivos a los ítems del cuestionario, correspondientes a este indicador, según se observa en el cuadro 8, es de 3,42 ubicada en la valoración alta; en los estudiantes la valoración se ubica en moderada con una media de 2,66. En los padres y representantes la media fue de 2,68, moderada presencia. Se obtiene, en este sentido, una media general para el indicador de 2,92, la que lo ubica en moderada presencia con una desviación de 0,64, indicando baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Estos resultados, para el indicador inclusión de padres en las actividades escolares, evidencian una mediana inserción de estos, por parte de los docentes, en las actividades escolares; el docente promueve pocas reuniones con los padres y representantes para atender las actividades escolares, y en pocas oportunidades estimula la participación de padres y representantes en la formación integral del estudiante.

En relación con lo anterior, se hace necesario un espacio en la escuela y en la misma aula de clases, para propiciar no solo la atención a los padres, sino para generar la interrelación y el intercambio de opiniones y perspectivas acerca del trabajo de la escuela y de la casa con respecto a la formación de los estudiantes; esto precisaría realizar prácticas democráticas, responsables y autogestionarias, por parte de los involucrados en el contexto escolar (Luzardo, 2015). La inclusión de los padres en la formación escolar de los estudiantes es una oportunidad para crear y fortalecer relaciones agradables, armoniosas, con estrategias de motivación y acercamiento al trabajo que se realiza en la institución, siempre en favor de la formación estudiantil, y en el desarrollo de una educación inclusiva de calidad.

### ***Afectividad***

En cuanto al resultado obtenido en el indicador afectividad, se observa en el cuadro 8 una media para los directivos de 3,44, ubicado en la categoría alta; en estudiantes 2,68 ubicada en moderada presencia; mientras que para los padres y representantes la media fue de 3,24, moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,12 ubicada en moderada presencia con una desviación de 0,64, indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Por consiguiente, el resultado del indicador afectividad señala que los docentes medianamente muestran afectividad en los procesos de enseñanza. Esto puede derivarse del alcance formativo que para ellos tiene la educación, pues no la conciben como una actividad multidimensional, y por lo tanto poco establecen comunicaciones en las que se manifiesta afectividad y empatía, y en las que se desplieguen estrategias de apoyo a la sensibilidad que den más importancia a la formación humanística de los estudiantes.

Al respecto, Fuenmayor (2011) señala que, la afectividad entre los actores que participan en la escuela y en el aula (docentes, estudiantes y representantes) funda un sistema de comunicación, del que surge una relación positiva, que produce la compenetración entre ellos y los convierte en

protagonista del aprendizaje. Esta relación, conformada desde la afectividad, conduce al establecimiento de condiciones para la negociación y el consenso o acuerdos, toda vez que, el docente como líder impulse el compromiso en el trabajo colaborativo. Al momento de esta interacción, según Álvarez (2015), se eleva la excelencia al participar como actores del aprendizaje con señales de empatía, consolidadas por la confianza, modelaje ejemplar, práctica de valores éticos, que garantiza en parte la concreción de actividades o proyectos educativos.

Lo anterior está relacionado con el manejo de las emociones, lo que debe estar integrado en el proceso de las actividades de enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Los cambios motivacionales en los estudiantes suelen estar asociados a los mensajes que le transmiten sus docentes. Para motivar intrínsecamente, el docente debe utilizar estrategias de apoyo que den más importancia al hecho de aprender que de tener éxito o fracasar, resaltar la inteligencia, las habilidades de estudio y las experiencias de aprender.

Por consiguiente, debe comprenderse la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizajes de la educación formal. Al desarrollar de manera espontánea y consciente la afectividad, los docentes deben ejecutar los componentes de la pedagogía en valores, orientada hacia el logro de los objetivos educacionales, con la finalidad de convertirse en el apoyo de sus estudiantes y en un agente facilitador y promotor del cambio social de manera integral

### ***Autonomía***

En relación con el resultado obtenido en el indicador autonomía, se observa una media en los directivos de 3,46 ubicado en la categoría alta; en estudiantes 3,24 ubicada en moderada presencia; en padres y representantes la media fue de 2,88, lo que indica moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,19 ubicada en moderada presencia con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

El resultado del indicador autonomía muestra, según los encuestados, que los docentes limitadamente promueven una personalidad y una conducta autónoma en los estudiantes; de esta manera, se condicionan los aprendizajes significativos, originados en situación de autonomía individual, de grupo y en un ambiente fuertemente impregnado por las motivaciones intrínsecas de los estudiantes.

Ante esto, vale señalar que promover la autonomía en clases, y, por ende, un aprendizaje autónomo permitirá al estudiante regular el conocimiento que va adquiriendo y ser consciente de sus procesos cognitivos y socioafectivos. De esta manera, el rol del docente se enfoca en formar individuos con capacidad de cuestionar, revisar, planificar, controlar y evaluar su propia acción de aprender (Martínez, 2014). Esto creará la conciencia de la responsabilidad y el compromiso, no solo en el rol de estudiante, sino como compañero, hijo y ciudadano.

Partiendo de los resultados en general que dan cuenta de las percepciones de los directivos, estudiantes y padres sobre el desarrollo de *los principios de la pedagogía sistémica* por parte de los docentes, se señala que la actuación de estos últimos puede ser el resultado del desconocimiento del impacto positivo de la pedagogía sistémica, en la que se busca formar de manera integral y equitativa a los estudiantes, tomando en cuenta el contexto y las relaciones interpersonales como un todo que influye en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje humano.

Al respecto, dado que el espacio educativo es el escenario de la pedagogía sistémica, sus principios deben integrarse a la tarea escolar, para orientar la práctica educativa; pues, contribuyen a humanizar la educación al unir la mente y el corazón, al dignificar las raíces y la identidad de todas las personas, al fortalecer y ordenar la complejidad de los vínculos para que cada uno esté en su lugar y en relación con su contexto social, de esa manera el aprendizaje será significativo (Parellada, 2010).

## Estrategias de Enseñanza

En el cuadro 13 se observan las medias y la desviación estándar obtenidas de los cuestionarios aplicadas a directivos, estudiantes, padres y representantes, en los indicadores de la dimensión estrategias de enseñanza en el marco de la variable pedagogía sistémica como modelo didáctico en instituciones educativas de la comuna 5 del municipio de Soacha Colombia.

**Cuadro 13**

**Dimensión: Estrategias de enseñanza**

Población	Directivos		Estudiantes		Padres y representantes		Total	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Estrategias expositivas	4,24	0,64	4,16	0,62	3,56	0,64	3,98	0,63
Declaración de objetivos	4,22	0,62	3,22	0,64	2,92	0,66	3,45	0,64
Organizadores previos	4,14	0,64	2,68	0,62	3,18	0,64	3,33	0,63
Memorísticas	3,48	0,62	3,62	0,64	3,42	0,66	3,50	0,64
Señalizaciones	3,84	0,66	2,64	0,64	2,66	0,66	3,04	0,65
$\bar{X}$ de la dimensión	3,98	0,64	3,26	0,63	3,15	0,65	<b>3,46</b>	<b>0,64</b>
Valoración Dimensión	<b>Moderada</b>							

### ***Estrategias expositivas***

El resultado del indicador estrategias expositivas obtuvo una media de 4,24 en los directivos, ubicado en la categoría muy alta. En los estudiantes de 4,16 ubicada en alta presencia y en los padres y representantes la media fue de 3,56, moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,98 ubicada en alta presencia con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Estos valores obtenidos en el indicador estrategias expositivas indican, a partir de las percepciones de los encuestados, que los docentes utilizan con frecuencia la exposición didáctica para presentar el contenido temático de las clases; asimismo, utilizan apoyo visual para explicar algunos elementos a tratar; asigna exposiciones con diversos grupos para relacionar los temas de manera lógica con la realidad social. Sobre la exposición oral como estrategia de enseñanza utilizada por los docentes se ha precisado que si no se hace de manera abierta podría tornarse como una actividad transmisiva en la que los estudiantes asumen un rol de receptores pasivos. En virtud de esto, al docente hacer uso de esta estrategia, debe hacerlo como parte de un impulso para promover la participación activa de los estudiantes. Tomando en cuenta esto, puede decirse que esta estrategia puede desarrollarse de dos maneras:

La exposición dogmática-magistral; en la que el mensaje transmitido no puede ser contestado, debiendo aceptarse sin discusiones y con la obligación de repetirlo, en ocasión de las pruebas de verificación del aprendizaje. La exposición abierta mixta; en la que el mensaje presentado por el docente es un simple pretexto para dar pie a la participación de la clase, pudiendo haber, por lo tanto, contestación investigación y discusión, siempre que sea oportuno y necesario. Este es el sentido en que se entiende, hoy en día, el método expositivo en los dominios de la educación (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.90).

### ***Declaración de objetivos***

En cuanto al resultado del indicador declaración de objetivos, se tiene una media de 4,22 en los directivos, ubicado en la categoría muy alta; en los estudiantes se tiene una media de 3,22 ubicada en moderada presencia; en padres y representantes la media fue de 2,92, moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,45 ubicada en alta presencia con una desviación de 0,64 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Según lo hallado en las respuestas de los encuestados, el indicador

muestra que los docentes de manera frecuente exponen los objetivos de los aprendizajes; lo que crea expectativas acerca del tema a tratar, su finalidad y, en ocasiones, se evidencian las competencias que se deben adquirir. De este modo, Díaz-Barriga y Hernández (2010) consideran la declaración de objetivos como “enunciados que describen las actividades de aprendizaje y los efectos esperados en el aprendizaje de los estudiantes finalizada una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar” (p. 124). Es evidente entonces, que los objetivos son conscientes, ameritan un resultado intencional, predeterminado y planificado por parte del docente, por tanto, deben ser claros, pertinentes y coherentes.

En este sentido, la función principal de los objetivos es determinar la intencionalidad y/o finalidad de la clase; para ello, el docente no debe obviar que el aprendizaje se ve influenciado por la motivación y las expectativas, además, la intencionalidad representa un acto consciente, por cuanto, la enseñanza es un proceso intencionado, con un propósito definido.

Así las cosas, los objetivos deben formularse de manera clara, bien sea de manera verbal o escrita, con una redacción y vocabulario acorde al estudiante, estableciendo en su enunciado actividades, contenidos y/o resultados esperados, según las competencias educativas. Se recomienda comentarlos con los estudiantes antes de iniciar cualquier actividad, clase, sesión de enseñanza o aprendizaje, reforzando el por qué y para qué del contenido temático. Por tanto, se deben contemplar los aspectos más relevantes del Programa que orienten las expectativas del estudiante y los procesos constructivos del conocimiento.

### ***Organizadores previos***

En relación con el resultado del indicador organizadores previos, en el cuadro 9, se observa una media de 4,14 en los directivos, ubicado en la categoría alta; en estudiantes 2,68 ubicada en moderada presencia; en padres y representantes la media fue de 3,18 moderada presencia, lo que se convierte en una media general para el indicador fue de 3,33 ubicada en moderada

presencia con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Al respecto, estos resultados indican que los docentes se sirven de organizadores previos, algunas veces, como recurso para presentar el material por aprender; establecer una relación entre los conocimientos que posee los estudiantes con los contenidos que requiere aprender. Los organizadores previos se presentan al inicio de la clase, por medio de láminas o dibujos para promover la retención de la información.

Para Díaz-Barriga y Hernández (2010), los organizadores previos son un recurso instruccional introductorio, compuestos por un conjunto de conceptos y proposiciones que permiten relacionar la información ya presente en el alumno con la que ha de aprender, éstos proporcionan un apoyo contextualizado e introductorio para asimilar mejor el nuevo contenido, ayudan a su procesamiento más efectivo, dado que facilitan el recuerdo de conceptos, datos o hechos y generan mejoras en la aplicación y la solución de problemas pertinentes a los conceptos aprendidos.

### ***Estrategias memorísticas***

En cuanto al resultado del indicador estrategias memorísticas, en el cuadro 9, se observa una media de 3,48 en los directivos, ubicado en la categoría alta; en estudiantes 3,62 ubicada en alta presencia; en padres y representantes la media fue de 3,42 moderada presencia con una desviación de 0,66. La media general para el indicador fue de 3,50 ubicada en *alta presencia* con una desviación de 0,64 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Estos resultados indican que, según la percepción de los encuestados, los docentes de manera frecuente solicitan aprender de memoria toda la información aportada de manera verbal durante la clase o los contenidos que piden a sus estudiantes que investiguen por su cuenta dentro o fuera del aula. Con respecto a esta estrategia, hay que prestar atención hasta qué punto se

exige la memorización de contenidos y hasta qué punto se precisa de reflexión, conciencia y correlación con los demás temas y contenidos.

Es así que las estrategias docentes para promover el aprendizaje en el enfoque tradicional son memorísticas; luego, según Araujo y Chadwick (1990, p.43), el estudiante “es evaluado el aprendizaje a través de pruebas escritas u orales que deben responder al contenido impuesto, constituido por el recuerdo de hechos, datos, acontecimientos”, tal como lo explicó el profesor, sin la participación ni la reflexión del estudiante sobre el contenido ni los criterios de evaluación. Asimismo, para Flórez (2000), el aprendizaje memorístico limita la comprensión del conocimiento, de llevar a cabo un trabajo aplicando los saberes y relacionar el contenido aprendido con otros saberes.

### **Señalizaciones**

En el indicador señalizaciones, se obtuvo una media de 3,84 para los directivos, ubicado en la categoría alta; en estudiantes la media fue de 2,64, lo que la ubica en moderada presencia, con una desviación de 0,64; mientras que, en padres y representantes la media fue de 2,66 moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,04 ubicada en moderada presencia con una desviación de 0,65 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados

Por consiguiente, el resultado obtenido, que parte de la opinión de los encuestados, indica que los docentes no utilizan de manera habitual el recurso de las señalizaciones como estrategia de enseñanza. Para Díaz-Barriga y Hernández (2010), las señalizaciones son toda clase de claves o avisos estratégicos empleados a lo largo del discurso escrito u oral en las aulas, para destacar, orientar o facilitar la adquisición, organización e integración de los contenidos que se desean compartir con los alumnos. Desde esta óptica las señalizaciones inciden positivamente en la invocación de las ideas señalizadas.

De igual manera, para Acosta y García (2012), las señalizaciones están en beneficio de la codificación selectiva. Asimismo, destacan que se pueden

emplear durante el discurso oral, como frases de reforzamiento de ideas relevantes (por docente o el alumno), para favorecer la contextualización del conocimiento, repetir las ideas más importantes y recapitular el contenido a fin de contribuir a establecer la relación de continuidad del mismo.

Con respecto a los resultados de la *dimensión estrategias de enseñanza*, se observa que, en la percepción de los encuestados, los docentes hacen uso de estas estrategias de una manera habitual. Al respecto, para Tobón (2010), las estrategias aplicadas en la escuela producen una versión concreta y cuantificada del futuro deseado a nivel educativo, es decir, es el proceso referido a saber hacer las cosas de manera más específica de obtener, un producto con un beneficio adecuado. En esta fase, se puede solicitar al equipo docente, trabajar en conjunto con la comunidad de padres y representantes, formar mesas de trabajo, para replantear diversos escenarios posibles donde las acciones puedan desarrollarse con los alumnos.

En relación con las ideas expresadas, las estrategias, según Tobón (2010), “constituyen un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 166). Dentro de este marco, autores como Díaz-Barriga y Hernández (2010) y Ferreiro (2010), coinciden en afirmar que las estrategias deben diseñarse para estimular en los estudiantes la observación, el análisis, la opinión, la formulación de hipótesis, las soluciones y el descubrimiento del conocimiento por sí mismos, es decir, activar al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento, coincidiendo con los postulados de la pedagogía sistémica.

Por consiguiente, es necesario considerar otros aspectos de la clase, según Ferreiro (2010), al igual que Díaz-Barriga y Hernández (2010), también llama momentos, es importante pues se requiere un momento favorable y de activación para aprender, es decir, un clima cálido y acogedor que motive el aprendizaje antes de iniciar la clase en cuestión. No obstante, se considera que el docente puede manejar en todos los momentos de la clase la parte afectiva y el aprendizaje colaborativo, como una manera de integrar a todos

los actores al proceso de aprendizaje.

## Prácticas de Enseñanza

### Cuadro 14

#### Dimensión: Prácticas de enseñanza: metodología de resolución de problemas

Población	Directivos		Estudiantes		Padres y representantes		Total	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Aprendizaje basado en problemas	3,82	0,62	2,44	0,62	2,58	0,66	2,94	0,63
Proyectos	4,18	0,64	2,64	0,66	2,62	0,64	3,14	0,64
Estudio de casos	3,24	0,66	2,36	0,64	2,48	0,66	2,69	0,65
Preguntas intercaladas	3,36	0,64	2,46	0,62	2,56	0,64	2,78	0,63
Solución de problemas	3,26	0,64	2,58	0,62	2,48	0,64	2,77	0,63
$\bar{X}$ de la dimensión	3,57	0,64	2,50	0,63	2,54	0,65	<b>2,87</b>	<b>0,64</b>
Valoración dimensión	<b>Moderada/Baja</b>							

En los datos expuestos en el cuadro 14, se observan las medias y la desviación estándar obtenidas de las encuestas aplicadas a directivos, estudiantes, padres y representantes, en los indicadores de la dimensión prácticas de enseñanza, en sus indicadores: Aprendizaje basado en problemas, Proyectos, Estudio de casos, Preguntas intercaladas y Solución de problemas

#### *Aprendizaje basado en problemas*

Partiendo de las respuestas de los encuestados, el resultado del indicador aprendizaje basado en problemas obtuvo una media de 3,82 en los directivos, ubicado en la categoría alta; en estudiantes 2,44 ubicada en baja presencia y en padres y representantes de 2,58, indicando moderada presencia. En este sentido, la media general para el indicador fue de 2,94 ubicada en moderada presencia hacia la baja, con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Al respecto, los datos obtenidos según las percepciones de directivos, padres y representantes y estudiantes, manifiestan que los docentes muy pocas veces, presentan en clases alguna situación problema de la realidad para darle explicación al mismo, promueven buscar información con los padres acerca del problema seleccionado en clase, y a en contadas situaciones plantean problemas de la realidad social para desarrollar conocimientos del contenido escolar.

La estrategia Aprendizaje basado en problemas permite la participación activa, consciente y responsable del estudiante en la resolución de un problema vinculado al contexto real; pues lo importante se orienta a que, mediante las actividades desplegadas en torno a esta estrategia, los estudiantes se sirvan del conocimiento adquirido para afrontar de manera acertada los retos escolares y sociales.

En este sentido, el aprendizaje basado en problemas constituye una estrategia didáctica que plantea problemas del mundo real, significativos y contextualizados y proporcionan los recursos, guía e instrucción para que los alumnos desarrollen conocimientos del contenido y destrezas de resolución de problemas. Este aprendizaje constituye, por tanto, un enfoque curricular que utiliza los problemas como base para alcanzar los objetivos de aprendizaje específico (Cabero y Román, 2006).

### ***Proyectos de aprendizaje***

Para este indicador, la media en las repuestas de los directivos a los ítems del cuestionario fue de 4,18, ubicado en la categoría alta; en estudiantes obtuvo 2,64 ubicada en moderada presencia y en padres y representantes la media fue de 2,62 lo que indica moderada presencia. La media general para el indicador fue de 3,14 ubicada en alta presencia con una desviación de 0,64 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

El resultado indica que, de acuerdo a lo señalado por los encuestados, los docentes de manera habitual desarrollan proyectos de aprendizaje, lo que exige responsabilidad en las acciones de aprendizaje, un diagnóstico sobre las problemáticas sobre una temática escolar, y se promueve la participación de cada miembro del grupo en la toma de decisiones con los padres de familia.

Lo importante de esta estrategia se orienta al alto nivel de participación institucional que se puede obtener mediante su desarrollo, sobre todo durante experiencias vivenciales. En un proyecto de aprendizaje se desarrolla la autogestión, en el que cada miembro del grupo interviene directamente en la toma de decisiones conforme a lineamientos establecidos previamente (Cerdeira, 2008).

Cabe destacar que el comportamiento de los integrantes de la institución educativa permite a la misma redimensionar las actividades con el fin de potencializar los resultados, pues todo ello es el esfuerzo realizado entre alumnos, docentes, padres, representantes, entre otros, los cuales diseñan, ejecutan y evalúan las acciones en conjunto, pudiendo verificar la repercusión de las mismas sobre si y los demás, adoptando más adelante posturas con cambios positivos perdurables en el tiempo, esta estrategia es pertinente para incluir a los padres, representantes y comunidad al proceso educativo.

En ese sentido, en los proyectos convergen una serie de intereses y necesidades de las personas, junto a las de la institución para generar consensos; así mismo se basa en los contenidos y el currículo, tomando en consideración los conceptos fundamentales de cada disciplina y las

repercusiones de los resultados en los aprendizajes de los alumnos, miembros de la institución y de su entorno.

### ***Estudio de casos***

El indicador *estudio de casos* obtuvo una media de 3,24 en los directivos, ubicado en la categoría moderada; en estudiantes 2,36 ubicada en baja presencia; en padres y representantes la media fue de 2,48 baja presencia. La media general para el indicador fue de 2,69, lo que ubica al indicador en moderada presencia con una desviación de 0,65, es decir, baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Las percepciones de los encuestados, para este indicador es que los docentes medianamente presentan a sus estudiantes algún caso específico de la realidad, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas, buscar información acerca del problema seleccionado en clase, y promover el trabajo en grupos para realizar lecturas sobre el caso planteado a fin de darle solución en las actividades escolares.

En tal entendido, conviene resaltar que, el estudio de casos le permite al docente presentar situaciones reales y concretas para que a través de la participación de los estudiantes adquieran el aprendizaje. En consideración con lo planteado, la investigadora fija posición con lo expuesto por Doménech (2011), quien expresa que este método se emplea para la adquisición de aprendizajes mediante análisis de casos reales o simulados, por ello es importante el conocimiento del contexto social del estudiante.

Por consiguiente, el estudio de casos es una estrategia didáctica de mucha importancia para la enseñanza de los contenidos escolares, debido a que a través de él se pueden tomar situaciones problemáticas de la localidad o del entorno del estudiante para presentarlos de una manera concreta y que de esta forma adquieran los aprendizajes que se requieren en el proceso educativo con la participación de los actores escolares.

### ***Preguntas intercaladas***

El resultado del indicador *preguntas intercaladas*, para los directivos, obtuvo una media de 3,36, ubicado en la categoría moderada; para los estudiantes de 2,46 ubicada en baja presencia; mientras que en padres y representantes la media fue de 2,56; obteniéndose una media general para el indicador fue de 2,78 ubicada en moderada presencia con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

Las respuestas proporcionadas por los directivos, padres y representantes y estudiantes, muestra que los docentes con poca frecuencia utilizan preguntas intercaladas durante la clase para estimular la participación y verificar la evolución del aprendizaje en clases; en pocas ocasiones les solicitan a sus estudiantes utilizar sus propias ideas para dar significado a los conceptos vistos en clase.

En ese sentido, el proceso de preguntar y procesar respuestas, según Moreira (2010), debe de estar centrado en la interacción entre el docente y alumno, acentuando el intercambio de preguntas críticas para promover el aprendizaje significativo. Lo importante, es favorecer entre ellos una postura dialógica, abierta, indagadora y no pasiva, dado que al aprender a formular preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas se aprende a aprender lo que se desee. Estas contribuyen a que el estudiante practique y consolide lo aprendido, se autoevalúa gradualmente a través de ellas, refuercen sus conocimientos y lo utilice en la solución de problemas.

Así las cosas, las preguntas intercaladas, ya sean en textos o en discursos orales, son una estrategia para que el docente desarrolle una práctica dialógica positiva de intercambio de saberes con los alumnos; a partir de esto pueda orientar, guiar, clarificar y retroalimentar el proceso educativo hacia el desarrollo de un alumno constructor de un aprendizaje significativo y crítico. Esto podrá conducir a un desarrollo pleno del estudiante que es lo que se busca con el despliegue de la pedagogía sistémica.

### ***Solución de problemas***

En cuanto al resultado del indicador solución de problemas, se observa en el cuadro 10 una media de 3,26 en los directivos, ubicado en la categoría moderada; en estudiantes de 2,58 ubicada en baja presencia; en padres y representantes de 2,48 baja presencia. De esta manera, la media general para el indicador fue de 2,77 ubicada en moderada presencia con una desviación de 0,63 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados.

El resultado obtenido, según las percepciones de los encuestados, señala que los docentes medianamente promueven la solución de problemas relacionados con el contenido desarrollado durante la clase y relacionado con algún tópico de la realidad social; y, en menor medida, se socializa en la comunidad los resultados de esta práctica.

Desde la práctica de la solución de problemas, se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución de un problema, y se crea un escenario en el que cada estudiante desempeña un papel activo en su aprendizaje y el docente funge de guía (Pimienta, 2012). En este sentido, esta estrategia se orienta a determinar casos de la realidad social de los estudiantes, y a buscar diversas alternativas de solución; esta búsqueda crítica de soluciones permite que cada estudiante adquiera y amplíe sus conocimientos y adquiera competencias (Pimienta, ob.cit), no solo escolares, sino sociales y afectivas. De esta manera, “Para el contexto actual, el valor máspreciado ya no es la información, sino el conocimiento que resuelve problemas con enfoque colaborativo, sistémico y ético, buscando la realización personal de las personas en la medida que contribuyen al tejido social” (Tobón et al., 2015, p. 8).

Como resumen de los datos anteriores sobre la dimensión *prácticas de enseñanza: metodología resolución de problemas*, observados en conjunto en el cuadro 10, sus resultados con una tendencia *moderada-baja* manifiestan que los docentes no desarrollan de manera frecuente estas prácticas de enseñanza o no profundizan en ellas: aprendizaje basado en problemas,

proyectos educativos, estudio de casos, preguntas intercaladas y solución de problemas del contexto social del estudiante, con la intención de promover el aprendizaje escolar; esto desde la percepción de los estudiantes, directivos y padres y representantes.

Ante esto, cabe agregar que la pedagogía sistémica como modelo didáctico está centrada en la exclusividad del conocimiento sustentado en la formación integral del educando, para que este desarrolle habilidades metodológicas, sociales y participativas de carácter práctico, orientado a comprender su propia realidad con el propósito de utilizar el conocimiento, y hacer uso de este acertadamente en la resolución de alguna situación dentro o fuera de la escuela, en el plano social o en el plano personal.

De esta manera, Tobón (2010) señala que presentar una situación problemática para intentar resolverla debe ser un proceso presente a lo largo de todas las actividades curriculares que se cursan en la escuela y no una actividad aislada y esporádica; más aún, podría convertirse en el principal eje organizador del currículo escolar, porque las situaciones problema proporcionan el contexto inmediato en donde el quehacer estudiantil cobra sentido, al estar vinculadas a experiencias cotidianas y, por ende, sean más significativas para los estudiantes.

Además, señala Tobón (2010) que un mismo contenido puede y debe presentarse a través de diversas situaciones, como es el caso de la multiplicación y sus diversos significados, de las fracciones y sus diversas interpretaciones, etc., la importancia de la naturaleza y la variedad de situaciones presentes en el contexto, o con problemas socioeconómicos o culturales de la comunidad. Y todo esto puede plantearse desde las diversas prácticas como el estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, proyectos educativos, entre otros

De tal manera que el método heurístico de la resolución de problemas apunta siempre a distintos contenidos y hacia diversas estructuras matemáticas y discursivas, pero estos no son evidentes en sí mismos, sino

que tienen que ser interpretados activamente por los estudiantes, según su experiencia. En esta interpretación intervienen tanto factores sociales, culturales, afectivos y académicos propios de la actividad de aprendizaje, como los del ambiente de aprendizaje y el clima institucional y los del contexto extraescolar.

En síntesis, para el objetivo Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre los principios, estrategias y prácticas de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca, se tiene los resultados generales en el siguiente cuadro.

**Cuadro 15**

**Pedagogía sistémica como modelo didáctico, en las percepciones de directivos, estudiantes y padres y representantes**

Dimensiones	$\bar{X}$	S
Principios de la pedagogía sistémica	2,96	0,64
Estrategias de enseñanza	3,46	0,64
Prácticas de enseñanza: metodología de resolución de problemas	2,87	0,63
Total variable	<b>3,09</b>	<b>0,64</b>
Categoría	<b>Moderada</b>	

En el cuadro 15 se muestra el cierre de la variable pedagogía sistémica como modelo didáctico, en las percepciones de directivos, estudiantes y padres y representantes; en él se observa una media de 3,09 ubicada en la categoría moderada, con una desviación de 0,64 indica baja dispersión de las respuestas emitidas por los encuestados. Estos datos señalan que los docentes medianamente aplican los elementos de la pedagogía sistémica. Se

aprecia que la dimensión mejor posicionada es estrategias de enseñanza (3,46), ubicada en la categoría moderada, dando privilegios a las estrategias tradicionales, como la exposición y las memorísticas (3,21), lo que se aleja de una enseñanza integral; y de las prácticas de la metodología de resolución de problemas (3,10), ubicadas en la categoría moderada.

Partiendo de lo anterior, se puede señalar que en el proceso educativo en las instituciones educativas de la comuna 5 del municipio de Soacha, no se percibe la interrelación activa personal de los docentes, los estudiantes y los padres de familia, basados en los órdenes del amor (Parellada, 2010; Olivera,2009). Esta realidad puede conllevar exclusiones de los estudiantes y de su familia, y la descontextualización del aprendizaje, lo que fragmentaría el sistema y afectaría negativamente el desarrollo de las competencias actitudinales, procedimentales y de conocimiento. Es así, que, partiendo de los principios de la pedagogía sistémica, la actuación escolar debe concebirse, como lo plantea Rendiles y Gómez (2019), desde:

La Interrelación dinámica del sujeto con su entorno, lo que lleva a construir su conocimiento en la relación entre los conocimientos previos y la información actual, los aspectos sociales y culturales, los procesos constructivos derivados del estudiante, los contenidos no arbitrarios y significativos que llevan a reconstruir un conocimiento y el rol del docente como promotor de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el estudiante. Llevan a entender al ser humano como activo e inmerso en un todo donde lo cultural lo define como un sujeto social, cultural con identidad (p. 27)

### **Triangulación: Correspondencias y Contingencias**

El enfoque complementario y el uso de dos técnicas para la recolección de datos, amerita una triangulación “con la intención de buscar la verificación de los diferentes ítems de información” (Guba, 1981, p. 159), es decir, para observar de manera directa y desde distintos ángulos el objeto de estudio y

sus dimensiones, lo que, sin duda, remarcaría la validez y firmeza de los hallazgos, y permitiría una comprensión más profunda de los mismos (Patton, 2002). De esta manera, por medio de la triangulación se evalúa la correspondencia de los resultados, con el fin de derivar en los elementos teóricos y metodológicos a los que se orienta este estudio.

En este sentido, por medio de una matriz de integración de resultados de (Martínez, 2006), se expondrá la integración de las fuentes de información con base en sus hallazgos básicos y sintetizados (ver cuadro 16), a través de lo cual se pueden observar y establecer concurrencias y divergencias, lo que además enriquece la interpretación del objeto de estudio y, por ende, los aportes teóricos y metodológicos.

**Cuadro 16**  
**Matriz Triangulación de resultados**

Constructo central	Categoría	Subcategorías	Entrevista a docentes	Cuestionario a estudiantes, directivos y padres de familia
LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA ECUNDARIA	Educación de calidad	Formación para la vida	Señalan que se deben desarrollar habilidades y competencias en un estudiante para responder a requerimientos e inquietudes personales y académicas	
		Obstáculos para una educación de calidad	Manifiestan ciertas limitaciones provenientes del currículo y los contenidos.	
	Educación formal y contexto	Incidencia del contexto en la formación estudiantil	Reconocen que los elementos externos (origen social, tipo de familia, contexto cultural) determinan la actuación y formación del estudiante.	
		Escuela, aprendizaje y contexto	Reconocen la relación entre la escuela, el contexto y su relación con el aprendizaje de los estudiantes.	
	Nociones de pedagogía sistémica	Concepción sobre la pedagogía sistémica.	Algunos docentes conocen su concepto, pero no lo asumen como el modelo que siguen, aunque reconocen que ellos desarrollan premisas muy cercanas a la pedagogía sistémica. Otros docentes no la conocen.	
		Principios de la pedagogía sistémica	La mayoría de docente señalan la necesidad de que los contenidos guarden relación directa con el contexto de los estudiantes. Reconocen las necesidades de los estudiantes, sin embargo, no las incorporan a su planeación. Manifiestan la importancia de incluir a las familias, pero no cuentan con la formación y espacio para hacerlo. Manifiestan la importancia de forma en valores y en formar la autonomía.	Señalan que los docentes no contextualizan los contenidos programáticos. Señalan que los docentes no consideran las necesidades del estudiante en cuanto a su conocimiento adquirido y como usarlo en el aprendizaje de un nuevo conocimiento. Señalan que la inclusión de los padres es una actividad que se realiza escasamente por parte de los docentes. Asimismo, señalan que los docentes promueven limitadamente la autonomía.

Constructo central	Categoría	Subcategorías	Entrevista a docentes	Cuestionario a estudiantes, directivos y padres de familia
LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA ECUNDARIA	Acciones docentes	Prácticas en el aula	Se reconocen la resolución de problemas, pero en muchas ocasiones no se aplica. Los docentes refieren que la práctica de las preguntas se desarrolla muy poco. Algunos docentes reconocen el estudio de caso, pero no se lleva cabo en la institución.	Manifiestan que los docentes muy pocas veces, presentan en clases alguna situación problema de la realidad para darle explicación al mismo. También señala que los docentes medianamente presentan a sus estudiantes algún caso específico de la realidad. Y, además, manifiestan que los docentes con poca frecuencia utilizan preguntas intercaladas durante la clase.
		Planificación	Los docentes señalan varios propósitos: realizar un diagnóstico y planificar desde lo integral.	
		Estrategias	Los docentes señalan que se realiza el diálogo en clases. También se realizan actividades extra-aula para fortalecer contenidos	
		Evaluación	Los docentes señalan tres propósitos de la evaluación: formativo, para comprobar conocimientos y para evaluar el trabajo docente	
		Acciones docentes en pandemia	Manifiestan que hicieron uso de recursos y estrategias a partir del uso de las nuevas tecnologías. Se presentaron obstáculos como la situación de algunos estudiantes que no contaban con los recursos tecnológicos. Hubo una interacción importante entre la familia y la escuela.	
		Modelo pedagógico	Señalan que siguen los siguientes modelos pedagógicos: La pedagogía crítica, Aprendizaje significativo y Paradigma estructural	

## **CAPITULO V**

### **TEORIZACIÓN**

La elaboración de una teoría emergente responde a las disertaciones que se generan, luego de haber analizado, con especial atención, los códigos, las subcategorías y las categorías, que surgieron en el análisis. En este sentido, la teoría se convierte en el aporte epistemológico que el investigador realiza a partir de los hallazgos y reflexiones del fenómeno observado. Esta acción se da con la firme pretensión de que su propuesta conceptual sirva de eje orientador a otros investigadores o profesionales que se desenvuelvan en su campo de conocimiento.

Por ello, este apartado dará cuenta de los constructos conceptuales que la investigadora logró perfilar luego de desarrollar una investigación que tuvo como propósito generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

El análisis de los resultados permitió la elaboración de cuatro constructos emergentes. En primera instancia, se disertará sobre los procesos educativos que trascienden la enseñanza y aprendizajes de contenidos teórico, e incluye las diversas relaciones generadas entre los estudiantes y su contexto educativo, familiar, social y cultural. Seguidamente, se abordará la relación entre la propuesta de la educación formal y su adecuación y contextualización de cada región.

El tercer constructo emergente está referido al conocimiento sobre la pedagogía sistémica como modelo pedagógico. Finalmente, el cuarto y último constructo está orientado al conocimiento por parte de los docentes, recorre los elementos y principios que desarrollan en su práctica educativa para realizar una formación más integral e inclusiva. Seguidamente, la disertación

para cada uno de ellos. Decisiones y actuaciones docentes, las cuales son determinantes en el devenir educativo de los estudiantes. Estas acciones y decisiones no dependen solo de las consideraciones pedagógicas; deben también estar en consonancia con el contexto de la escuela y de los estudiantes.

**APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS SOBRE LA PEDAGOGÍA  
SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE  
BÁSICA SECUNDARIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EL  
BOSQUE Y SAN MATEO DEL MUNICIPIO DE SOACHA,  
CUNDINAMARCA**

La educación es una ciencia social, que avanza y se modifica constantemente. Por ello, es fundamental prestar especial atención a los diversos fenómenos que se generan de la interacción entre sus actores y la realidad que los circunda. Son estas situaciones entre el estudiante, el maestro, la familia y el contexto, las que determinan la organización institucional, el propósito educativo y la pertinencia de su aplicación en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, investigar desde el ámbito educativo se convierte en una oportunidad valiosa para diagnosticar elementos, desarrollar estrategias pedagógicas y proponer teorías que pudieran dilucidar nuevas maneras de entender la escuela. La mirada de un docente investigador debe estar enfocada en desarrollar constructos epistemológicos y metodológicos que permitan, a los centros educativos y a su salón de clases, responder a los verdaderos requerimientos de los alumnos.

Así las cosas, el primer constructo precisa: *los procesos educativos que trascienden la enseñanza y aprendizajes de contenidos teórico, e incluye las diversas relaciones generadas entre los estudiantes y su contexto educativo, familiar, social y cultural.*

Educar es un derecho universal, un proceso complejo, que se constituye de diversos elementos. Algunos de ellos son considerados de forma explícita y responden al currículo abierto de cada centro educativo. Por ende, su elaboración y diseño está fundamentado en las competencias y contenidos teóricos, establecidos por la legislación nacional y el Ministerio de Educación Nacional para cada año de estudio. No obstante, los procesos educativos están inmersos en una dinámica multifactorial, que está por encima de los contenidos programáticos y responde a las relaciones que se generan entre el estudiante y los diversos contextos cercanos y formales que lo rodean, los cuales se convierten en elementos determinantes de sus intereses, inquietudes y propósito de vida.

Así pues, cuando se pretenda diseñar una propuesta curricular resulta imperante atender a la influencia que ejerce el contexto familiar, comunitario, geográfico y económico en la vida de cada uno de los estudiantes. Además de las dificultades e inquietudes individuales que cada uno trae consigo. La escuela deja de tener vigencia para una sociedad y, principalmente, para sus aprendices si solo se dedica a cumplir, de forma cerrada, con las competencias ministeriales, centradas en el saber académico de cada disciplina.

En virtud de ello, los docentes participantes reconocen la importancia de un contexto, que está supeditado a un currículo oculto, pero que termina siendo más influyente en la motivación de los alumnos al momento de ir a la escuela. Por consiguiente, el maestro no solo tendría que cumplir con el pensum de estudio, sino que, además, es una obligación que construya nexos reales entre estos, los intereses, dificultades y actitudes de los educandos. Asimismo, es fundamental, que este propósito esté enfocado desde una mirada cercana, en la que la afectividad, la inclusión y la pedagogía del amor se hagan presentes (Olivera, 2009).

En consecuencia, la educación de calidad, supone mucho más que el cúmulo de conocimientos académicos. Es menester que los docentes se dediquen a formar estudiantes competentes en las diferentes disciplinas.

Unido a ello, es necesario que les proporcionen herramientas para que este conocimiento sea pertinente y les permita responderse las interrogantes que, diariamente, les generan los contextos extraescolares. Sin embargo, a pesar de que, en efecto, los docentes reconocen la importancia de este elemento al momento de educar, los centros escolares aún deben trabajar en ello, ya que no terminan de incluirlo en su propuesta académica. En consecuencia, el aprendiz pudiera concluir que los elementos proporcionados por la escuela son irrelevantes, pues su realidad, más allá del recinto escolar, lo obliga a realizar actividades que no guardan relación alguna con la propuesta que este contexto le ofrece.

La escuela debe observar con especial atención al estudiante y su respuesta frente al proceso escolar, reconociendo en él las diversas motivaciones, dificultades y bondades que lo constituyen. Por ende, la planificación de cada propuesta debe partir de un diagnóstico individualizado, pero orientado desde una mirada humana, integral, que no solo mida sus competencias académicas o la consolidación de determinado contenido, requisito para ingresar al centro o avanzar de año. Es fundamental que los planes escolares observen al estudiante desde su humanidad, reconociéndolo como un sujeto inmerso en situaciones familiares, afectivas, económicas, que lo invitan a avanzar o lo condicionan para desertar del sistema escolar en edades tempranas.

Con respecto al contexto familiar, el estudio de su realidad se hace necesario para comprender a cada estudiante. En las escuelas participantes de la presente investigación, se caracterizan por tener dinámicas diversas y complejas. En el mejor de los casos, el maestro y el estudiante cuentan con un núcleo familiar estable, bien constituido, que reconoce la importancia de formarse. Sin embargo, la constante se inclina por familias disfuncionales, con ausencia total o parcial de algún miembro; padres imbuidos en compromisos laborales que involuntariamente los alejan de su responsabilidad escolar. De igual manera, la escuela debe mirarse a sí misma, para evaluar si su propuesta

de aprendizaje está respondiendo a las necesidades e inquietudes de sus familias y educandos. Es fundamental que, desde su misión y visión, se establezca estándares de calidad que no solo apunten a lo académico, sino que además revisen si su propuesta le confiere herramientas útiles a sus alumnos para que construyan una vida feliz y prospera a nivel personal y profesional.

Este constructo teórico permite plantear los siguientes aportes metodológicos:

Los centros escolares deben organizarse en consonancia con los lineamientos ministeriales en materia educativa. Este es un requerimiento obligatorio que garantiza su permisología de funcionamiento. Sin embargo, es fundamental que, en su visión interna, tengan presente la realidad que condiciona estos propósitos. De esta manera, le conferirán pertinencia contextual al proyecto que ofrecen y no solo responderán a lo administrativo del Ministerio de Educación Nacional. De esta manera, serán congruentes con las necesidades de los estudiantes y familias que acompañan. En este sentido, el rol de cada docente es fundamental, pues sus planes académicos deben atender a lo particular de sus estudiantes. El logro de esta pretensión supone la realización de diagnósticos permanentes, que reflejen puntos de inicio, procesos y posible concreción de metas del trabajo realizado.

Ante estas realidades, en lo que respecta al contexto familiar, los centros educativos deben estructurar propuestas para formación, en las cuales los padres o adultos responsables del hecho educativo, regresen a su responsabilidad legal de garantizar la educación de sus representados, pero más que como una obligación, como un acto esperanzador, marcado por el apoyo, la cercanía y la afectividad asertiva. La relación entre el padre y la escuela no solo debe estar determinada por cumplir procesos formales como la matriculación o el retiro de los avances académicos. Es necesario que se establezcan nexos de trabajo colaborativo, de equipo, que generen resultados

humanos y que les permitan a las familias sentirse acompañadas en el proceso de educar a sus hijos.

En medio de esta realidad, es fundamental que cada centro escolar diagnostique cuáles son las bondades que puede conseguir más allá de su estructura. Es decir, tanto la familia como la comunidad pueden convertirse en aliados para dar respuestas educativas verdaderas a los estudiantes, que se parezcan a sus inquietudes y necesidades. De esta manera, se propone construir un inventario de las profesiones y oficios en los que se desenvuelven los padres. Asimismo, se puede registrar las posibles fuentes de pasantías, emprendimientos y fuentes de empleo que pudieran convertirse en espacios de formación *in situ*, o representar escenarios futuros de trabajo para los egresados. Esta interacción entre la escuela y el centro capacitador, pueda representar un aporte importante para contextualizar el proceso y ganar tiempo en la preparación laboral.

La familia, por su parte, representa uno de los pilares en la formación del estudiante, por cuanto su tiempo transcurre, mayormente, en este espacio extraescolar. Si bien es cierto que, en la actualidad, esta no cuenta con mucho tiempo para acudir a la escuela, también es posible integrarla de forma estratégica para que no descuide, ninguna de sus obligaciones laborales, económicas o educativas. De esta manera, los padres pueden hacerse presentes en la dinámica educativa, si se establecen roles y cronogramas de participación. Asimismo, el conocimiento de la familia puede ponerse al servicio de los contenidos disciplinares o los requerimientos del aula y el recinto escolar en cuanto a un oficio en particular. Los padres pueden ayudar en la construcción y conservación de la escuela, tanto en sus bienes tangibles como en el legado intangible.

Es necesario que la participación de estos actores deje de ser esporádica o responder a los requerimientos administrativos. Desde la situación de pandemia, se abrió otra oportunidad importante para convertir las familias en tutores académicos. Solo que, en esta oportunidad, se propone que

no se realice de forma accidentada y por necesidad, sino que la escuela proponga espacios de formación en estrategias de aprendizaje virtuales, muchas de las cuales pueden ser explicadas entre los mismos padres. Esto requiere de un plan de trabajo, que les permita a los padres organizar sus tiempos. Tal estrategia puede ayudar a muchos niños que no poseen un adulto responsable directo o, en algunos casos, este carece de formación académica.

Con respecto al segundo constructo, este precisa lo siguiente: *La relación entre la propuesta de la educación formal, su adecuación y contextualización. El contexto es el marco referencial para entender las dinámicas, actitudes, dificultades y fortalezas de cada educando, el maestro y la escuela.*

En el constructo emergente anterior, se enfatizó en la multiplicidad de contextos que inciden en el proceso educativo. En los aportes de los docentes y los diagnósticos institucionales es una realidad constante encontrar registros que hacen referencia a la necesidad de su atención, con la finalidad de ofrecer una educación pertinente y de calidad, que le sirva al estudiante para encontrar herramientas de vida. No obstante, en la práctica educativa, más allá del documento escrito y el propósito enunciativo, reflejan un escenario contrario.

Los docentes, aún y cuando reconocen su importancia, dedican la mayor parte del tiempo pedagógico a resolver lo urgente de los planes y currículos institucionales. Ellos manifiestan cómo la presión profesional a la que están sometidos para cumplir con los lapsos establecidos por el Ministerio o sus superiores, termina imperando en el proceso. Así, educar se convierte en una actividad para desarrollar contenidos, aplicar pruebas y ofrecer resultados cuantificables y medibles a través de instrumentos como las pruebas académicas. De esta manera, la visión holística del aprendizaje se reduce a la adquisición de un concepto, que se mide a partir de un número y finaliza, en el mejor de los casos, con la aprobación o prosecución del estudiante. Sin embargo, todos no corren con esta suerte. Muchos de los

alumnos no comprenden el para qué de lo que la escuela les ofrece y terminan reprobando o desertando del sistema.

En este sentido, desde esta investigación, se reconoce la importancia de atender las líneas ministeriales en torno a qué se debe enseñar. Sin embargo, el cómo puede estar acompañado de procesos integradores, más humanos, democráticos y holísticos en los que se establezcan puentes sólidos entre el estudiante, el currículo oficial y sus contextos. En consecuencia, el propósito de la educación, entonces, no está dado con un fin en sí misma. Esta se convierte en la vía para que cada estudiante, desde su realidad y situaciones familiares, afectivas, económicas e intelectuales, encuentre herramientas que contribuyan a su desarrollo y, por ende, al progreso de su región o país. Es menester que los elementos contextuales deban convertirse en un componente explícito en la planeación de cada contenido. Entre mayor sea el nivel académico de un sujeto, mejor será su calidad de vida y, por ende, se reducirán los índices de pobreza, criminalidad y desorganización social (UNESCO, 2016).

Desde esta visión, el maestro se convierte en un sujeto integrador, que visibiliza las necesidades e inquietudes del estudiante, les confiere la importancia que tienen para él y le ayuda a entenderlas y desarrollarlas a partir de contenidos académicos y del componente afectivo y cercano que debe desarrollar en su salón de clases. En virtud de esto, la diferencia se convierte en un valor fundamental de reconocimiento, que el profesor potencia y desarrolla, diariamente, en cada aprendiz.

La familia, por su parte, tiene un rol fundamental en este proceso integrador. Sin embargo, su deber y responsabilidad, a pesar de estar expresada de forma explícita en los diversos marcos legales y técnicos, no se reflejan. Esto por cuanto existen familias que han olvidado su rol o sencillamente no tienen las herramientas para llevarlo a cabo. Por ende, la escuela requiere propiciar espacios de inclusión para el estudiante por ser su principal objetivo, pero también para sus familias, ya que están será

determinantes para lograrlo. En síntesis, es menester de la escuela formar al alumno y simultáneamente formar a la familia, para que esta le acompañe en este proceso, en aquellos contextos que trasciende el recinto formalmente académico.

Luego de desarrollar los constructos emergentes referidos a los contextos que condicionan el aprendizaje de cada estudiante, así como la necesidad de reconocerlos e incorporarlos oportunamente en los diseños curriculares. En virtud de ello metodológicamente, a partir de este constructo se señala que es necesario que el docente trabaje por una formación integral en cada uno de sus alumnos. Esta pretensión es plausible en la medida en que se realice un trabajo interdisciplinar entre el contexto social, su realidad familiar e intereses personales. Así, la vida de cada estudiante exige de una escuela comprometida, en la que cada directivo, docente y familia trabajen colaborativamente en una misma dirección. De esta manera, el diagnóstico, la planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades deben apuntar a la generación de conocimiento, y la promoción del bienestar social desde un enfoque sistémico y humanista (Artículo 1 de Ley 115 de 1994).

Sería muy significativo para la formación del estudiante, desarrollar procesos de integración interdisciplinar, entre las áreas y el recurso humano que se encuentra dentro y fuera del centro educativo. Esta integración no supone que determinada área abandone su propósito académico para colocarse al servicio de otra. Contrariamente, se trata de trabajar en actitud de complementariedad para conseguir los puntos de encuentro.

Esta interrelación dialógica puede desarrollarse también, entre familias, entre estudiantes con sus pares, entre centros escolares, ubicados en el mismo contexto comunitario. Se trata entonces de propiciar espacios de encuentro para conversar y facilitar las estrategias asertivas y las herramientas que les permitieron sobrellevar y responder situaciones complejas. Esta mirada holística permite establecer un tejido interrelacional de similitudes de contextos. El diseño de los mismos, no solo debe atender a elementos

académicos, sino que puede dar cabida a abordar aspectos de familia, situaciones de estructura, estrategias pedagógicas, problemáticas comunitarias, entre otras.

La frecuencia de realización puede fijarse en común acuerdo entre los actores implicados. Unido a ello, es fundamental que se fijen estándares de evaluación, que permitan ratificar la pertinencia de estos encuentros. Asimismo, deben establecerse con claridad, los objetivos y las responsabilidades de su ejecución. Es decir, no solo deben convertirse en espacios propositivos, sino que deben fijarse tiempos de aplicación y evaluación de lo que allí se ofrece para cada centro, familia, estudiante o maestro. Así cada centro seleccionará según sus necesidades, y en un tiempo prudencial dará cuenta de la progresividad de su avance.

Seguidamente se tiene que: *La pedagogía sistémica como modelo pedagógico, y su conocimiento, por parte de los docentes, recorre los elementos y principios que desarrollan en su práctica educativa para realizar una formación más integral e inclusiva. Seguidamente, la disertación para cada uno de ellos.*

Las propuestas curriculares y prácticas docentes están determinadas por diferentes teorías y modelos que la escuela y el maestro desarrollan consciente e inconscientemente. Esta decisión está supeditada al objetivo pedagógico, los intereses de formación y las costumbres y creencias que subyacen en los responsables de diseñar y ejecutar el proceso. En virtud de ello, los maestros de la actualidad acostumbran ratificar, muchas veces de forma categórica, que su práctica de aula está amparada bajo las últimas corrientes pedagógicas, generalmente, inspiradas desde una visión social, integradora, humana y constructivista. Es oportuno señalar que tales posturas parecieran estar motivadas por los constructos teóricos que adquirieron en su formación universitaria, por el conocimiento que han ido sumando con sus años de experiencia, así como también por el estatus profesional que les confiere ser un docente innovador.

Tales consideraciones conceptuales se infieren a partir de los aportes que suelen ofrecer estos profesionales cuando se les interroga directamente o se les aplica una encuesta en torno a cuál es la corriente pedagógica en la que suelen orientar su práctica, así como cuáles son los elementos del constructo teórico que emplean y por qué. Sin embargo, la dinámica que se desarrolla en sus prácticas reales no siempre está determinada por esta concepción integradora, democrática y plural. Por lo cual, esta condición deriva en la categorización de tres tipos de docentes:

El primero de ellos, responde a las orientaciones curriculares que deben acatar, con relación a qué se entiende por educación y cuáles son las necesidades nacionales en la formación de los ciudadanos. En este primer escenario pedagógico, los maestros suelen conducir sus planeaciones para lograr estándares de calidad académica, centrados en competencias de conocimiento interdisciplinar. En consecuencia, en algunos casos, terminan diseñando y desarrollando dinámicas escolares enmarcadas en una perspectiva tradicional de la enseñanza, en la cual lo importante es medir el conocimiento, sin considerar los aspectos que puedan determinar este logro en los estudiantes. De esta forma, el interés está en la calificación de cierre, representada en un número que aprueba o desaprueba. Las causas y contextos que determinaron estos resultados no son atendidos.

El segundo escenario está determinado por docentes con propósitos de enseñanza más autónomos, que responden a la norma curricular, pero que medianamente comprenden la importancia de atender al constructo teórico y metodológico que la universidad les ha proporcionado. Además, su experiencia les ha permitido recoger indicios de que la educación debe trascender lo disciplinar. No obstante, este último aspecto lo van abordando con temores, pues siguen considerando la propuesta curricular, como el principal aspecto pedagógico en atender. Además, manifiestan haber empleado estrategias enmarcadas en la pedagogía sistémica, pero en experiencias desarrolladas en centros educativos anteriores. Por consiguiente,

lo humano e integral del proceso es considerado de forma esporádica e irregular. Otros, profesionales de esta área, incluso, llegan a aseverar que prefieren no emitir opinión en torno a esta perspectiva de enseñanza, pues no tienen claridad teórica de la misma.

Al igual que los otros actores de la educación formal (directivos, estudiantes y padres) no advierten el desarrollo de los principios de la pedagogía sistémica. En estos, se evidenció su escasa aplicabilidad en el aula de clases. Tal actitud pudiera ser el resultado del desconocimiento de su impacto positivo, la cual busca formar de manera integral y equitativa a los estudiantes, tomando en cuenta el contexto y las relaciones interpersonales como un todo que influye en su aprendizaje escolar y humano.

El tercer escenario está constituido por docentes innovadores, creativos, concedores de su campo disciplinar, pero que además reconocen que la educación es un proceso multifactorial, recursivo, dialógico, democrático y profundamente humano. En consecuencia, esta visión los define como maestros que ejercen su labor desde una pedagogía holística, en la cual le confieren especial importancia a todos los sistemas y contextos que rodean el hecho educativo. Por ende, comprenden que su rol está centrado en orientar y proporcionar el andamiaje para que sus estudiantes obtengan herramientas que les ayuden en el proceso académico y, fundamentalmente, en toda su dinámica de vida profesional y personal.

Así las cosas, resulta importante que cada profesional en esta área se empodere de su rol transformador y se permita asumir una postura integradora, en la cual, no solo se atiende lo curricular, formalmente establecido, sino que este propósito puede lograrse a través de herramientas enfocadas en los contextos de los estudiantes, así como en la necesidad de educar desde el fortalecimiento de valores trascendentales como la empatía, el respeto y el diálogo. Además, es una educación en la que se le proporcionan a los alumnos las bases para que puedan resolver sus problemas, se sobrepongan a sus dificultades y trabajen en función de metas realizables. Es

una educación en la cual la afectividad, el amor y el reconocimiento por la diversidad humana son prioritarios.

Por tanto, es fundamental que la escuela desarrolle aspectos relacionados con el trato cercano y afable. El maestro debe gestar escenarios en los que sus estudiantes fortalecen actitudes de autonomía. Esto supone la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que les permitan desarrollar su conciencia crítica, la cual no solo los invitará a seguir normas preestablecidas, sino que les ayudarán a construir su propio concepto de para qué ir a la escuela y cómo esta puede acompañarlos a entender su proceso de vida.

Ante esto, promover la autonomía en clases, permitirá al estudiante regular el conocimiento que va adquiriendo y ser consciente de sus procesos cognitivos y socioafectivos. El rol del docente debe estar orientado a formar individuos con capacidad de cuestionar, revisar, planificar, controlar y evaluar su propia acción de aprender. Esto le permitirá ir desarrollando la conciencia de la responsabilidad y el compromiso, en los diversos roles que debe asumir como estudiante, compañero, hijo y ciudadano.

Asimismo, esta dinámica de interacción escolar debe permitir reconocer la diferencia. La escuela se convierte en un espacio integrador y democrático, que enseña al estudiante a respetar a sus pares y a todos los actores que hacen vida en ella. Este respeto, no solo está fundamentado en los elementos materiales y pertenencias de los demás, sino que también está direccionado a la posibilidad de reconocer la diversidad de pensamiento y opiniones que pueda tener las demás personas

Este trabajo de interés y reconocimiento por el otro, debe desarrollarse en correspondencia con el acompañamiento familiar. La presencia de los padres o adultos responsables es determinante para que el propósito formativo de cada maestro sea extensivo a escenarios extraescolares. No solo para desarrollar tareas relacionadas con algún contenido disciplinar, sino también para fortalecer los valores personales y de ciudadanía que la escuela potencia.

Sin embargo, aún queda mucho por hacer para lograr una inclusión familiar real y su integración explícita en la formación estudiantil; ya que su participación se genera más por el cumplimiento de trámites administrativos o por el diseño de alguna actividad esporádicamente propuesta por el maestro, que por una política institucionalizada de trabajo en equipo.

En este sentido, la pedagogía sistémica es una corriente epistemológica que subyace en algunas prácticas del contexto escolar de esta investigación. Existen algunos docentes que reconocen la necesidad de integrar los diferentes contextos no formales. Esto los invita a ratificar su influencia en la vida de cada estudiante y en su actitud por el proceso de aprendizaje. Asimismo, manifiestan la importancia de abordar a cada estudiante desde una práctica, cercana, respetuosa, que le ayude a reconocer sus dificultades de vida y poder vencerlas. Sin embargo, reconocen que estas prácticas suelen desarrollarse por motivación propia, porque la experiencia docente les ha enseñado a reconocer la importancia de estos elementos o por su formación profesional. En ningún momento se generó la posibilidad de que existiera una línea institucional o ministerial clara, que los invitara a potenciar y considerar los contextos informales en sus propuestas pedagógicas.

En consecuencia, es una educación centrada en la pedagogía sistémica, corriente que reconoce la importancia y la pertinencia de integrar y atribuirle roles de responsabilidad y cercanía a las familias. Además, es una educación que le confiere especial interés a componente afectivo. Esto permitirá que el maestro pueda detectar las particularidades, los miedos y las desesperanzas que pueda traer cada estudiante, así como también sus potencialidades y sueños por cumplir. Se refiere, entonces, a una educación que reconoce las individualidades de cada niño o adolescente, condiciones que derivan de los múltiples contextos que han ido moldeando su manera de comprender el mundo y responder ante las situaciones de vida.

En cuanto a los elementos metodológicos que se pueden desarrollar a partir de este constructo, resulta imperante desarrollar procesos educativos en

los que se considere con especial atención al estudiante, en tanto sujeto, inmerso es diferentes situaciones que condicionan su vida y, por ende, su interés por aprender. Se propone que las competencias establecidas por cada centro en su currículo y en la planeación del docente, no solo estén orientadas a una calificación.

Cada maestro bien pudiera fijar estímulos positivos en sus estudiantes que los inviten a alcanzar las competencias de las disciplinas. Asimismo, los centros escolares pudieran premiar a las familias que se integran a las actividades del salón de clases, pero también debieran recibir un reconocimiento especial, aquellas que ponen su amor y conocimiento al servicio de los estudiantes con mayores carencias. Por otro lado, la comunidad pudiera convertirse en aliados rescatadores de niños desertores a través de programas de formación y capacitación en oficios. De igual forma, las estrategias de evaluación no solo deberían considerar preguntas enfocadas a medir el aprendizaje académico. Deberían diseñarse instrumentos que permitan recoger aspectos relativos a la empatía, la tolerancia, el reconocimiento por el otro, la educación cercana, amorosa.

En este sentido, si bien es cierto que existen notorias deficiencias en las organizaciones de los centros educativos y en las directrices emanadas por el Ministerio de Educación a nivel nacional, desde esta investigación, se sugiere que los docentes asuman con liderazgo y contundencia, la posibilidad de transformar este campo, partiendo de sus prácticas pedagógicas. Es necesario que reconozcan que existen posibilidades de incidir positivamente en la mente y el corazón de cada uno de los estudiantes que acompañan. Esta es una decisión personal y profesional, que deben asumir con liderazgo y contundencia. Es por ello que, a continuación, se desarrollará el constructo emergente número cuatro, referido a las decisiones y actuaciones que cada docente decida ejercer, desde su aula de clases.

El último constructo que emergió del análisis precisa lo siguiente: *las actuaciones docentes son determinantes en el devenir educativo de los*

*estudiantes. Estas acciones y decisiones no dependen solo de las consideraciones pedagógicas; deben también estar en consonancia con el contexto de la escuela y de los estudiantes.*

En el constructo emergente, anteriormente desarrollado, se hizo referencia a tres categorías de docentes, que surgen a partir de sus actuaciones y maneras de entender el hecho educativo. En consonancia a ello, en este apartado, se realizan disertaciones teóricas en torno a cada uno de ellos, fijando especial énfasis, en el tercer tipo, profesional que reconoce la norma, las orientaciones curriculares de su centro y las directrices ministeriales. No obstante, se permite ir más allá, pues comprende que cada uno de sus estudiantes es un ser integral, inmerso en diversos contextos, que determinan su deseo de acudir a la escuela, reconociéndolo como un espacio en el que encontrará respuestas a sus inquietudes de vida.

En virtud de ello, este docente ratifica la importancia de aprender los elementos teóricos, fundamentales de cada disciplina. Sin embargo, esta relación entre el estudiante y el conocimiento debe darse de forma dialógica, cercana y contextualizada. Es menester que cada aprendiz reconozca la aplicabilidad que posee el contenido de clase. De lo contrario, mostrará su desinterés y desertará del sistema tempranamente; decisión que, contrariamente a lo que suele pensarse, recae más en las acciones del docente, que en la actitud del estudiante.

Ahora bien, a través de qué mecanismos un docente logra hacer la diferencia y ofrecer a sus alumnos un panorama esperanzador desde el recinto escolar. La respuesta a esta interrogante se resume en una máxima educativa: las prácticas pedagógicas serán pertinentes y significativas para los niños y jóvenes en la medida en que estos reconozcan puntos de encuentro entre su vida y el conocimiento al que la escuela les ofrece. En consecuencia, el maestro debe conocer con especial atención las particularidades de cada estudiante que recibe, su proceso y reacción, luego de estar expuesto a una práctica de enseñanza continua.

De esta manera, toda propuesta pedagógica y, por ende, las prácticas diarias en el aula de clases, deben estar estructuradas en cuatro grandes momentos: diagnóstico, planificación, formación y evaluación. El diagnóstico representa el primer elemento a considerar por un maestro, el cual, desde, la práctica educativa, se realiza en diferentes momentos de su desarrollo. A partir de este, el docente conoce a cada estudiante, sus intereses, dificultades, sus concepciones personales, familiares y sociales. Efectivamente, este componente le dará las herramientas para construir una propuesta pedagógica, que no solo responda, a lo esperado por su centro educativo, sino que además represente una oportunidad real en la que el aprendiz se siente reconocido, como un individuo determinado por su familia, cultura, región, economía, entre otros elementos.

El diagnóstico es el momento necesario para que el maestro, indague en los conocimientos previos, que le permitirán comprender y respetar el proceso formativo de sus alumnos. De igual forma, a partir de este, clarifica las características de los múltiples contextos, implícitos y explícitos, que convergen en su aula de clases. Esta información, le ayudará a decidir las estrategias a desarrollar y comprender que cada estudiante es una individualidad que debe ser reconocida, respetada y potenciada desde la academia. En este sentido, los docentes reconocen su importancia y emplean los conocimientos con elementos organizadores de qué se sabe y cómo este cúmulo de saberes puede contrastarse o complementarse con el nuevo aprendizaje.

El segundo elemento a considerar por el maestro, desde su deseo de construir una propuesta pedagógica, se refiere a la planeación. Esta, necesariamente, se convierte en un sistema armonioso de interrelaciones entre el diagnóstico, las competencias de la institución, las orientaciones ministeriales y las particularidades de cada estudiante. Por ello, efectivamente la planificación responde a una construcción flexible, característica que no debe confundirse con dinámicas de improvisación pedagógica. Contrario a

ello, es un plan que se construye con la suficiente conciencia para decidir qué elementos, contenidos, competencias se deben considerar a lo largo del año escolar, siempre y cuando atiendan a las necesidades reales de cada alumno.

Este elemento cobra vital interés en el proceso educativo, por cuanto representa el espacio en el que el docente tomará decisiones de cuáles estrategias pedagógicas desarrollará. Algunas de las cuales elegirá por su experiencia y eficacia en la aplicación. Otras, en cambio, responderán a la situación contextual en la que se produce el hecho educativo. Para el momento en el que se desarrolla esta investigación, las estrategias diseñadas por los docentes, se vieron en la necesidad de reinventarse. La situación de pandemia, les obligó a salir de su zona de confort pedagógica y diseñar nuevas formas, medios y recursos para enseñar.

En consecuencia, la clase presencial pasó a un segundo plano, que debió resolverse a partir del uso de las nuevas tecnologías. Esta estrategia se consideró más por necesidad social y sanitaria, que por la intencionalidad pedagógica del maestro. Unida a su aplicación, se produjo la participación activa de los padres y familias, con el propósito de servir de elementos mediadores entre el maestro, el conocimiento y el estudiante. Ante ello, los maestros y los padres manifiestan cómo se hizo necesario establecer un trabajo colaborativo para lograr acompañar a los alumnos en este proceso, tan complejo y sin antecedentes pedagógicos inmediatos.

No obstante, a pesar de que esta estrategia vino a resolver la situación educativa, a partir de la emergencia sanitaria, los actores del hecho educativo, participantes de este estudio, manifiestan cuánto falta por atender. Aún existen notorias dificultades en cuanto a la claridad de las estrategias que el docente le propone al estudiante a través de esta vía. Asimismo, la capacitación de los padres como tutores de esta labor, debe ser una propuesta intencionada, que surja desde la planificación del maestro y no de la necesidad de acompañar a los hijos por su poca comprensión ante la tarea asignada. Finalmente, el componente económico termina siendo determinante, ya que no todas las

familias cuentan con los recursos para acceder al conocimiento y la formación desde la virtualidad. En este último aspecto, el Estado tiene una responsabilidad fundamental en darle respuesta.

En cuanto a las estrategias de aula, los maestros manifiestan que en sus clases desarrollan estrategias que potencian el pensamiento autónomo, la pregunta como elemento catalizador y el diálogo como aspecto de integración, y democratización de los saberes. Sin embargo, los padres y estudiantes afirman que las prácticas pedagógicas se centran, en clases expositivas, que luego el alumno debe memorizar y depositarlas textualmente en pruebas escritas. En consecuencia, los docentes hacen uso de estas estrategias de una manera habitual, en la que pocas veces, en el diseño de la estructura de la clase, trabaja la parte afectiva y el aprendizaje colaborativo, como una manera de integrar a todos los actores al proceso de aprendizaje.

Por su parte, la formación responde al tercer elemento que un maestro debe considerar en su proyecto educativo. Esta concentra un nivel de importancia fundamental, ya que se refiere al tiempo necesario que el maestro dedicará para que el estudiante comprenda la relación dialógica que existe entre su vida, la escuela y lo que esta pretende enseñarle. En este período, el maestro se convierte en el sujeto orientador, que le facilita el andamiaje necesario al estudiante para que pueda apropiarse de los contenidos, que cada disciplina le ofrece y sobrellevar una vida feliz y proactiva.

Lograr el propósito formativo de una práctica pedagógica está determinado por las estrategias que el maestro desarrolle. Es necesario que la clase se convierta en un espacio para el asombro, la búsqueda permanente del saber a partir de estrategias como la pregunta. Se trata de convertir el salón de clases en el escenario para reconocer problemas reales, presentes en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes de manera extraescolar. Para ello, el maestro facilitador, emplea estrategias como el estudio de caso, el diseño de proyectos por y el diálogo permanente entre el

concepto, el estudiante y cómo este se adecúa para resolver o intervenir positivamente en su vida.

Sin embargo, las situaciones de enseñanza que se producen en los salones de clase, en muchos casos terminan ganadas por la educación transmisiva. El docente a pesar de reconocer estas estrategias de aula termina enfocado en un contenido y en la evaluación de este a partir de una prueba escrita, ya que la exigencia del centro apunta a los avances cuantitativos que pueda tener el estudiante, circunscribiendo el hecho pedagógico en un número. Al respecto, por ejemplo, no hay un desarrollo de la clase en la que se incluya alguna situación problema de la realidad, según lo manifiestan directivos, padres y representantes y estudiantes. A lo sumo, se promueve la búsqueda de información con los padres acerca del problema seleccionado en clase, y en contadas situaciones plantean problemas de la realidad social para desarrollar conocimientos del contenido escolar. La escuela centra su interés en el requerimiento urgente de ofrecer cifras para medir los estándares de calidad. Por ello, los maestros terminan respondiendo a la urgencia de la calificación y pierden de vista la humanidad y la integralidad de cada sujeto al que desean enseñar.

En medio de este contexto escolar, se exhorta a los maestros a desarrollar una enseñanza no punitiva, ni condicionada por un número de aprobación. Si bien es cierto, que administrativamente el aprendizaje se debe hacer tangible en una calificación, educar debería ser un proceso en el que se reconocen los aciertos de cada estudiante y se le ayuda a resolver las dificultades que no le permitan avanzar Tobón (2010). Este apartado es fundamental, porque le ofrecerá escenarios posibles, le invitará a vislumbrar la diversidad de opciones con las que puede contar al momento de enfrentarse a un problema en su vida real (Cabero y Román, 2006).

En este sentido, el espacio de formación debe nutrirse de diversidad de estrategias en las cuales debe prevalecer la pregunta, el diálogo, la resolución de problemas y la posibilidad permanente de obtener un mejor nivel de calidad

de vida a partir de la educación. Esta consideración cobra mayor vigencia si se considera que la pedagogía sistémica como modelo didáctico está centrada en la adquisición del conocimiento para atender la integralidad de ser humano, con la finalidad de que este desarrolle habilidades metodológicas, sociales y participativas de carácter práctico, que le ayuden a comprender su propia realidad y transformarla.

El cuarto, y último elemento, responde a la evaluación. Desde una pedagogía sistémica, el docente no solo evalúa para aprobar o desaprobar un contenido, un ejercicio matemático, la redacción de un texto. El rol del maestro evaluador se convierte en la acción observadora que, diariamente, va reconociendo el avance paulatino de cada estudiante. Por ello, a pesar de que existan competencias estandarizadas de calidad educativa, este docente reconoce que cada uno de sus alumnos está condicionado por individualidades contextuales que lo acercarán con mayor o menor dificultad a alcanzar estas competencias. En consecuencia, la evaluación no solo está direccionada a lo conceptual, sino que atiende a la integralidad del individuo a sus valores, a sus creencias y a la posibilidad de ganarle a la desesperanza que puede encontrar en su contexto social. El docente evaluador, desde la pedagogía sistémica, reconoce los alcances de cada estudiante en el plano cognitivo, afectivo y social.

Es importante señalar, que la continuidad de la propuesta pedagógica ofrecida por cada docente, debe estar determinada por la noción de recursividad. Es decir, el docente idea sus ofertas de aprendizaje, las planifica, aplica, evalúa y reflexiona sobre cada una de estas etapas, diariamente. Esta condición de observador constante y evaluador reflexivo, le permitirán reconocer los aciertos de su trabajo y modificar los aspectos que no hayan sido pertinentes o significativos para el grupo de alumnos que acompaña.

En cuanto a los modelos pedagógicos, de forma enunciativa, los maestros acostumbran manifestar que su práctica de aula está determinada por modelos pedagógicos de vanguardia. De esta forma, suelen inclinarse

hacia el paradigma constructivista y crítica. Esta categorización parecieran realizarla porque, al ubicar su dinámica de aula en esta dinámica pedagógica, se categoriza, como docentes innovadores, que le confieren especial protagonismo al estudiante y su contexto.

En consonancia con lo anterior, son varios los aspectos que determinan una práctica desarrollada desde la pedagogía crítica. Entre ellos se puede mencionar la participación social, el dialogo horizontal y democrático, la humanización y contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social (Ramírez, 2008). Sin embargo, lo que sucede en el desarrollo de la clase, se asemeja bastante a la escuela tradicional, centrada en el maestro, su clase magistral y la evaluación memorística de lo aprendido. En medio de esta categorización de la práctica real, los aspectos situacionales que envuelven la clase y cada estudiante, parecieran estar en un segundo plano.

Este constructo emergente, centrado en el modelo que pedagógicamente subyace en la propuesta educativa, en el ámbito metodológico, se propone que:

El docente sincere en su práctica, el paradigma que verdaderamente subyace. Tal pretensión será tangible en la medida en que exista congruencia entre lo que proponen los maestros y las verdaderas necesidades de los estudiantes. Esto permitirá desarrollar procesos más justos y pertinentes para los estudiantes. Además, le conferirá la satisfacción de que su práctica, realmente, incide en la vida de los alumnos que les han confiado. Así como también la escuela responde a los requerimientos del ciudadano que requiere la región o país. En consecuencia, el orden sistémico, necesario para reorganizar y armonizar a todos los actores que hacen vida en una sociedad, una vez más, se hace presente.

Es fundamental que los profesores, antes de planear cualquier contenido, se sienten a pensar cómo son sus estudiantes, a recordar sus intereses, sus dificultades. En las estrategias, los alumnos deben verse

reconocidos. Para ello, actualmente, la tecnología, se convierte en un gran aliado, ya que la forma que tienen los niños y jóvenes para comunicar, son muy diversas y en muchos casos se valen de otros medios y códigos para lograrlo. El maestro requiere trascender la pizarra, y reconocer que hay diversas estrategias diseñadas desde la web que son valiosas, completas, innovadoras y expeditas.

De este modo, se propone, espacios semanales de reflexión, análisis y planificación. En ellos, los maestros implicados podrán presentar las características de sus estudiantes, visualizándolos como equipos de curso y en sus individualidades. Estos hallazgos, le permitirán seleccionar los contenidos programáticos y estrategias, que mejor se adecuen a sus realidades, necesidades y requerimientos cognitivos, afectivos, económicos y sociales. Asimismo, el diagnóstico dejará de ser un requisito que forma parte de la presentación teórica de una planeación. Convirtiéndose en el punto de inicio que se irá modificando positiva o negativamente, según la pertinencia de las estrategias que se desarrollen en el centro.

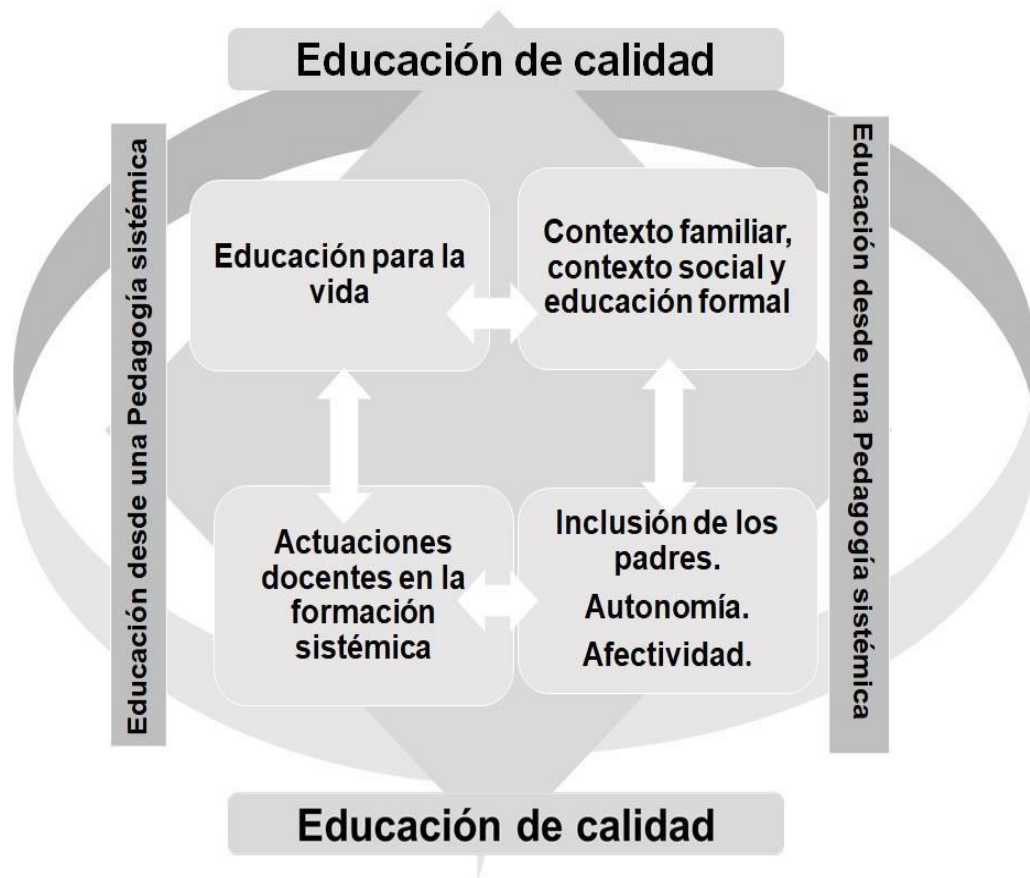
Estos espacios reflexivos de introspección educativa, no solo estarán orientados a constatar el avance que puedan tener los alumnos. También está destinado a presentar resultados y reflexiones del docente, de su integración, respuesta, planeación y compromiso con el trabajo pedagógico emprendido. Por tanto, las metas establecidas en estos encuentros deben apuntar a logros a corto mediano y largo plazo, que sean medibles y realizables, considerando el contexto en el que se van a desarrollar. Esta consideración de avance, estancamiento o retroceso, supone contar con instrumentos sencillos, que deben aplicarse a los estudiantes, familia, maestros y a algún participante externo. Los resultados que se presenten en cada encuentro deben evidenciar cambios reales.

Es necesario que se contrasten las opiniones de cada uno de los actores del hecho educativo, para conferirle validez y fiabilidad a los datos recogidos y, por extensión, a la propuesta educativa en desarrollo. Esto

permitirá trascender el discurso que tienen los maestros al inicio de cada curso, quienes suelen manifestar que reciben un grupo con notorias deficiencias. Sin embargo, al cierre no se mide cuánto hicieron para transformarlo en positivo.

En síntesis, visualizar el desarrollo de año escolar, debe ser un trabajo continuo y recursivo. En el que se muestran incidencias reales en el aprendizaje de los estudiantes. Esto permitirá romper con los diagnósticos de entrada que expresan la necesidad de hacer algo por el estudiante, pero que, al iniciar el próximo año escolar, evidencian que pudo hacerse mucho, pero este esfuerzo no incidió en el avance de cada alumno.

Para cerrar se muestra en seguida, a manera de síntesis en el gráfico 8 los diversos elementos que componen el desarrollo de la educación desde la Pedagogía sistémica:



**Gráfico 8.** Estructura global de la realidad estudiada.

***Socialización de los aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.***

En el ámbito educativo, ciertamente, son múltiples las disertaciones teóricas y planteamientos metodológicos que se desarrollan a partir de su práctica diaria. La escuela representa un escenario idóneo para comprender la dinámica relacional generada entre el maestro, el estudiante, la familia y la sociedad. Esta reflexión permanente del docente en solitario, o el docente investigador debería concluir en el asidero de propuestas, y modelos pedagógicos, que permitan resolver las permanentes dificultades que, en el proceso de enseñanza, se generan.

En consecuencia, las disertaciones de un maestro representan el punto de inicio para desarrollar investigaciones aplicables a su realidad, que pudieran orientar experiencias similares de otros maestros o centros educativos. En virtud de ello, la escuela, desde su caracterización interactiva, dialógica y plural, no solo debe direccionar la democratización del conocimiento al saber de una disciplina, sino también a la acción docente y las prácticas que se desarrollan en el aula de clases.

Por ello, investigar, no solo debe ser una experiencia que se desarrolla para dilucidar las inquietudes de un maestro investigador, sino que debería representar la posibilidad de ofrecer sus hallazgos y disertaciones a los compañeros de profesión y estudiantes de su contexto. En este sentido, el aporte de un investigador cobra vigencia en la medida en que comparte sus conclusiones con la firme intención de que estos se conviertan en posibles rutas pedagógicas. La investigación debe trascender el depositario de la biblioteca y ser compartida con los actores implicados. De esta forma, las reflexiones y la transformación del hecho educativo surgirán de la motivación y sentido de pertenencia de todos los participantes.

A partir de esta premisa de investigar como punto de inicio para seguir transformando la práctica pedagógica, esta investigación pretendió generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica, propiciando una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

En virtud de ello, luego de analizar los resultados, se hizo pertinente diseñar espacios dialógicos en los cuales los actores implicados en la investigación, se congregaron para interactuar y conocer las coincidencias y aspectos por mejorar. Estos encuentros estuvieron fundamentados en una mirada propositiva, que les permitiera consolidar una educación de calidad, enmarcada en una perspectiva holística y humanizadora. Esta pretensión demandó la creación de tres grupos focales con la finalidad de que cada uno reconociera su responsabilidad, implicación en los hallazgos de la investigación y visualizara cómo podría generar aportes para que los constructos emergentes en los ámbitos teórico y metodológico, se convirtieran en propuestas aplicables. Esto sería posible, en tanto todos se comprometieran para lograrlo.

En cuanto a la estrategia metodológica considerada para congregarse a los sujetos implicados, se hizo necesario hacer uso de la tecnología, considerando la situación de emergencia sanitaria. Esto por cuanto se requería de un trabajo colaborativo y dialógico de todos los actores, siempre y cuando no se sometieran a ningún riesgo de salud. El procedimiento para lograrlo fue el siguiente:

Los encuentros de los estudiantes, familias y docentes con los resultados de la investigación y la propuesta teórica metodológica, se realizaron en tres fases o momentos:

**Primer momento: *agradecimiento e invitación***

En primera instancia, se giró una correspondencia al rector del centro educativo, con la finalidad de contar con su aval para realizar la invitación al

resto de los actores de la investigación. Asimismo, se le explicó la pretensión de los encuentros. Luego de su aprobación, se realizó una invitación formal a los sujetos implicados. Esto se logró a través de las plataformas tecnológicas de *WhatsApp* y correo electrónico. La misma tenía como propósito, en primera instancia, agradecerles su participación valiosa en la investigación. Asimismo, perseguía construir grupos focales, que permitieran la consolidación de una comunidad de aprendizaje, que pudiera ejecutar las orientaciones teóricas y metodológicas propuestas. Este primer momento, permitió reconocer con cuántos participantes se contaría para la fase siguiente. Asimismo, persiguió un espacio de sensibilización e identificación con la concreción de la investigación. Este último elemento, además, les confirió cierto grado de compromiso con la aplicabilidad de los elementos encontrados. En consecuencia, a quienes emitieron una respuesta afirmativa de participación, se les informó que serían convocados a formar parte del segundo momento.

**2do momento: *conformación del grupo focal y cronograma de encuentros.***

El segundo momento tuvo como finalidad la concreción del grupo focal y el establecimiento de los encuentros. Para lograrlo, nuevamente, se extendió la participación a los padres, estudiantes y docentes que manifestaron su deseo de participar. Esta se les hizo llegar a través de las plataformas tecnológicas, anteriormente señaladas.

Con relación a los tiempos de encuentro, así como su frecuencia y duración se hizo un sondeo para determinar cuáles eran las constantes. Desde allí se construyó el cronograma. Esta socialización, acordó la realización de tres encuentros, uno para cada condición de participante: estudiante, familia y docentes. Los horarios se decidieron según la disponibilidad de los participantes. El medio por el cual se decidió realizar los encuentros fue a través de la aplicación *Google Meet*, debido a que esta permite un mejor grado de socialización a un grupo mayor de participantes. Luego de clarificar los

aspectos metodológicos de los encuentros con los grupos focales, se procedió a su realización.

### **3er momento: *encuentros con los grupos focales***

En lo que respecta al *encuentro de estudiantes*, este contó con la participación de estudiantes de básica secundaria. Al inicio del encuentro, la docente investigadora les agradeció por la disponibilidad de participación y les explicó la dinámica a seguir. En la primera parte la docente les realizó un recuento y presentación de los resultados que arrojó la investigación. Se hizo especial énfasis en el aspecto de estrategias desarrolladas por los docentes, así como la integración que la escuela hace de sus contextos extraescolares.

En relación con la estrategia, los estudiantes coincidieron con las conclusiones de la investigación y ratificaron que, efectivamente, la mayor parte de las actividades empleadas por sus maestros persiguen que ellos repitan de memoria los contenidos desarrollados en la clase o en un texto asignado. Además, señalaron que la estrategia de evaluación mayormente empleada era la prueba escrita. Ante ello, sugirieron que la investigadora sirviera de intermediaria entre ellos y sus demás compañeros de profesión,

indicando que lo encontrado en su investigación representa una de las principales causas por las cuales no les agrada la escuela y prefieren dedicar

la mayor parte del tiempo a otras actividades como el deporte o las redes sociales. De forma concreta uno de los jóvenes participantes expresó “la educación en sí, no es lo que no me gusta, sino la manera cómo los profes dan las clases”. Además, expresaron que si los maestros deseaban motivarlos era necesario que les explicaran para qué sirven los temas que les suministran.

Ante ello, sugirieron la posibilidad de seguir utilizando las diferentes plataformas digitales, pero ya no como un recurso de emergencia por la pandemia, sino como una estrategia diferente, innovadora, que les permite

llegar al conocimiento a partir de diversas vías y de forma simultánea. Ratificaron que es importante que sus maestros aprendan a manejar los

diferentes programas, esto les permitirá entender que la web no solo está diseñada para jugar y entretenerse. También, los invitaron a desarrollar clases fuera del aula, pues consideran que aprenden más interactuando con la vida real.

En lo relativo al *encuentro de las familias*, el espacio estuvo diseñado para desarrollarse en una hora y treinta minutos. Sin embargo, las inquietudes de los padres, generó que se extendiera un poco más de media hora. Como elemento importante, se debe reseñar que los padres se sintieron muy motivados de que el centro educativo de su hijo se tomara un tiempo extraescolar para considerar su opinión y sus aportes para mejorar la dinámica escolar.

Ante ello, una de las madres manifestó que se sentía profundamente agradecida de saber que los maestros de sus hijos se tomaran el tiempo para investigar y buscar alternativas pedagógicas más significativas para sus hijos. Asimismo, otro de los padres expresó, que le parecía muy valioso que la docente, en su condición de investigadora, se tomara un tiempo extraescolar para compartir con ellos, los hallazgos de su trabajo. Esto evidenciaba su compromiso por hacer algo más allá de solo cumplir con su compromiso laboral.

Otro aspecto importante que surgió de este encuentro, y que coincide con lo planteado por los estudiantes, está referido al uso de las tecnologías. Ante este aspecto los padres expresaron que la pandemia los había obligado a acercarse al mundo de internet para poder acompañar a sus hijos en las labores escolares. Reconocen que esto se hizo por necesidad, pues veían con preocupación cómo sus hijos, en múltiples oportunidades, no comprendían la actividad asignada. Esto los motivó a vencer los miedos y aprender a comunicarse con el docente, otros padres y estudiantes a partir de esta vía. Tal situación les permitió descubrir que tienen la intención para hacer uso de este medio. Sin embargo, les falta mayor acompañamiento en su uso, pues reconocen que aún tienen serias dudas de su aplicación.

En este sentido, la escuela debe establecer programas intencionados de formación, ya que, en muchos casos, se vieron en la necesidad de acompañarse entre padres para aclarar dudas. En otros, no lograron resolverlas y los más afectados en el proceso fueron los estudiantes. También, expresaron que es necesario considerar aquellos casos de padres que no poseen formación académica, ni los recursos para hacer uso de las tecnologías. En esta situación la escuela debería diseñar otras estrategias de acompañamiento, pues los estudiantes tienen el deseo de aprender, pero su realidad familiar y económica no les posibilita hacerlo.

Por otro lado, los padres también manifestaron que es necesario reorientar la relación establecida a través de este medio entre el estudiante y el maestro. A su juicio no solo debería atender aspectos relacionados con las materias, sino que además se requiere desarrollar encuentros, tutorías y acompañamientos para reconocer cómo está la motivación de los estudiantes y cómo se sienten con las actividades a desarrollar.

En las aseveraciones de los padres, se deja entrever la necesidad de propiciar espacios de enseñanza más sistémicos, que no solo se preocupen por asignar y abordar un contenido académico, sino también, tengan presente la multiplicidad de factores que pueden incidir ente este propósito, como son la realidad de cada alumno y su familia. Unido a ello, los padres reconocen la importancia de una educación afectiva, cercana, que atienda las individualidades y humanidad de cada niño. Esto representará un elemento motivacional en su deseo de aprender y cumplir con la asignación escolar.

Finalmente, el *encuentro entre docentes de las instituciones, escenario de estudio*, se produjo en un tiempo de dos horas. Su realización fue posible gracias al apoyo del rector, quien sirvió de elemento para congregarse a los maestros, la invitación se produjo de forma abierta para los docentes pertenecientes a las diversas disciplinas y años de estudio. Este encuentro se estructuró en tres temas de interés: los resultados de la investigación, las consideraciones de los docentes participantes ante los

hallazgos y las posibles alternativas o propuestas para incidir positivamente en la realidad académica y formativa del centro educativo.

En relación con el primer objetivo del encuentro, la docente investigadora presentó los resultados de su trabajo doctoral. Se hizo especial énfasis en los tipos de docentes que emergieron de la investigación, representados en tres categorías: los que reconocen la teoría sistémica y su importancia, pero la aplican eventualmente, pues deben responder a las orientaciones curriculares del centro. Los docentes que desconocen el fundamento teórico de esa modalidad de enseñanza y por ende no pueden afirmar si está presente en sus prácticas. Y los que no atienden a los diferentes contextos extraescolares que condicionan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto su interés está centrado en la norma curricular. Unido a ello, se les presentó las inconsistencias encontradas entre la opinión generada por los maestros en cuanto a las estrategias pedagógicas que emplean y los resultados que surgieron de los instrumentos aplicados a los estudiantes y las familias.

Esta presentación dio paso al segundo objetivo del encuentro. En este se pretendió conocer la opinión de los docentes participantes. En un primer acercamiento, algunos de ellos mostraron resistencia ante las consideraciones de los padres, pues afirmaron que educar es un proceso complejo que está determinado por muchos aspectos que, en la mayoría de los casos se les escapa de las manos. También expresaron que en la actualidad resulta muy complejo educar sin el acompañamiento real de la mayor parte de las familias. Sin embargo, el transcurrir del encuentro, les permitió reconocer que falta mucho por hacer en el centro escolar al que pertenecen y que estos resultados representan un texto orientador, muy útil para comenzar a desarrollar estrategias que atiendan más a la integralidad de sus estudiantes.

También se reconoció la necesidad urgente de establecer planes de formación de los padres en el ámbito tecnológico. Finalmente, se comprometieron, como centro educativo, a diagnosticar las oportunidades de

formación y capacitación que pudieran existir en las familias y comunidad con la finalidad de ofrecer una propuesta educativa contextualizada y con respuestas reales a los requerimientos de los estudiantes.

De esta manera, la socialización propiciada entre la familia, los estudiantes y los docentes permitió que estos se sintieran representados en su dinámica escolar. Además, les ayudó a reconocer su responsabilidad en la pertinencia de este proceso. Finalmente, este espacio diseñado para encontrar los actores del hecho educativo con la investigación, se convirtió en la fuente de la que se ratificaron ideas, que ya habían sido visualizadas en los constructos teóricos y metodológicos emergentes. Esto pudiera representar una oportunidad muy importante, debido a que el interés por transformar las prácticas pedagógicas ya no será exclusivo del investigador, sino que extenderá su responsabilidad a todos los sujetos implicados. Lo que suceda, luego de estos encuentros propositivos, serán motivo de una segunda investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **REFLEXIONES FINALES**

La presente investigación pretendió generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

En virtud de ello, en su primera fase, requirió de instrumentos que fueron aplicados a los actores que hacen vida en el proceso de enseñanza de los centros educativos anteriormente señalados. De esta forma, docentes (participantes principales en esta investigación), directivos, estudiantes y familias arrojaron datos de interés que, luego de su análisis, permitieron la elaboración de cuatro constructos direccionados a dar respuesta al propósito principal y que permiten reflexionar en torno a su pertinencia. A continuación, reflexiones finales, orientadas por cada objetivo de la investigación.

En relación al primer objetivo de la investigación:

Identificar los principios de la pedagogía sistémica que utilizan los docentes para la formación integral del estudiante dentro de su contexto social, en las instituciones educativas de Básica Secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Los resultados encontrados permitieron concluir que en las instituciones educativas señaladas anteriormente coexisten tres tipos de docentes, en lo referente a su relación con la concepción de la teoría sistémica. El primero de ellos, reconoce los basamentos teóricos de este postulado epistemológico, pues los aprendió en su formación profesional o en sus años de servicio docente, generalmente, transcurridos en otros centros educativos. Esto le ha permitido diseñar algunas estrategias en las que aplica el reconocimiento de las individualidades de cada estudiante, así como los contextos familiares y comunitarios que lo determinan.

Sin embargo, este abordaje lo realiza de forma esporádica, ya que prefiere desarrollar prácticas pedagógicas fieles a los lineamientos ministeriales. Por cuanto sobre ellos se fundamenta, verdaderamente, la pauta institucional a la que deben rendir cuentas. En consecuencia, se dedican a los aspectos relacionados con los estándares de calidad y las competencias curriculares, basadas en el aprendizaje conceptual de las disciplinas. En estas propuestas de enseñanza prevalece el elemento cognitivo antes que el afectivo, social o familiar.

El segundo docente, de forma explícita, prefiere reconocer que desconoce en qué consiste la pedagogía sistémica. Por ende, no descarta que alguno de sus principios esté presente en sus estrategias pedagógicas, pero no se atrevería a aseverarlo. En consecuencia, se infiere que, de llegar a aplicarlos, esto se produciría de forma empírica, motivado por la necesidad que le presenta el contexto de enseñanza al que debe responder. De igual forma, deja entrever un docente que no se permite procesos de actualización para conocer las diversas corrientes pedagógicas que están de manifiesto en los últimos años.

El tercer tipo de docente reconoce las bases conceptuales de la pedagogía sistémica, y además afirma aplicarlas, pues considera que estas determinan la pertinencia de sus estrategias en las necesidades e intereses de sus estudiantes. Además, ratifica la importancia de atender cómo los contextos extraescolares como la familia, la comunidad, la realidad económica de cada estudiante incide directamente en el interés que este pueda sentir por lo que la educación formal le ofrece. Esto ratifica la importancia de establecer nexos reales entre los contenidos disciplinares y la vida de los estudiantes. Además, este tipo de maestro reconoce el valor de atender al individuo en cuanto a su individualidad, sus miedos e inquietudes personales.

Sobre el segundo objetivo de la investigación:

Analizar las prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la formación académica, ciudadana, afectiva y social de los

estudiantes de las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Las prácticas y estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes del estudio, para que los estudiantes alcancen las competencias requeridas, responden, fundamentalmente, a los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional. En menor medida, incluyen los aspectos relacionados con la individualidad de los estudiantes y las herramientas que estos puedan requerir para resolver las inquietudes de su contexto social, familiar y personal.

Por ende, la mayor parte de la propuesta pedagógica desarrollada por estos maestros, se centra en elementos relacionados con el contexto escolar formal, que debe representarse en una evaluación cuantificable. Sin embargo, estos no descartan su intención de reconocer las particularidades de sus estudiantes, están conscientes de que muchos de sus alumnos presentan carencias familiares o provienen de contextos sociales complejos. Pero afirman que la dinámica institucional no les permite atenderlos y acompañarlos en el nivel que lo requieren.

Esta integración se produce de forma eventual. Tal es el caso de la participación de las familias, a quienes suelen incluir por algún tema de interés en particular o una actividad concreta, pero su acompañamiento no responde a un objetivo intencionado en su planeación. Esta condición esporádica y no intencionada se ratificó en la situación de pandemia. Desde la cual, las familias se convirtieron en un elemento integrador y de tutoría entre el maestro, la tarea y el estudiante. Sin embargo, esta interacción se generó de forma espontánea, no por una planificación intencionada de su participación. Esto permite inferir que aún falta mayor empoderamiento de la enorme responsabilidad que cada maestro tiene al acompañar educativamente a sus estudiantes y cómo es su responsabilidad explícita incorporar a los demás contextos en su propuesta pedagógica.

Sobre el tercer objetivo de la investigación:

Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre los principios, estrategias y prácticas de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha – Cundinamarca.

Las percepciones que los directivos, padres y estudiantes ofrecieron en torno a las estrategias desarrolladas por sus maestros, distan de las consideraciones que los profesionales ofrecen de sus prácticas y la pertinencia que estas tienen para lograr aprendizajes significativos y de calidad. En este sentido, aun y cuando los profesores afirman ofrecer estrategias de enseñanza en las cuales prevalece la pedagogía crítica, la resolución de problemas y el diálogo permanente para propiciar un contexto democrático y participativo, las familias y estudiantes no lo ratifican. Para estos últimos las dinámicas de aula suelen ser tradicionales, memorísticas y poco participativas.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de sincerar las prácticas, ya que la incongruencia entre lo que plantean los docentes y las apreciaciones reales de la familia y los estudiantes le restan pertinencia al proceso y generan desinterés en los destinatarios, quienes terminan reprobando o desertando del sistema. Es fundamental que los docentes se identifiquen con la pedagogía humanística, integradora, constructivista y democrática no solo de forma enunciativa o desde sus planeaciones. De lo contrario, la pertinencia de educar seguirá desvirtuada de lo que se propone y lo que se ofrece realmente en el interior de cada aula de clases.

Sobre el cuarto objetivo de la investigación:

Establecer categorías básicas para la construcción de un modelo teórico-metodológico sobre la pedagogía sistémica, para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

El análisis y reflexión originado desde los hallazgos permitió la construcción de cuatro constructos emergentes, los cuales permitieron ratificar

que efectivamente, los docentes reconocen la importancia de atender los contextos extraescolares, sin embargo, aún deben considerarlos con honestidad, en algunos casos, y con determinación, en otros, para que la educación que ofrecen sea de calidad e impacte en la vida de sus estudiantes.

Asimismo, la inclusión de los contextos extraescolares debe darse de forma intencionada y sostenida en el tiempo. El propósito de su participación debe ser explícito y responder a una educación integradora, sensible, democrática y holística. Las experiencias educativas en situación de pandemia han venido a ratificar que el aprendizaje no está supeditado exclusivamente al maestro y el salón de clases. Es menester dar pasos a otros contextos no formales e incluso digitales, en los que todos los actores del hecho educativo son necesarios. La escuela debe abrirse a otros escenarios formativos que surgen de lo cotidiano, de lo que está fuera del canon establecido, valiéndose colaborativamente de la familia y sociedad.

Por ende, hoy más que nunca cobra vigencia la pedagogía sistémica, entendida como la posibilidad real de hacer educación para la vida de cada estudiante, para sus proyectos, sus sueños, carencias y dificultades. Es una pedagogía profundamente humana, integral, contextualizada en la que la particularidad del individuo es fundamental para entender su relación con el mundo. Desde esta mirada, la educación deja de centrarse en un contenido, en una prueba escrita, o una calificación numérica. En ella, el estudiante se hace un individuo con nombre, que posee sueños, proyectos de vida, dificultades, dudas existenciales y miedos. Ante ese contexto favorable o no, la escuela debe tener una respuesta oportuna, necesaria y pertinente que lo invita a la búsqueda de nuevos horizontes que le ayudarán a seguir construyendo su proyecto de vida, y a convertirse en un ciudadano democrático.

Si bien, los resultados, interpretación, y las reflexiones finales son provisionales y están orientadas al contexto en el que se realizó la presente tesis doctoral, vale destacar, de manera general, que la educación es un

derecho universalmente humano. Y esta debería ser la máxima sobre la cual se gesta cualquier propuesta de enseñanza, indistintamente del país y la cultura en la que se construya. Tal orientación garantizará dos aspectos de interés. Por un lado, velará porque el enfoque curricular no solo esté centrado en la academia y en los estándares de calidad, establecidos por la institución, el Ministerio de Educación y la Nación, sino que también reconocerá al sujeto en su interioridad, sus miedos dificultades, sueños y metas. De igual manera, le conferirá especial atención a sus contextos formales e informales, los cuales lo determinan e influyen para entender el mundo y reaccionar ante su realidad.

Los aportes teóricos y metodológicos que se ofrecen en esta investigación representan un punto de interés para la investigadora, por cuanto forma parte del equipo de maestros de los centros que sirvieron de contexto investigativo. De esta forma se convierten en herramientas para seguir reflexionando con su equipo de compañeros y propiciar espacios de planeación y aplicación real. Es importante repensar el camino establecido y apostar a una educación más contextualizada y humana. Esta perspectiva producirá una educación de calidad en sus estudiantes, satisfacción en las familias y mayor compromiso en los docentes por la labor cumplida. Esta última no solo responderá a lo que el Ministerio desea, sino a lo que sus alumnos requieren para ser felices y ciudadanos propositivos para su comunidad.

## Referencias

- Acosta, S, y García, M. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Revista Omnia*. Año 18, No. 2 (mayo-agosto, 2012) pp. 67 - 82 Universidad del Zulia. Venezuela
- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*. (18) 1, 33-40.
- Álvarez, Y. (2015). Pedagogía en valores como plataforma para el desarrollo de proyectos de aprendizaje en educación primaria. (Tesis doctoral). Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela
- Araujo, J: y Chadwick, K. (1990). *Tecnología Educativa. Teoría de Instrucción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Cinta Moebio*. 3, 2-12.
- Arnold, M. y Osorio, F. (2008). La Teoría General de Sistemas y su aporte conceptual a las ciencias sociales. En Osorio, F, Arnold, M., González, S. y Aguado, E. (Coords.). *La nueva Teoría Social en Hispanoamérica. Introducción a la Teoría de Sistemas Constructivista* (pp. 19-43). Centro de Estudios de la Universidad.
- Arroyo, M. (2009). Cualitativo-Cuantitativo: la integración de las dos perspectivas. En: Merlino, A. (coord.). *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales*. (195-2008) Buenos Aires: Cengage Learning.
- Ávila, y Silva, E. (2009). Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana. *Omnia*. (15) 2, 7-24.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2014). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas 10<sup>ma</sup> Edición.
- Aznar, S. (2000). *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori.
- Barbarán, H. (2015). Modelo pedagógico sistémico y el desarrollo integral del Perú: una comparación con los modelos pedagógicos contemporáneos. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima- Perú.
- Bertalanffy, V. L. (1976), *Teoría General de los Sistemas*. México: Editorial Fondo de Cultura

- Brittel, L. (2006). *Lo que todo supervisor debe saber*. México: Editorial Trillas.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta a la Cultura*. España: Aprendizaje Visor.
- Bruner J. (2010). *El aprendizaje por descubrimiento*. España: Editorial Ariel
- Bonilla, J. (2010). Reflexiones sobre la educación Basada en competencias. *Revista complutense de Educación*. Vol. 21 (1), pp. 91-106. España.
- Buckley, W. (1973). *La Sociología y la Teoría Moderna de los Sistemas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Cabero, J; y Román, P. (2006). *E-actividades: un referente básico para la formación en internet*. España: Editorial MAD.
- Caicedo, J. (2011). Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo xx: desde la escuela nueva al constructivismo. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, (14) 2, 07-20.
- Calderón Y., Cedillo M., Monreal Ma. G., Ríos K., Santiago A. (2010). *Teoría Fundamentada. Pedagogía. Metodologías de las ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. [Presentación en línea]. Disponible: <https://image.slidesharecdn.com/expoteorafundamentada-00525215839-phpapp01/95/teora-fundamentada-1-pg?cb=1274824770> [Consulta 2020, enero 15]
- Carrasquero, Y. (2014). *Pedagogía del amor y las enseñanzas de Jesús para el Maestro en tiempos de crisis*. (Tesis doctoral). Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo, Venezuela
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. México: Progreso Castillo,
- S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y Currículum*. Vol. I. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- Cevallos, J. (2002). El enfoque se sistemas aplicado a la educación. *Revista de Investigación Educativa*. (7) 10, 43-49. Disponible: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8150> [Consulta, 2021, junio 28]
- Chacón Corzo, M. (2007). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de Pasantías de la carrera de Educación Básica Integral*. Tesis de doctorado inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Disponible:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8134> [Consultado mayo 12 de 2021]

- Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo. Venezuela: Artes Grafica S.A
- Chirinos, L. (2012). *Pedagogía crítica y estilos del pensamiento en la formación del estudiante universitario*. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Programa Doctoral en Ciencias de la Educación Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
- Creswell, J. W. (2009). *The Selection of a Research Design*. In: *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (pp. 1-22) 3rd. ed. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Colin, J. (1987). *La teoría general de sistemas aplicada al análisis del centro escolar*. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18357> [Consulta, 2021, junio 28]
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. *Anuario de Psicología*. no 69, 153-178.
- Colom, J. A. (1979). *Sociología de la educación y teoría general de los sistemas*. Barcelona: Oikos–Tau.
- Constitución política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*, República de Colombia, julio 20, 1991.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ª edic. Madrid: Morata.
- Cubillos Y. (2015). *Aproximación de la pedagogía sistémica en el abordaje de los problemas de conducta*. Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación. Universidad Libre de Bogotá, Colombia
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana..
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. Publicaciones de la Universitat Jaume I, Universitat 32. España.
- Ferreiro, R. (2010). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Método ELI*. México: Editorial TRILLAS. 2da. Edición.

- Flórez, R. (2000). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Serie McGraw – Hill. Docente del siglo XXI.
- Frabboni, F. (2010). *La Pedagogía y la Didáctica*. Madrid – España: Editorial Popular.
- Fuenmayor, G. (2011). Estructura Teórica del Aula Sistémica Investigativa (ASI) para la generación de escenarios multidimensionales innovativos. Tesis Doctoral. Universidad Rafael Bellosó Chacín (URBE). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Maracaibo, Venezuela.
- Gollo, A. (1996). Conducta religiosa y conducta pública de fines de siglo. Editorial Ediluz. Universidad del Zulia. Maracaibo Venezuela.
- González, D.; Castañeda, S. y Maytoreña, N. (2009). *Estrategias referidas al aprendizaje y la instrucción*. Barcelona, España: Editorial Unisón
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). (edits.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165) 6ª edic. Madrid: Akal.
- Guerra, J, (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII (2), 1-21.
- Hellinger, B; y Olvera, A. (2010): *Inteligencia Transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones Familiares*. Grupo CUDEC. México.
- Hernández, R.; Fernández, C. y P. Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38 – 77.
- Hernández, D. (2016). Práctica Pedagógica y Procesos de Innovación Educativa en el contexto de los Liceos Bolivarianos. (Tesis doctoral). Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela
- Hierro G. (1998). *Ética y feminismo*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES. (2020). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. Bogotá: Autor. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf> [Consulta, 2021, junio 18]
- Institución Educativa San Mateo (2002)- Proyecto Educativo Institucional “Hacia la inteligencia exitosa”
- Latorre, A.; del Rincón, D.; y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- León, A. y Lobo, L. (2018). Perspectiva sistémica. Estudio de las distintas formas de educación. Fermentum, *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. (28), 42-57.
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 República de Colombia, febrero 8, 1994. Disponible: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292> [Consulta, 2021, junio 13]
- Luzardo, J. (2015). Educación para la paz y manejo de conflictos en instituciones de educación media general. Tesis Doctoral. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Maracaibo, Venezuela.
- Marrero, J. (2012). *El pedagogo sistémico perfil y guía para el autoconocimiento*. México: Editorial Grupo CUDEC
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*. N° 8, pp. 1-33. Disponible: <https://goo.gl/9W7QTL> [Consulta, 2021, junio 18]
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de la investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *La Psicología Humanista*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Venezuela: Trillas.
- Martínez, M. (2019). Hacia la educación inclusiva: una visión sistémica. *Educación*. (25) 1, 11- 32.

- Martínez –Otero, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2),9-26.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Autor: Bogotá. Disponible: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf> [Consulta, 2021, junio 13]
- Moreira, M. (2009). Aprendizaje significativo crítico. Editorial: La Salle Centro Universitario. Segunda edición en formato de libro, de la versión del Boletín de Estudios e Investigación, del año 2005. no. 6, p. 83-102. Traducción por Greca, I. y Rodríguez, M. Madrid. España. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>. Primera edición. [Consultado Octubre, 1 de 2021]
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Morín, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Gedisa.
- Núñez, C. y Aular, L. (2013). El humanismo contemporáneo como fuente y fundamento de los derechos fundamentales. *Revista de Derecho UNED*.12, 667-688.
- Olivera, A. (2009): *Pedagogía del siglo XXI. El éxito es tu historia*. México: Grupo CUDEC.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Agenda para el Desarrollo sostenible. Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Disponible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>. [Consulta, 2021, junio 18]
- Padrón, J. (2014). Proyecto de Epistemología. Compilado en DVD. Doctorado en Ciencias Humanas, Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Parellada, C. (2010): La pedagogía sistémica: un nuevo paradigma educativo. Artículo para la Asociación Española de Constelaciones Familiares – Bert Hellinger.
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Revista de occidente.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.

- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social. Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*, España: Labor.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Editorial Pearson educación.
- Prada, G. (2012). El humanismo y la educación en tiempos de globalización. *Revista Comunicación*. (21) 33, 2, 71-74.
- Porlan, R; García, J; y Cañal, P. (1998). *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Sevilla. España: Diada Editora.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios • Segunda época*. (28), 108-119.
- Rendiles, Y. y Gómez, P. (2019). Pedagogía sistémica. un enfoque desde las teorías constructivistas, aprendizaje significativo y teoría de sistemas. Heurística. *Revista digital de historia de la educación*. (22), 27- 34.
- Ríos, M.J. (2005). Concepciones teóricas y modelo pedagógico que sustentan la educación en Venezuela. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Humanas. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Venezuela.
- Rivas, R. (2019). El humanismo ante los desafíos actuales: una mirada desde la antropología. *Revista de Museología Kóot*. 9, 10, 192-203.
- Rodríguez, D. & Arnold, M. (2007). *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rogers, C. (1981). *Psicoterapia Centrada en el Cliente*. España: Paidós.
- Roget, A. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 28, 15-35. Disponible: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1618> [Consulta, 2021, junio 12]
- Rojas, M. (2014). Programación Neurolingüística como Herramienta Pedagógica para Promover Aprendizaje en Estudiantes de Educación

Primaria. Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, Doctorado en Ciencias de la Educación. Maracaibo, Venezuela

Rojo, G., y Damaso, M. (1999). Epistemología, constructivismo y didáctica, *Revista Cubana de Psicología*, 15(2) pp. 117 – 123.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Silva, A. y Aragón, L. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo, dos de los protagonistas actuales de las disputas en ciencias sociales. *Educar*, 12. Metodología cualitativa. Disponible: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_283/a\\_3662/3662.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_283/a_3662/3662.htm) [Consultado junio 26 de 2021]

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, M. (2007). El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Tesis de doctorado inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8123> [Consultado julio 17 de 2021]

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.

Traveseti, Vilagines, y Merce. (2006). Una pedagogía humana y sostenible que nos hace evolucionar como seres humanos. Disponible en [www.maita.es/pedagogia-sistemica/articulos/](http://www.maita.es/pedagogia-sistemica/articulos/) [Consultado octubre 22 de 2016]

Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo*. Colombia: Editorial Digprint.

Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.

Torp, L; y Sage, S. (1998). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. Documento en línea: [http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/4\\_Capitulo3Aprend](http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/4_Capitulo3Aprend)

izajeBasadoEnProblemasMetodoDeCasosD%C3%ADazBarrigaFrida.pdf  
[Consultado octubre 26 de 2016]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de aprendizaje y formación. N° 2. Sector de Educación de la UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898s.pdf> [Consulta: 2020, marzo15]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). Educación. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/the2009worldconferenceonhighereducation/societa>. [Consulta: 2020, junio 15]

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Disponible: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf> [Consultado julio 11 de 2021]

UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Disponible: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf> [Consultado octubre 20 de 2020]

UNESCO (2021). Currículo y estándares: elaboración y difusión. Disponible: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichaspraticas/improvlearning/curriculo-y-estandares-elaboracion-y-difusion> [Consultado julio 16 de 2021]

Valderrama, P. (2013). La micropolítica de la función reeducadora en prisión. *Revista de Educación*, 360, pp 69-90. Málaga España

Vera, A. y Vera, L. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la biología a nivel universitario. *Telos. Revista Interdisciplinaria en Ciencias Sociales*. Vol. 13 No. 3 2011. (pp. 397-411). URBE Maracaibo, Venezuela.

Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación al desarrollo. *Educere*. (3) 9, 30-37. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf> [Consulta, 2021, agosto 11]

Vygotsky, L.S. (1996). *La formación social de la mente: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Lucci, Trad.) (5a ed.). Sao Paulo, Brasil: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomos I, III. Ed. Visor, Madrid.

Vygotsky, L. S. (1978). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Akal.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**GUIÓN DE ENTREVISTA**

**Datos Generales**

Lugar: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Informante Clave /Código: \_\_\_\_\_

*Perfil del Informante*

Título Universitario: \_\_\_\_\_

Años dedicados a la actividad docente \_\_\_\_\_ Años de trabajo como docente en la institución. \_\_\_\_\_

1. ¿Reconoce la pedagogía sistémica en la formación de los estudiantes? Mencione con un ejemplo en su actividad pedagógica el reconocimiento de la pedagogía sistémica.
2. ¿Qué opina, usted, acerca de la importancia de la pedagogía sistémica para la formación del educando?
3. ¿Qué es para usted una educación de calidad?
4. ¿Qué principios de la pedagogía sistémica conoce?
5. ¿Cuáles de los principios mencionados utiliza en su quehacer pedagógico?
6. ¿Qué opinión tiene acerca de revisar y tomar en cuenta el contexto al planificar actividades pedagógicas?
7. ¿De qué manera, cree Usted que, influye el contexto social y familiar en el desempeño del estudiante (rendimiento, conducta, motivación, responsabilidad etc.)?
8. ¿Cómo adecua los contenidos al contexto y a las necesidades de los estudiantes?
9. ¿Cómo es su planificación para desarrollar contenidos? Ejemplifique con un contenido.
10. ¿Qué acción realiza para la inclusión de los padres en las actividades escolares? -Describa la forma como participan los padres en las actividades educativas.
11. ¿Qué opinión tiene sobre la participación que realiza la familia en las actividades pedagógicas?

12. Mencione las actividades pedagógicas que planifica para trabajar los siguientes procesos: Comunicación, Pensamiento crítico. .Autonomía y los sentimientos de empatía con y entre los educandos.
13. ¿Cuáles estrategias emplea para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes momentos didácticos de la clase, antes, durante y después?
14. ¿Con cuáles estrategias identifica las necesidades de aprendizaje en los estudiantes?
15. ¿Cómo trabaja la evaluación en su quehacer educativo?
16. ¿Para qué le sirve la evaluación que realiza?
17. ¿Cuáles estrategias emplea para la realización de actividades extra aula? ¿Qué Recursos emplea?
18. ¿Comparte la planificación de las actividades extra aula con los representantes? ¿De qué manera?
19. ¿Cómo observa la aceptación de los padres en esas actividades?
20. ¿Cómo vincula las estrategias y recursos de enseñanza con la realidad social de la escuela y de los estudiantes?
21. ¿Qué estrategias de enseñanza desde la virtualidad utiliza actualmente?
22. ¿Qué metodología utiliza en la virtualidad para incluir padres e hijos?
23. ¿Reconoce los métodos de resolución de problemas, proyectos y estudio de casos? -Mencione ejemplos del uso de los mismos.
24. Mencione los problemas más comunes que identifica con esa metodología de proyectos y estudio de casos.
25. ¿Acciones para resolver esos problemas identificados?

**ANEXO B**  
**CUESTIONARIOS**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIRECTIVOS**

N°	Ítems	Siempre (S)	Casi Siempre (CS)	Algunas Veces (AV)	Casi Nunca (CN)	Nunca (N)
<b>Variable:</b> Pedagogía sistémica						
<b>Dimensión:</b> Principios de la Pedagogía Sistémica						
<b>Indicador:</b> contextualización del contenido						
<b>Usted, como directivo, considera que el docente:</b>						
1	Utiliza diversos recursos concretos para explicar el contenido que desarrolla en clase					
2	Presenta comparaciones de los contenidos con la realidad cotidiana.					
3	Considera el contexto como el punto de partida en el desarrollo del contenido en la clase.					
<b>Indicador:</b> Necesidades del estudiante						
4	Indaga sobre sus conocimientos previos acerca del tema a tratar.					
5	Asigna actividades previas a la clase que requieran de conocimientos adquiridos anteriormente a través de lo que realiza en la práctica					
6	Presenta en sus clases situaciones que ocurren en su ambiente					
<b>Indicador:</b> Inclusión de padres						
7	Incluye a los padres y representantes en las actividades escolares					
8	Promueve reuniones con los padres y representantes para atender las actividades escolares					
9	Estimula la participación de padres y representantes en la formación integral del estudiante					
<b>Indicador:</b> Afectividad						

10	Manifiesta en el amor la formación de los estudiantes como una actividad multidimensional					
11	Establece un sistema de comunicación donde manifiestan sus afectos en una relación de empatía.					
12	Utiliza estrategias de apoyo a la sensibilidad que den más importancia a la formación humanística de los estudiantes.					
<b>Indicador:</b> Autonomía						
13	Promueve el desarrollo de la capacidad crítica para la transformación de las estructuras del aprendizaje significativo.					
14	Estimula la autonomía individual como del grupo en un ambiente impregnado por las motivaciones intrínsecas de los estudiantes					
15	Utiliza estrategias para aprender en armonía con la realidad social circundante de manera permanente					
<b>Dimensión:</b> Estrategias de enseñanza						
<b>Indicador:</b> Expositivas						
16	Utiliza apoyo visual para explicar algunos elementos del tema a tratar.					
17	Asigna exposiciones con diversos grupos para relacionar los temas de manera lógica con la realidad social					
18	Organiza y expone didácticamente el contenido para transmitir el conocimiento obtenido					
<b>Indicador:</b> Declaración de objetivos						
19	Al inicio de la clase, crea expectativas acerca del tema a tratar.					
20	Presenta la finalidad del tema a dictar al inicio de la clase					
21	Al comenzar la clase le da a conocer las competencias que debe adquirir al finalizarla					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
22	Expresa ideas introductorias antes de presentar el material por aprender					

23	Establece una relación entre los conocimientos que posee con los contenidos que requiere aprender					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
24	Al inicio de la clase, presenta láminas o dibujos para promover la retención de la información.					
<b>Indicador:</b> Memorísticas						
25	Exige aprender de memoria toda la información aportada de manera verbal durante la clase					
26	Orienta la discusión de algún tópico durante actividades de aprendizaje en el aula					
27	Promueve relacionar el contenido aprendido con otros saberes					
<b>Indicador:</b> Señalizaciones						
28	Utiliza la técnica del subrayado para reconocer lo más importante del contenido de aprendizaje.					
29	Repite las ideas relevantes para favorecer la contextualización del conocimiento					
30	Durante la clase hace énfasis en lo que considera más importante del tema desarrollado					
<b>Dimensión:</b> Prácticas de enseñanza. Metodología de resolución de problemas						
<b>Indicador:</b> Aprendizaje basado en problemas						
31	Presenta alguna situación problema de la realidad para darle explicación al mismo.					
32	Promueve buscar información con los padres acerca del problema seleccionado en clase.					
33	Plantea problemas de la realidad social para desarrollar conocimientos del contenido escolar					
<b>Indicador:</b> Proyectos						
34	Desarrolla proyectos de aprendizaje exigiendo a los integrantes a ser responsables de las acciones de aprendizaje					
<b>Indicador:</b> Proyectos						

35	Exige realizar un diagnóstico en equipos para descubrir las problemáticas sobre una temática escolar					
36	Promueve la participación de cada miembro del grupo en la toma de decisiones con los padres de familia					
<b>Indicador:</b> Estudio de casos						
37	Presenta algún caso específico de la realidad con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas					
38	Propone a estudiantes como a padres buscar información acerca del problema seleccionado en clase.					
39	Los organiza en grupos para realizar lecturas sobre el caso planteado a fin de darle solución					
<b>Indicador:</b> Preguntas intercaladas						
40	Utiliza preguntas durante la clase para verificar la evolución del aprendizaje					
41	Solita que utilice sus propias ideas para dar significado a los conceptos vistos en clase					
42	Utiliza preguntas durante la clase para estimular la participación en el aula					
<b>Indicador:</b> Solución de problemas						
43	Promueve la resolución de problemas relacionados con el contenido desarrollado durante la clase					
44	Utiliza la información suministrada en clase para solucionar algún problema de la realidad social					
45	Socializa en la comunidad la solución de problemas relacionados con el tema abordado en el aula					

## CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

N°	Ítems	Siempre (S)	Casi Siempre (CS)	Algunas Veces (AV)	Casi Nunca (CN)	Nunca (N)
<b>Variable:</b> Pedagogía sistémica						
<b>Dimensión:</b> Principios de la Pedagogía Sistémica						
<b>Indicador:</b> contextualización del contenido						
<b>Ud. como estudiante, considera que el docente:</b>						
1	Utiliza diversos recursos concretos para explicar el contenido que desarrolla en clase					
2	Presenta comparaciones de los contenidos con la realidad cotidiana.					
3	Considera el contexto como el punto de partida en el desarrollo del contenido en la clase.					
<b>Indicador:</b> Necesidades del estudiante						
4	Indaga sobre sus conocimientos previos acerca del tema a tratar.					
5	Asigna actividades previas a la clase que requieran de conocimientos adquiridos anteriormente a través de lo que realiza en la práctica					
6	Presenta en sus clases situaciones que ocurren en su ambiente					
<b>Indicador:</b> Inclusión de padres						
7	Incluye a los padres y representantes en las actividades escolares					
8	Promueve reuniones con los padres y representantes para atender las actividades escolares					
9	Estimula la participación de padres y representantes en la formación integral del estudiante					
<b>Indicador:</b> Afectividad						
10	Manifiesta en el amor la formación de los estudiantes como una actividad multidimensional					
11	Establece un sistema de comunicación donde manifiestan sus afectos en una relación de empatía.					

12	Utiliza estrategias de apoyo a la sensibilidad que den más importancia a la formación humanística de los estudiantes.					
<b>Indicador:</b> Autonomía						
13	Promueve el desarrollo de la capacidad crítica para la transformación de las estructuras del aprendizaje significativo.					
14	Estimula la autonomía individual como del grupo en un ambiente impregnado por las motivaciones intrínsecas de los estudiantes					
15	Utiliza estrategias para aprender en armonía con la realidad social circundante de manera permanente					
<b>Dimensión:</b> Estrategias de enseñanza						
<b>Indicador:</b> Expositivas						
16	Utiliza apoyo visual para explicar algunos elementos del tema a tratar.					
17	Asigna exposiciones con diversos grupos para relacionar los temas de manera lógica con la realidad social					
18	Organiza y expone didácticamente el contenido para transmitir el conocimiento obtenido					
<b>Indicador:</b> Declaración de objetivos						
19	Al inicio de la clase, crea expectativas acerca del tema a tratar.					
20	Presenta la finalidad del tema a dictar al inicio de la clase					
21	Al comenzar la clase le da a conocer las competencias que debe adquirir al finalizarla					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
22	Expresa ideas introductorias antes de presentar el material por aprender					
23	Establece una relación entre los conocimientos que posee con los contenidos que requiere aprender					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
24	Al inicio de la clase, presenta láminas o dibujos para promover la retención de la información.					

<b>Indicador: Memorísticas</b>						
25	Exige aprender de memoria toda la información aportada de manera verbal durante la clase					
26	Orienta la discusión de algún tópico durante actividades de aprendizaje en el aula					
27	Promueve relacionar el contenido aprendido con otros saberes					
<b>Indicador: Señalizaciones</b>						
28	Utiliza la técnica del subrayado para reconocer lo más importante del contenido de aprendizaje.					
29	Repite las ideas relevantes para favorecer la contextualización del conocimiento					
30	Durante la clase hace énfasis en lo que considera más importante del tema desarrollado					
<b>Dimensión: Prácticas de enseñanza. Metodología de resolución de problemas</b>						
<b>Indicador: Aprendizaje basado en problemas</b>						
31	Presenta alguna situación problema de la realidad para darle explicación al mismo.					
32	Promueve buscar información con los padres acerca del problema seleccionado en clase.					
33	Plantea problemas de la realidad social para desarrollar conocimientos del contenido escolar					
<b>Indicador: Proyectos</b>						
34	Desarrolla proyectos de aprendizaje exigiendo a los integrantes a ser responsables de las acciones de aprendizaje					
<b>Indicador: Proyectos</b>						
35	Exige realizar un diagnóstico en equipos para descubrir las problemáticas sobre una temática escolar					
36	Promueve la participación de cada miembro del grupo en la toma de decisiones con los padres de familia					
<b>Indicador: Estudio de casos</b>						

37	Presenta algún caso específico de la realidad con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas					
38	Propone a estudiantes como a padres buscar información acerca del problema seleccionado en clase.					
39	Los organiza en grupos para realizar lecturas sobre el caso planteado a fin de darle solución					
	<b>Indicador:</b> Preguntas intercaladas					
40	Utiliza preguntas durante la clase para verificar la evolución del aprendizaje					
41	Solita que utilice sus propias ideas para dar significado a los conceptos vistos en clase					
42	Utiliza preguntas durante la clase para estimular la participación en el aula					
<b>Indicador:</b> Solución de problemas						
43	Promueve la resolución de problemas relacionados con el contenido desarrollado durante la clase					
44	Utiliza la información suministrada en clase para solucionar algún problema de la realidad social					
45	Socializa en la comunidad la solución de problemas relacionados con el tema abordado en el aula					

## CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES Y REPRESENTANTES

N°	Ítems	Siempre (S)	Casi Siempre (CS)	Algunas Veces (AV)	Casi Nunca (CN)	Nunca (N)
<b>Variable:</b> Pedagogía sistémica						
<b>Dimensión:</b> Principios de la pedagogía sistémica						
<b>Indicador:</b> contextualización del contenido						
<b>Ud. como padre y representante, considera que el docente:</b>						
1	Utiliza diversos recursos concretos para explicar el contenido que desarrolla en clase					
2	Presenta comparaciones de los contenidos con la realidad cotidiana.					
3	Considera el contexto como el punto de partida en el desarrollo del contenido en la clase.					
<b>Indicador:</b> Necesidades del estudiante						
4	Indaga sobre sus conocimientos previos acerca del tema a tratar.					
5	Asigna actividades previas a la clase que requieran de conocimientos adquiridos anteriormente a través de lo que realiza en la práctica					
6	Presenta en sus clases situaciones que ocurren en su ambiente					
<b>Indicador:</b> Inclusión de padres						
7	Incluye a los padres y representantes en las actividades escolares					
8	Promueve reuniones con los padres y representantes para atender las actividades escolares					
9	Estimula la participación de padres y representantes en la formación integral del estudiante					
<b>Indicador:</b> Afectividad						
10	Manifiesta en el amor la formación de los estudiantes como una actividad multidimensional					
11	Establece un sistema de comunicación donde manifiestan sus afectos en una relación de empatía.					

12	Utiliza estrategias de apoyo a la sensibilidad que den más importancia a la formación humanística de los estudiantes.					
<b>Indicador:</b> Autonomía						
13	Promueve el desarrollo de la capacidad crítica para la transformación de las estructuras del aprendizaje significativo.					
14	Estimula la autonomía individual como del grupo en un ambiente impregnado por las motivaciones intrínsecas de los estudiantes					
15	Utiliza estrategias para aprender en armonía con la realidad social circundante de manera permanente					
<b>Dimensión:</b> Estrategias de enseñanza						
<b>Indicador:</b> Expositivas						
16	Utiliza apoyo visual para explicar algunos elementos del tema a tratar.					
17	Asigna exposiciones con diversos grupos para relacionar los temas de manera lógica con la realidad social					
18	Organiza y expone didácticamente el contenido para transmitir el conocimiento obtenido					
<b>Indicador:</b> Declaración de objetivos						
19	Al inicio de la clase, crea expectativas acerca del tema a tratar.					
20	Presenta la finalidad del tema a dictar al inicio de la clase					
21	Al comenzar la clase le da a conocer las competencias que debe adquirir al finalizarla					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
22	Expresa ideas introductorias antes de presentar el material por aprender					
23	Establece una relación entre los conocimientos que posee con los contenidos que requiere aprender					
<b>Indicador:</b> Organizadores previos						
24	Al inicio de la clase, presenta láminas o dibujos para promover la retención de la información.					

<b>Indicador: Memorísticas</b>						
25	Exige aprender de memoria toda la información aportada de manera verbal durante la clase					
26	Orienta la discusión de algún tópico durante actividades de aprendizaje en el aula					
27	Promueve relacionar el contenido aprendido con otros saberes					
<b>Indicador: Señalizaciones</b>						
28	Utiliza la técnica del subrayado para reconocer lo más importante del contenido de aprendizaje.					
29	Repite las ideas relevantes para favorecer la contextualización del conocimiento					
30	Durante la clase hace énfasis en lo que considera más importante del tema desarrollado					
<b>Dimensión: Prácticas de enseñanza. Metodología de resolución de problemas</b>						
<b>Indicador: Aprendizaje basado en problemas</b>						
31	Presenta alguna situación problema de la realidad para darle explicación al mismo.					
32	Promueve buscar información con los padres acerca del problema seleccionado en clase.					
33	Plantea problemas de la realidad social para desarrollar conocimientos del contenido escolar					
<b>Indicador: Proyectos</b>						
34	Desarrolla proyectos de aprendizaje exigiendo a los integrantes a ser responsables de las acciones de aprendizaje					
<b>Indicador: Proyectos</b>						
35	Exige realizar un diagnóstico en equipos para descubrir las problemáticas sobre una temática escolar					
36	Promueve la participación de cada miembro del grupo en la toma de decisiones con los padres de familia					
<b>Indicador: Estudio de casos</b>						

37	Presenta algún caso específico de la realidad con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas					
38	Propone a estudiantes como a padres buscar información acerca del problema seleccionado en clase.					
39	Los organiza en grupos para realizar lecturas sobre el caso planteado a fin de darle solución					
	<b>Indicador:</b> Preguntas intercaladas					
40	Utiliza preguntas durante la clase para verificar la evolución del aprendizaje					
41	Solita que utilice sus propias ideas para dar significado a los conceptos vistos en clase					
42	Utiliza preguntas durante la clase para estimular la participación en el aula					
<b>Indicador:</b> Solución de problemas						
43	Promueve la resolución de problemas relacionados con el contenido desarrollado durante la clase					
44	Utiliza la información suministrada en clase para solucionar algún problema de la realidad social					
45	Socializa en la comunidad la solución de problemas relacionados con el tema abordado en el aula					

**ANEXO C  
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

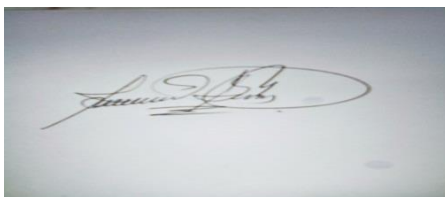
**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, Marvelis Gómez Navarro con título de Dr. en Educación a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista y Cuestionario, elaborados por NancyZoraida Herrera Pardo, para la recolección de información de la investigación que realiza, titulada: *La pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria en las instituciones educativas de la comuna5 del municipio de Soacha -Colombia.*

Considero que los instrumentos presentados: Presentan correspondencia con los Objetivos planteados según su objeto de estudio, una vez considerados las sugerencias en contenido, pueden ser aplicado inmediatamente.

En San Cristóbal, 15 junio 2021



**Marvelis Gómez Navarro**

**C. I. V- 9216118**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, **Arely Díaz Peña**, con título de Doctora en Educación, a través de la presente manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista y cuestionario, elaborados por **Nancy Zoraida Herrera Pardo**, para la recolección de información de la investigación que realiza, titulada: ***La pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria en las instituciones educativas de la comuna 5 del municipio de Soacha - Colombia.***

Considero que los instrumentos presentados **son aceptables** para recolectar la información, pues contemplan los siguientes criterios: adecuación los ítems y las preguntas a la dimensión presentada, relevancia en la intención investigativa. Se recomienda mejoras en redacción y congruencia en algunas preguntas de la entrevista en relación con la intención de los objetivos. La optimación de los mismos queda sujeta a la finalidad de la investigadora.

. En San Cristóbal, a los 30 días del mes de junio 2021



Firma del Experto  
9223857  
Cedula de Identidad

## ANEXO D

### Confiabilidad Alfa de Cronbach

<b>Resumen de procesamiento de casos</b>			
		N	%
<b>Casos</b>	Válido	15	92,3
	Excluido <sup>a</sup>	1	7,7
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,895	,895	45
Valor: .895		

The screenshot shows the IBM SPSS Statistics interface. The 'Fiabilidad' dialog box is open, and the output window displays the following results:

**Resumen de procesamiento de casos**

Casos	Válido	Excluido <sup>a</sup>	Total
	15	1	16
	92,3	7,7	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,895	,895	45

Valor: .895

**Estadísticas de elemento**

	Media	Desviación estándar	N
VAR00001	6,50	3,606	12
VAR00002	3,92	,996	12
VAR00003	3,92	,793	12
VAR00004	3,42	1,311	12
VAR00005	3,25	1,138	12
VAR00006	4,00	1,044	12

**ANEXO E**  
**EVIDENCIAS DE LA SOCIALIZACIÓN**  
**E-1**  
**AUTORIZACIÓN DEL RECTOR**

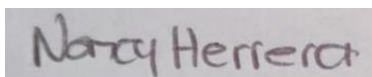
Soacha, 20 de Septiembre de 2021

**REFERENCIA: Socialización con Comunidad Educativa**

Cordial saludo

Como docente investigadora integrante de la Institución Educativa El Bosque, solicito autorización para llevar a cabo la socialización con los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos; de la investigación **“LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA”** con el fin de enriquecer las conclusiones construidas durante el desarrollo de la misma, las cuales trascenderán en beneficio de los procesos académicos en nuestra comunidad educativa.

Cordialmente



---

Nancy Zoraida Herrera Pardo



---

Autorización Directivo Docente

**E-2**  
**AUTORIZACIÓN DE DOCENTES INFORMANTES**

Soacha, 20 de septiembre de 2021

**REFERENCIA: Socialización con Comunidad Educativa.**

Cordial saludo

Como docente investigadora integrante de la Institución Educativa El Bosque, solicito autorización para llevar a cabo la socialización con los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos; los resultados de la entrevista que se realizó con usted, para complementar la investigación titulada **"LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA"** generando una teorización que ayudara a los procesos académicos de los estudiantes.

Cordialmente

Nancy Herrera

Nancy Zoraida Herrera Pardo

William Rojas P.

Nombre del docente  
Actor I3

[Firma]

Firma del docente

Soacha, 20 de septiembre de 2021

**REFERENCIA: Socialización con Comunidad Educativa.**

Cordial saludo

Como docente investigadora integrante de la Institución Educativa El Bosque, solicito autorización para llevar a cabo la socialización con los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos; los resultados de la entrevista que se realizó con usted, para complementar la investigación titulada "LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA" generando una teorización que ayudara a los procesos académicos de los estudiantes.

Cordialmente

Nancy Herrera

Nancy Zoraida Herrera Pardo

JUAN CARLOS BULLA M.

Nombre del docente  
Actor I6

J. Anko

Firma del docente

E-3

## INVITACIÓN A LA SOCIALIZACIÓN



### INVITACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA



*Apreciados Docentes, Padres de Familia, queridos Estudiantes  
están cordialmente invitados a la socialización de la Investigación*

**“LA PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL  
NIVEL BÁSICA SECUNDARIA”**

El 22 de septiembre 2021, en el siguiente horario

Padres de familia 10 am  
Estudiantes 11 am  
Docentes 12 m.

[Link de la reunion: https://meet.google.com/muh-pkhe-dsp?hs=122&authuser=2](https://meet.google.com/muh-pkhe-dsp?hs=122&authuser=2)



# E-4

## GRUPOS FOCALES/GOOGLE MEET

### Socialización Padres de Familia

The first screenshot shows a Google Meet session in progress. The main window displays a presentation slide with the following text:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

**LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis Doctoral

Autora: Nancy Zoraida Herrera Pardo

Soacha, Septiembre 2021

The slide features a graphic of a human head profile with a glowing brain. To the right of the slide, a grid of participant video thumbnails is visible, including names like Gonzalez Blanc, Rincon Ramirez, Diaz Campos K, Guayara Ojalora, Gomez Gomez, Carzon Moten, Balasteros Am, Tovar Gomez Da, Vanegas Sandov, Agudelo Sabog, and a '14 más' button. The bottom status bar shows the time as 10:13 and the user 'muh-pkhe-dsp'.

The second screenshot shows the next slide in the presentation, titled 'PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA'. The slide is divided into four columns:

INSTITUCIONES EDUCATIVAS EL BOSQUE Y SAN MATEO DE LA COMUNA 5 del municipio de Soacha Colombia	CAUSAS	CONSECUENCIAS	CÓMO SE PODRÍA RESOLVER
<ul style="list-style-type: none"> <li>Violencia estudiantil.</li> <li>Alta deserción.</li> <li>Repetencia.</li> <li>Bajo rendimiento académico.</li> <li>Dificultad en la producción de ideas innovadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desincronización entre los planteos familiares y los de las instituciones.</li> <li>Falta de inclusión.</li> <li>Desconexión del trabajo en equipo.</li> <li>Falta de uso de estrategias pedagógicas integradoras.</li> <li>Desconocimiento de las herramientas tecnológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja calidad educativa.</li> <li>Desincronización de las acciones pedagógicas.</li> <li>Deficiente el logro de los objetivos institucionales.</li> <li>Falta articulación de los padres y familia con las actividades escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver los problemas incluyendo a las partes interesadas.</li> <li>Generar apuntes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica.</li> </ul>

The bottom status bar shows the time as 10:13 and the user 'muh-pkhe-dsp'. The participant grid on the right is similar to the first screenshot, with the '14 más' button updated to '15 más'.

The third screenshot shows the 'OBJETIVOS' slide. It is divided into two main sections: 'GENERAL' and 'ESPECÍFICOS'.

**GENERAL:**

Generar apuntes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria, en las instituciones educativas del Bosque y San Mateo de la Comuna 5 del municipio de Soacha, Cundinamarca.

**ESPECÍFICOS:**

- Identificar los enfoques de la pedagogía sistémica que utilizan los docentes para la formación integral del estudiante dentro de su contexto social, en las instituciones educativas de Básica Secundaria El Bosque y San Mateo de la Comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.
- Analizar las prácticas y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en la formación académica, ciudadana, afectiva y social de los estudiantes de las instituciones educativas de Básica Secundaria El Bosque y San Mateo de la Comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.
- Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directos y padres de familia sobre los principios, estrategias y prácticas de los que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la Comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.
- Construir categorías teóricas para la construcción de un modelo teórico de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.

The bottom status bar shows the time as 10:14 and the user 'muh-pkhe-dsp'. The participant grid on the right shows '15 más'.

**CONSTRUCTOS EMERGENTES**

Este constructo emergente se refiere a la aparición de nuevos conceptos y prácticas que surgen de la interacción entre diferentes actores en un contexto específico.

Para el caso de planear:

- Elaboración de planes de aula y de curso.
- Elaboración de planes de aula y de curso que incorporen los saberes y conocimientos de los estudiantes y de la comunidad.
- Elaboración de planes de aula y de curso que incorporen los saberes y conocimientos de los estudiantes y de la comunidad.
- Elaboración de planes de aula y de curso que incorporen los saberes y conocimientos de los estudiantes y de la comunidad.

10:15 | muh-pkhe-dsp

**Propuestas Curriculares**

Proceso educativo que trasciende la enseñanza-aprendizaje de contenidos técnicos, induce las diversas relaciones entre los estudiantes y su contexto educativo, familiar y cultural.

Curículo Abierto  
Competencias y contenidos técnicos, establecidos por el MEN.

Contenidos flexibles, contenidos genéricos y específicos.

Registros fundamentados.

10:16 | muh-pkhe-dsp

**Conocimientos sobre la pedagogía histórica como Modelo Pedagógico**

MAESTROS

10:16 | muh-pkhe-dsp

## Socialización con estudiantes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

**LA PEDAGOGÍA SISTEMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA**

Tesis Doctoral

Autora: Nancy Zoraida Herrera Pardo

Soacha, Septiembre 2021

10:18 | muh-pkhe-dsp

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

CAUSAS	CONSECUENCIAS	COMO SE PODRÁ RESOLVER
<ul style="list-style-type: none"> <li>Violencia estudiantil.</li> <li>Alta deserción.</li> <li>Repitencia.</li> <li>Bajo rendimiento académico.</li> <li>Dificultad en la producción de ideas innovadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desvinculación entre los planteles educativos.</li> <li>Familias disfuncionales.</li> <li>Poca inclusión.</li> <li>Falta de experiencia del trabajo en equipo.</li> <li>Falta de uso de estrategias pedagógicas integradoras.</li> <li>Desconocimiento de las herramientas tecnológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja calidad educativa.</li> <li>Descontenimiento de las acciones pedagógicas.</li> <li>Desajuste entre el logro de los objetivos institucionales.</li> <li>Falta articulación de los padres y familia a las actividades escolares.</li> <li>Resolver problemas incluyendo a las partes interesadas.</li> <li>Generar aportes teóricos y metodológicos sobre la pedagogía sistémica.</li> </ul>

10:18 | muh-pkhe-dsp

**Conocimiento sobre la pedagogía Sistémica como Modelo Pedagógico**

MODELO

10:21 | muh-pkhe-dsp

## Socialización con Docentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

### LA PEDAGOGÍA SISTÉMICA PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN EL NIVEL DE BÁSICA SECUNDARIA

Tesis Doctoral

Autora: Nancy Zoraida Herrera Pardo

Soacha, Septiembre 2021

14:01 | zbw-ckdt-zsm

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAUSAS	CONSECUENCIAS	COMO SE PODRÁ RESOLVER
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Instituciones educativas El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha Colombia</li> <li>❖ Violencia estudiantil.</li> <li>❖ Alta deserción.</li> <li>❖ Repitencia.</li> <li>❖ Bajo rendimiento académico.</li> <li>❖ Dificultad en la producción de ideas innovadoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desvinculación entre los planteles</li> <li>❖ Familias disfuncionales</li> <li>❖ Poca inclusión.</li> <li>❖ Inexperiencia del trabajo en equipo.</li> <li>❖ Falta de uso de estrategias pedagógicas integradoras</li> <li>❖ Desconocimiento de las herramientas tecnológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Baja calidad educativa.</li> <li>❖ Descontentualización de las acciones pedagógicas.</li> <li>❖ Deslavorce el logro de los objetivos institucionales.</li> <li>❖ Falta articulación de los padres y familia a las actividades escolares.</li> </ul>

14:02 | zbw-ckdt-zsm

### OBJETIVOS

GENERAL	ESPECIFICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las percepciones de los docentes y directivos de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las percepciones de la pedagogía sistémica que utilizan los docentes para la formación integral del estudiante dentro de su contexto social, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.</li> <li>Análisis las percepciones y sentimientos de los docentes que utilizan los docentes de la formación académica de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.</li> <li>Caracterizar las percepciones de los estudiantes, directivos y padres de familia sobre las percepciones, estrategias y prácticas de las que se sirven los docentes para brindar una educación integral, humana y de calidad, en las instituciones educativas de básica secundaria El Bosque y San Mateo de la comuna 5 del municipio de Soacha - Cundinamarca.</li> <li>Problematizar las percepciones de los docentes para la construcción de un modelo teórico metodológico sobre la pedagogía sistémica, para una educación de calidad en el nivel de básica secundaria de las instituciones educativas El Bosque y San Mateo del municipio de Soacha, Cundinamarca.</li> </ul>

14:02 | zbw-ckdt-zsm



Relación entre las propuestas de la educación formal, su adopción y contextualización de cada región.

The diagram illustrates the relationship between formal education proposals, their adoption, and contextualization in each region. It is structured as follows:

- ESCALA (School):** Espacios de inclusión. Formación simultánea a los padres y estudiantes. La planificación, organización, ejecución y evaluación de las actividades deben apuntar a la generación del conocimiento. Integración interdisciplinar de áreas.
- MAESTRO (Teacher):** Sujeto integrador que visibiliza las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Desarrollar los contenidos académicos dependiendo las necesidades del estudiante.
- PADRE DE FAMILIA (Family):** Interrelación dialógica entre familias, estudiantes. Rol del padre de familia en el acompañamiento de los procesos académicos de los estudiantes.

14:06 | zbw-ckdt-zsm

Condicionante por parte de los docentes, recorre los elementos y principios que desarrollan para realizar una formación más integral e inclusiva.

The diagram outlines the conditioning factors for teachers to develop a more integral and inclusive education, covering four key stages:

- Diagnóstico (Diagnostic):** Realizar en varios momentos para conocer intereses y necesidades de los estudiantes. Indagar conocimientos previos. Comprender y respetar el proceso formativo de los estudiantes. Clarificar características de los múltiples contextos.
- Planificación (Planning):** Tener en cuenta el diagnóstico. Competencias de las instituciones. Orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. Particularidades y necesidades del estudiante. Contexto del estudiante. Construcción flexible.
- Formación (Formation):** La clase debe convertirse en espacio para la búsqueda permanente del saber. Fomento para reconocer problemas reales presentes en los diferentes contextos. Estrategias donde prevalece la pregunta, el diálogo y la resolución de problemas. Adquisición del conocimiento para entender la integralidad del ser humano.
- Evaluación (Evaluation):** Acción observadora diariamente. Avances paulatinos de cada estudiante. No solo debe estar dimensionado a lo conceptual sino que abarca la integralidad del individuo, valores y emociones. Alcanzar de cada estudiante en el plano cognitivo, afectivo y social.

14:05 | zbw-ckdt-zsm

## SÍNTESIS CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA

Nancy Zoraida Herrera Pardo, Licenciada en Educación con énfasis en Matemáticas egresada de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta; Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander, Bucaramanga; Magister en Gestión de la Tecnología Educativa, Bucaramanga; Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica San Cristóbal-Venezuela. Actualmente, se desempeña como Docente de Matemáticas en la Institución Educativa “El Bosque” del Municipio de Soacha Cundinamarca. Sus Publicaciones más recientes “Perspectiva Actitudinal sobre modalidades de responsabilidad socioambiental en Instituciones Básicas Secundarias de Colombia”. (2017) y “Responsabilidad Social del Docente como práctica Educativa revitalizadora del ambiente en Instituciones Básicas Secundarias de Colombia”. (2017). Participó como ponente en el “XIII Intercambio de Experiencias de Investigación” organizado por el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón Extensión Académica San Cristóbal.