REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS PROGRAMA DOCTORADO

Unidad de Investigación: Centro de investigación educativa cie
Línea de Investigación: Investigación y desarrollo curricular

CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA LA CONFIGURACIÓN DEL APRENDIZAJE NO CONVENCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA, DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA, CURRICULAR E INSTITUCIONAL

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Hernández García José Alberto

Tutor Dr. Rumbos Henry

Caracas, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº20260534-57-613

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día diez del mes de julio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***"Constructos teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional",*** *presentada por el ciudadano:* ***José Alberto Hernández García****, titular del Pas. AU326535 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***Aprobada.***

Dr. Henry José Rumbos Ruiz
C.I. 9.315.779
Tutor

Dra. Carolina León
C.I.V. 11.059.012

Dra. Yeisa Borges
C.I. V.17.058.550

Dr. René Delgado
C.I.V. 6.929.171

Dra. Ada Echenique
C.I. N.- 12.730.297

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457613

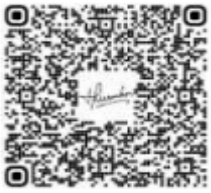
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N°20260534-57-613

"CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA LA CONFIGURACIÓN DEL APRENDIZAJE NO CONVENCIONAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA, CURRICULAR E INSTITUCIONAL"

POR: José Alberto Hernández García
Pas. AU326535

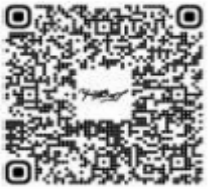
Tesis del ***Doctorado de Educación****, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los diez días del mes de julio de 2026.*



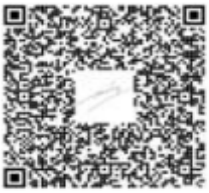
Dr. Henry José Rumbos Ruiz
C.I. 9.315.779
Tutor



Dra. Carolina León
C.I.V. 11.059.012



Dra. Yeisa Borges
C.I. V.17.058.550



Dr. René Delgado
C.I.V. 6.929.171



Dra. Ada Echenique
C.I. N.- 12.730.297

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis hijos María Kamila Hernandez Mejía y Jhon Alejandro Hernandez Pico, quienes han sido y son mis motores de vida, por ellos lucho día a día y trato de ser el mejor ejemplo para ellos. Este logro también les pertenece, porque detrás de cada página escrita, de cada jornada de estudio y de cada momento de incertidumbre estuvieron su comprensión, paciencia, apoyo y confianza. Gracias por comprender las ausencias, por acompañar silenciosamente los momentos difíciles y por celebrar cada pequeño avance como si fuera propio

José Alberto Hernández García

RECONOCIMIENTO

La culminación de una investigación doctoral constituye la síntesis de un camino construido a través de preguntas, aprendizajes y dificultades, por ello, expresar gratitud al finalizar esta etapa significa reconocer que todo proceso de construcción de conocimiento es también una construcción colectiva.

En primer lugar, expreso mi profundo agradecimiento a las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes que participaron en esta investigación, así como a sus directivos docentes, docentes y estudiantes, su disposición para compartir experiencias, percepciones y reflexiones me permitieron acercarme a la realidad educativa del municipio.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), mi gratitud por constituirse en el escenario académico que hizo posible este proceso de formación doctoral. De manera especial, expreso mi reconocimiento y gratitud al doctor Henry Rumbos, tutor de este trabajo de investigación, por su orientación, acompañamiento y disposición permanente durante las diferentes etapas del proceso.

A mi pareja Tilli Lozano, a mis hermanos, mi señor padre, mi agradecimiento más profundo por su acompañamiento y apoyo durante este proceso. Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron a la realización de esta investigación: colegas, compañeros, amigos, profesores y demás personas que aportaron una palabra de aliento, una orientación, una lectura, una conversación o simplemente la confianza necesaria para continuar.

José Alberto Hernández García

TABLA DE CONTENIDO

LISTADO DE TABLAS 9
LISTADO DE FIGURAS 10
RESUMEN 11
INTRODUCCIÓN 12
CAPITULO I 20
MARCO ONTOLÓGICO 20
Planteamiento del Problema 20
Propósito general 39
Propósitos específicos 40
Justificación 40
CAPÍTULO II 44
MARCO TEÓRICO 44
Antecedentes de la investigación 44
Estudios nacionales 45
Estudios internacionales 58
Bases teóricas 72
Marco Legal 77
CAPÍTULO III 81
MARCO METODOLÓGICO 81
Paradigma de la investigación 81
Enfoque de la investigación 84
La Pentadimensionalidad del conocimiento 86
Método Teoría Fundamentada 91
Escenarios 94
Informantes clave 95
Técnica e instrumento de recolección de información 100
Análisis e interpretación de la información 102
Rigor científico de la investigación 104
CAPITULO IV 106

HALLAZGOS 106
Primera fase descripción - codificación Abierta 108
Tradición o innovación 117
Condiciones Institucionales 120
Segunda fase ordenamiento conceptual - codificación Axial 124
Estrategias no convencionales de enseñanza y evaluación 126
Evaluación integral y formación por competencias 128
Currículo contextualizado 130
Transformaciones del enfoque educativo 132
Crecimiento profesional docente 135
Reconocimiento institucional 136
Factores contextuales que condicionan la práctica 137
Políticas educativas institucionales 139
Tercera fase teorización - codificación selectiva 141
Estrategias pedagógicas probadas 144
Transformaciones curriculares 147
Motivación y desarrollo docente 150
Condiciones institucionales 155
CAPITULO V 160
CONSTRUCTOS TEÓRICOS 160
Constructo 1: Estrategias pedagógicas probadas. 162
De la práctica tradicional al aprendizaje significativo 163
La evaluación como proceso formativo y reflexivo 164
Participación y pensamiento crítico: la voz del estudiante como eje central 165
La experiencia docente como fuente de innovación 166
Hacia una pedagogía situada y contextualizada 167
Constructo 2: Transformaciones curriculares 168
El currículo como sistema vivo: del diseño normativo a la práctica reflexiva 169
El aprendizaje contextualizado como eje de un nuevo currículo 170
La interdisciplinariedad: tejiendo conexiones entre áreas 171
Evaluación formativa y competencias: un nuevo lenguaje curricular 171

Currículo flexible y cultura del cambio 172
La gestión curricular desde el liderazgo pedagógico 173
Retos y sostenibilidad de la transformación curricular 174
Constructo 3: Motivación y desarrollo docente 175
La motivación docente como energía transformadora 176
Desarrollo profesional: aprender a enseñar de nuevo 177
El acompañamiento pedagógico y la confianza institucional 178
Reconocimiento y bienestar; el valor del docente en la comunidad educativa 178
Vocación y ética del cuidado 179
Desarrollo profesional y transformación del conocimiento 180
Retos para la sostenibilidad del desarrollo docente 180
Constructo 4 Condiciones Institucionales 182
Los recursos como mediadores del cambio 183
Cultura institucional y resistencia al cambio 183
Liderazgo pedagógico y gestión participativa 184
Institucionalización de las prácticas innovadoras 185
Apoyo institucional y redes de colaboración 186
La institución educativa como un sistema vivo 187
Desafíos para la transformación estructural 187
Integración teórica de los constructos emergentes 188
Socialización de los hallazgos 192
APROXIMACIONES CONCLUSIVAS 195
REFERENCIAS 201
ANEXOS 215

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Descripción y criterios de los Informantes Clave 98
Tabla 2 Codificación abierta, códigos iniciales 114
Tabla 3 Codificación axial, categorías 125
Tabla 4 Codificación selectiva, constructos teóricos 142

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 Nube de palabras relacionada con la información de los estudiantes 110
Figura 2 Nube de palabras relacionada con la información de los docentes 111
Figura 3 Nube de palabras relacionada con la información de los Directivos Docentes 112
Figura 4 Red, Estrategias no convencionales de enseñanza 127
Figura 5 Red, Evaluación integral y formación por competencias 129
Figura 6 Red, Currículo contextualizado 131
Figura 7 Red, Transformaciones del enfoque educativo 133
Figura 8 Red, Crecimiento profesional docente 135
Figura 9 Red, Reconocimiento institucional 136
Figura 10 Red, Factores que condicionan la práctica. 138
Figura 11 Red, Políticas educativas institucionales 140
Figura 12 Constructos Teóricos 162

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS PROGRAMA DOCTORADO
Unidad de Investigación: Centro de investigación educativa cie
Línea de Investigación: Investigación y desarrollo curricular

Constructos Teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional

Autor: José Alberto Hernández García
Tutor Dr. Henry Rumbos
10 de julio – 2026

RESUMEN

La presente investigación adscrita a la línea de investigación: Investigación y desarrollo curricular, tuvo como propósito develar los constructos teóricos que permitan comprender cómo se configura el aprendizaje no convencional en la educación básica secundaria y media, a partir de los significados atribuidos por los informantes clave en los ámbitos pedagógico, curricular e institucional. El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, mediante un enfoque cualitativo sustentado en la teoría fundamentada, orientado a comprender las experiencias, significados y prácticas construidas por los actores educativos en torno al fenómeno investigado. La información fue obtenida a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, docentes y directivos docentes, de las instituciones educativas del municipio de Flandes y analizada mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva apoyados por el método comparativo constante.

Los hallazgos permitieron que emergieran cuatro constructos teóricos interrelacionados: estrategias pedagógicas probadas, transformaciones curriculares, motivación y desarrollo docente y condiciones institucionales. Estos constructos evidencian que la configuración del aprendizaje no convencional trasciende la implementación de metodologías innovadoras, al involucrar procesos de articulación pedagógica, curricular, profesional e institucional que favorecen experiencias formativas más contextualizadas, participativas y significativas.

El aporte de esta investigación es dar a los docentes, a los directivos docentes y a los responsables de diseñar e implementar las políticas públicas educativas, los criterios, que les permitan entender el aprendizaje no convencional desde una visión integral que articule prácticas pedagógicas, transformaciones curriculares, desarrollo docente y las condiciones institucionales, contribuyendo a la construcción de referentes teóricos para la comprensión y fortalecimiento de los procesos educativos en la educación secundaria.

Descriptores: Educación no convencional, constructos teóricos, currículo, educación secundaria, motivación docente.

INTRODUCCIÓN

La educación en Colombia es un derecho fundamental según la constitución y se encuentra normativamente sustentada por El Congreso de la República de Colombia (1994) mediante la ley 115, quien a su vez define los principios, fines y niveles del sistema educativo nacional. Este marco legal otorga a las instituciones educativas una autonomía relativa para la construcción de sus proyectos educativos institucionales, siempre que estos respondan a las directrices del Estado y a las necesidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades a las que sirven.

En este escenario, la discusión sobre los modelos de aprendizaje que implementan las instituciones educativas, ya sean públicas o privadas, cobra relevancia, particularmente en lo que respecta a las ventajas, diferencias y relaciones entre enfoques de aprendizaje tradicionales y las propuestas o estrategias no convencionales que utilizan las mismas es pro de la calidad educativa institucional.

Con respecto a esto, en las últimas décadas los sistemas educativos han estado sujetos a transformaciones profundas derivadas en los cambios sociales, tecnológicos, económicos y culturales. Las instituciones educativas ya no pueden entenderse únicamente como espacios de transmisión de contenidos, sino como escenarios de formación integral en el que los estudiantes desarrollan capacidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas para interactuar de manera crítica con su entorno.

Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos y las estrategias de evaluación adoptadas por las instituciones educativas inciden directamente en los

resultados académicos de los estudiantes, en la permanencia escolar y en la proyección de estos en los distintos ámbitos de la vida social.

En América Latina, la educación ha estado históricamente atravesada por decisiones políticas que no siempre priorizan la calidad, la equidad o la innovación pedagógica, como lo expresa Fuguet (2018), ya que quienes se atreven a impulsar cambios o revoluciones en la parte educativa mediante nuevas propuestas o políticas públicas educativas, terminan hincándose ante el gobierno de turno.

Estas iniciativas de transformación suelen enfrentarse a resistencias estructurales que limitan su impacto real en las aulas, generando una brecha persistente entre los discursos de renovación educativa y las prácticas pedagógicas que continúan entrelazadas en esquemas tradicionales, centrados en la enseñanza magistral y la evaluación estandarizada.

Si bien es cierto que los modelos tradicionales han permitido la escolarización de amplios sectores de la población, también ha sido cuestionado por su limitada capacidad para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje y a las demandas formativas del siglo XXI. Investigaciones recientes advierten que este modelo tiende a privilegiar la memorización de contenidos sobre el desarrollo de competencias, lo que puede afectar la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En contraste con lo anterior y de acuerdo con Ríos y Bolívar (2020), en algunos países se ha iniciado la transformación educativa hacia modelos innovadores, en donde las propuestas de educación no convencional plantean un giro pedagógico orientado a la participación activa del estudiante, la contextualización del aprendizaje y la valoración de procesos formativos integrales; estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el uso pedagógico de las tecnologías digitales, la evaluación formativa, la gamificación, entre otras, buscan

reconocer al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, estimulando el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo, herramientas y habilidades que serán útiles tanto en su vida profesional como personal. (Ruiz, 2020). Estas aproximaciones no pretenden negar los aportes históricos de la educación tradicional, sino resignificarlos y articularlos con prácticas innovadoras que respondan a contextos educativos diversos. ¿Pero qué se entiende por educación tradicional o no convencional?, Para dar respuesta a lo anterior es necesario delimitar conceptualmente estos dos términos que son los que sustentan el presente trabajo de investigación y que permitirán constituir categorías fundamentales para comprender el alcance del estudio y el modelo teórico propuesto.

Por un lado, la educación tradicional se entiende como un enfoque pedagógico centrado en la transmisión sistemática del conocimiento, donde el docente asume un papel protagónico en la orientación del proceso educativo y el estudiante participa principalmente como receptor de los contenidos. Este modelo privilegia la organización disciplinar del currículo, la secuencialidad de los aprendizajes, la planeación estructurada de las actividades y la evaluación del dominio conceptual mediante procedimientos previamente establecidos. Aunque históricamente ha sido objeto de múltiples críticas, la educación tradicional continúa representando una base importante para la organización de los sistemas escolares, al proporcionar estructura, continuidad curricular y referentes comunes para el desarrollo de los procesos formativos (Biesta, 2022; UNESCO, 2021a).

Sin embargo, las demandas actuales de la educación han evidenciado la necesidad de complementar estas prácticas mediante estrategias pedagógicas que promuevan una participación más activa del estudiante, que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento y que fortalezcan el desarrollo de competencias para enfrentar problemas reales. En este contexto emerge la educación no convencional, entendida en la presente investigación no como un modelo opuesto o sustituto de la educación tradicional, sino como un enfoque

pedagógico que incorpora metodologías activas, experiencias contextualizadas de aprendizaje, trabajo colaborativo, proyectos de aula, resolución de problemas, diálogo de saberes y procesos permanentes de reflexión pedagógica, orientados a enriquecer las prácticas educativas y favorecer aprendizajes significativos.

Desde este punto de vista, la educación no convencional reconoce que el aprendizaje constituye un proceso dinámico de construcción de conocimiento, donde el docente desempeña el papel de mediador, orientador y facilitador de experiencias formativas, mientras que el estudiante participa activamente en la interpretación, aplicación y reconstrucción del conocimiento a partir de situaciones propias de su contexto. Este enfoque supone, además, que la innovación educativa trasciende la incorporación de metodologías o recursos didácticos aislados, requiriendo transformaciones en las prácticas pedagógicas, en la organización curricular, en el desarrollo profesional docente y en las condiciones institucionales que hacen posible el cambio educativo (Darling-Hammond et al. 2021; Fullan et al. 2022).

Por otra parte y teniendo en cuenta la influencia del enfoque pedagógico ya sea tradicional o no convencional que utilicen las instituciones educativas en los procesos de aprendizaje y haciendo referencia a los resultados de las pruebas externas en el contexto colombiano, los análisis de dichos resultados como los entregados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES y publicados en internet (Milton, 2023), han evidenciado que las instituciones que incorporan enfoques pedagógicos alternativos obtienen desempeños académicos relevantes y significativos, como es el caso de la IED Alexander Von Humboldt de Barranquilla, quienes ofrecen un enfoque en educación integral y gestión general, fomentando el aprendizaje activo siendo el estudiante el protagonista de su propio desarrollo, esta institución ha sido valorada como la mejor institución educativa oficial en varios años, o el Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño, quienes ofrecen un enfoque de carácter crítico, destacando el proyecto LEA y los proyectos de profundización y quienes también están ubicados entre los

mejores colegios a nivel nacional.

Sin embargo, estos resultados no pueden interpretarse de manera aislada, ya que están mediados por variables como el contexto socioeconómico, la formación de los docentes, la gestión institucional y la disponibilidad de recursos. De ahí la necesidad de investigaciones que profundicen en los procesos pedagógicos y no se limiten a comparaciones cuantitativas de resultados.

En cuanto al contexto local, en el departamento del Tolima, el municipio de Flandes constituye un escenario educativo representativo para analizar los procesos de transformación de las prácticas pedagógicas en la educación básica secundaria y media. Su sistema educativo está conformado por instituciones oficiales y privadas que atienden una población estudiantil con características sociales, económicas y culturales diversas, propias de un municipio en permanente crecimiento. En materia de calidad educativa, los resultados de las pruebas Saber 11 en el periodo 2023 – 2024, evidenciaron importantes desafíos para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estos resultados se ven reflejados en la clasificación institucional establecida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en donde las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio se ubican en la categoría D, mientras que únicamente una institución del sector privado alcanza la categoría C, situación que pone de manifiesto la necesidad de continuar promoviendo estrategias pedagógicas e institucionales orientadas al mejoramiento continuo de la calidad educativa. Se debe tener en cuenta, que el ICFES clasifica a los establecimientos educativos en las categorías A+, A, B, C y D, de acuerdo con el comportamiento histórico de los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11.

A partir de esta realidad, la presente investigación tomó como escenario de estudio las cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes: la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, la Institución Educativa Manuela Omaña,

la Institución Educativa La Paz No. 1 y la Institución Educativa María Inmaculada. La participación de estas instituciones permitió comprender el fenómeno educativo desde diferentes contextos escolares, conservando como elemento común la búsqueda permanente de alternativas que fortalecieran los procesos de aprendizaje. La selección de estos establecimientos respondió al interés de analizar instituciones que comparten características organizacionales similares, enfrentan retos comunes en materia de desempeño académico y desarrollan acciones orientadas al mejoramiento institucional, aspectos que resultan pertinentes para la construcción de los constructos teóricos propuestos en esta investigación.

Este escenario permitió identificar, mediante el enfoque interpretativo y la aplicación de la Teoría Fundamentada, que la transformación de los procesos de aprendizaje no depende exclusivamente de la implementación de metodologías diferentes, sino de la interacción permanente entre estrategias pedagógicas probadas, transformaciones curriculares, motivación y desarrollo docente y condiciones institucionales.

Se evidencia entonces, una latente necesidad de abordar la problemática educativa a nivel municipal, partiendo del principio de alcanzar la calidad educativa con pertinencia social, configurándola como un eje estratégico para el desarrollo individual y colectivo (Hoyos y Barrilla, 2021). La calidad de la educación que debe existir en las instituciones educativas no puede limitarse al rendimiento académico, sino que implica la capacidad del mismo sistema para formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la transformación de su realidad. Así mismo, la pertinencia educativa exige que los procesos de aprendizaje dialoguen con las necesidades del contexto local, junto con los desafíos globales, preparando a los estudiantes para escenarios complejos y cambiantes.

En este marco, la presente investigación doctoral se orienta a comprender y analizar las condiciones pedagógicas, curriculares, institucionales y de los docentes,

que configuren el aprendizaje no convencional en estudiantes de educación básica secundaria y media de instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes. Esta intención investigativa surge de la necesidad de comprender el fenómeno educativo más allá de la implementación aislada de estrategias innovadoras, reconociendo que las experiencias de aprendizaje no convencional se configuran a partir de relaciones complejas entre las prácticas pedagógicas, las transformaciones curriculares, el desarrollo profesional docente y las condiciones institucionales presentes en los contextos escolares.

Por lo tanto, la comprensión del aprendizaje no convencional exige superar enfoques centrados exclusivamente en metodologías o recursos didácticos. Las dinámicas educativas contemporáneas evidencian que las transformaciones pedagógicas se encuentran estrechamente relacionadas con procesos curriculares, decisiones institucionales y prácticas docentes que interactúan de manera permanente dentro de los escenarios escolares. En consecuencia, la presente investigación asume una perspectiva integradora que permite comprender dichas relaciones desde una visión compleja y contextualizada, favoreciendo la construcción de referentes teóricos que contribuyan a la interpretación de este fenómeno en la educación secundaria.

Por consiguiente, esta investigación no se limita a describir experiencias educativas particulares, sino que busca comprender las relaciones que las articulan y que permiten su sostenibilidad en los contextos escolares. Los hallazgos obtenidos derivaron en la emergencia de constructos teóricos integrados que ofrecen una comprensión sistémica del fenómeno estudiado y constituyen un aporte al campo de la investigación educativa y al desarrollo curricular en educación secundaria.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación está enmarcado en 5 capítulos: el primero dará a conocer el marco ontológico, encontrando dentro de este la contextualización, la pregunta de investigación, los propósitos y la justificación; el

segundo capítulo hace un recorrido por la literatura académica relacionada con la educación tradicional y no convencional, referentes, marco teórico y marco legal; el tercer capítulo muestra la ruta metodológica que se siguió, se sustenta el enfoque y el paradigma utilizado, junto con los aportes de la teoría fundamentada y el rigor científico dando así una aproximación teórica a la Penta dimensionalidad del conocimiento; el cuarto capítulo da a conocer todo lo relacionado a la recolección, análisis e interpretación de la información aportada por los informantes clave; el quinto y último capítulo hace referencia a los aportes de este trabajo de investigación, que son los constructos Teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional, por último se dan a conocer las aproximaciones conclusivas del presente trabajo de investigación.

CAPITULO I

MARCO ONTOLÓGICO

Planteamiento del Problema

En las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel mundial han enfrentado profundas transformaciones derivadas de cambios sociales, tecnológicos, culturales y económicos que han redefinido la manera en que se produce, circula y valida el conocimiento. En cuanto a las instituciones educativas y en particular la educación secundaria, se encuentran interpeladas por las demandas que superan ampliamente los modelos pedagógicos que históricamente han sustentado su organización. La educación que debe ser entendida como un derecho fundamental y como un proceso social de largo alcance, se convierte así en un campo de tensiones donde convergen tradiciones pedagógicas consolidadas y nuevas propuestas que buscan responder a los desafíos del siglo XXI.

Los resultados obtenidos por Colombia en evaluaciones estandarizadas de alcance internacional, como las pruebas PISA Icfes (2024), han puesto en evidencia no solo las dificultades en el desempeño académico de los estudiantes, especialmente en áreas claves del conocimiento como la lectura crítica, las matemáticas y las ciencias, sino también aquellas que tienen que ver con la calidad de la educación, la equidad y la pertinencia en los procesos de aprendizaje.

Esta situación no puede ser atribuida a una causa única, sino que responde a un entramado complejo de factores estructurales, pedagógicos y contextuales, entre los cuales se destacan las limitaciones propias de los modelos tradicionales de aprendizaje y las múltiples tensiones que enfrentan los estudiantes en sus

procesos de aprendizaje. Factores como el contexto socioeconómico, la formación de los docentes y los enfoques pedagógicos influyen de manera determinante en los resultados obtenidos. Estas brechas no solo reflejan desigualdades materiales, sino también limitaciones en los modelos educativos que predominas en las instituciones educativas.

Es deber de las políticas públicas educativas ya sea a nivel institucional o nacional, la imperante relevancia de adoptar enfoques vanguardistas e innovadores que sean capaces de dar respuesta eficaz a las necesidades y características propias en la educación de la básica secundaria y media, junto con programas que promuevan la inclusión y la igualdad de oportunidades (Torrecilla et al. 2024), ya que esta es una etapa crucial en el proceso educativo, tomando en consideración de manera exhaustiva, la inmensa diversidad de contextos socio culturales en los cuales se desenvuelven los estudiantes, así como las incesantes y cambiantes demandas de un mundo cada vez más interconectado, globalizado y dinámico.

Conscientes de la trascendencia y el impacto duradero que la educación tiene en las vidas de los jóvenes, resulta fundamental establecer un sólido y efectivo marco educativo orientado hacia la excelencia académica, la promoción del pensamiento crítico, la creatividad y la formación integral de los estudiantes. Para lograr esto, es necesario desarrollar un entorno educativo en el cual se fomente de manera activa y constante la participación, la colaboración y el desarrollo de habilidades socioemocionales, todo ello con el firme objetivo de formar individuos íntegros, comprometidos y preparados para afrontar los retos y oportunidades que les deparará el futuro.

Es esencial también que los docentes se conviertan en facilitadores del aprendizaje, brindando a los estudiantes herramientas y recursos para que sean ellos mismos los protagonistas de su proceso educativo. Esto implica promover la autonomía y el pensamiento crítico, así como también desarrollar habilidades digitales y competencias comunicativas que les permitan desenvolverse de manera

efectiva en la sociedad del conocimiento. Además, es necesario considerar la importancia de una educación inclusiva, que permita valorar y respetar la diversidad de los estudiantes, que atienda sus necesidades individuales y proporcione un ambiente seguro y acogedor.

Por otro lado, la educación básica secundaria y media debe promover también la formación integral de los estudiantes, abarcando aspectos emocionales, físicos, sociales y éticos. Es importante que se fomente la educación en valores, el respeto a los demás, la responsabilidad y el compromiso con el bienestar común. Asimismo, se debe brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar sus talentos y habilidades, ya sea a través de actividades extracurriculares, proyectos de investigación o programas de orientación vocacional.

En este contexto, la educación tradicional ha ocupado históricamente un lugar central en la configuración de las prácticas de aula. Este enfoque pedagógico se ha caracterizado por una organización del proceso educativo centrado en el docente como principal transmisor del conocimiento, un currículo estructurado de manera fragmentada por asignaturas y una evaluación orientada, principalmente a la medición de la memorización de contenidos.

Tal como lo señala Molina (2022), la enseñanza tradicional privilegia la exposición magistral, el uso de textos escolares y la repetición como estrategias fundamentales de aprendizaje, lo cual ha permitido, durante décadas, garantizar cierta homogeneidad en los procesos formativos. Aunque el texto escolar y los tableros han sido utilizados por años y siguen siendo útiles en ciertos contextos, es importante la exploración de nuevas estrategias metodológicas, herramientas en línea, simuladores, aplicaciones interactivas que enriquezcan la experiencia educativa y brinden oportunidades de aprendizajes más dinámicos y atractivos. (Peña, 2023; Vargas, 2021).

No obstante, diferentes autores han advertido que los modelos de educación

tradicionalistas, presenta limitaciones significativas frente a las demandas actuales de la educación. Morris (2022), plantea que la centralidad del docente y la pasividad asignada al estudiante restringen el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, como por ejemplo el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. En este sentido, el conocimiento se concibe como un producto acabado que debe ser asimilado, más que como una construcción dinámica que emerge de la interacción entre el sujeto, el contexto y los saberes previos.

Estas características de los modelos tradicionales de educación resultan especialmente problemáticas en una sociedad marcada por la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación. Los estudiantes de educación secundaria tienen hoy acceso a múltiples fuentes de información, lo que transforma su relación con el conocimiento y cuestiona el papel de la escuela como un único espacio legitimo del saber. Sin embargo, como lo advierte García et al. (2018), el acceso a la información no garantiza aprendizajes significativos si no se cuenta con mediaciones pedagógicas adecuadas que orienten la comprensión, al análisis y la aplicación del conocimiento en contextos reales.

En Colombia, la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales se ve reforzada por estructuras curriculares rígidas, presiones asociadas a las evaluaciones externas y concepciones culturales que continúan asociando la calidad educativa con la disciplina, la memorización y la evaluación cuantitativa. Esta situación genera tensiones entre los discursos del gobierno que promueven la formación por competencias y las prácticas reales que se desarrollan en el aula, especialmente en las instituciones educativas oficiales ubicadas en contextos con limitaciones de recursos, en donde los directivos docentes y los docentes reconocen la problemática frente a capacitación y liderazgo para implementar nuevas propuestas innovadoras (Mauris 2022).

También es de aclarar que cada día se conocen más instituciones educativas que han iniciado con la implementación de modelos no convencionales

apuntándole siempre a una educación integral y flexible, modelos como la educación Montessori, la educación Waldorf y la educación virtual, son ejemplo de ello. Espinoza (2022), establece que el modelo de educación Montessori promueve un aprendizaje autónomo y práctico, brindando ambientes preparados con materiales didácticos adecuados a nivel de desarrollo de los estudiantes, generando independencia y creatividad. Por otro lado, Salamanca (2023), señala que el modelo de educación Waldorf, tiene como principal objetivo desarrollar por medio de una pedagogía que integra la imaginación, el juego y las artes, las capacidades artísticas, emocionales, intelectuales y sociales de los jóvenes, equilibrando así las habilidades emocionales y cognitivas.

Otro aspecto importante es el enfoque predominante en los conocimientos teóricos. Si bien es fundamental que los estudiantes adquieran una base sólida en conceptos y teorías, también es crucial que puedan aplicar esos conocimientos en situaciones prácticas. La educación del siglo XXI exige habilidades como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico, como lo plantean Pereira, et al. (2021) y que van más allá de la mera memorización y reproducción de la información.

Frente a este panorama, han surgido enfoques de aprendizaje no convencional que buscan replantear la relación entre docentes, estudiantes y el conocimiento. Estas propuestas pedagógicas se orientan hacia la participación activa del estudiante, la contextualización del aprendizaje y el desarrollo de competencias integrales que articulen los saberes cognitivos, socioemocionales y éticos. Parra et al. (2022), destacan que las metodologías no convencionales promueven experiencias de aprendizaje más significativas, al vincular los contenidos escolares con situaciones de la vida cotidiana y problemáticas del entorno.

Investigaciones como la de Rodrigo y Fernández (2020), apoyan la implementación de estrategias no convencionales proponiendo para el aprendizaje

de las matemáticas, un modelo Abierto Basado en Números (ABN), en donde los estudiantes encuentran sentido a lo que están aprendiendo, pero de una manera divertida, estableciendo diferentes ritmos de aprendizaje. De igual forma la investigación de Rodríguez y Arias (2022), señala que, la implementación de un modelo denominado Inquiry-based Learning (IBL), arrojó como resultado un mejor desempeño de los estudiantes en el área de ciencias en las pruebas PISA en España, frente a otros estudiantes del mismo contexto que estuvieron inmersos en ambientes tradicionales.

Las estrategias de aula no convencional, se apoya en modelos como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el uso reflexivo de la tecnología y la evaluación formativa. Dentro de estas estrategias, el docente asume un rol mediador y orientador del proceso educativo, facilitando espacios de dialogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento (Córdoba, 2023).

En este mismo orden de ideas, el docente tiene la importante tarea de valorar el desempeño académico de los estudiantes, identificando fortalezas y debilidades, y brindando retroalimentación constructiva para promover el crecimiento y desarrollo de estos. A través de la evaluación, los docentes pueden identificar las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar sus metodologías de enseñanza para alcanzar los mejores resultados posibles.

No solo se espera que los docentes impartan conocimientos, sino que también deben propiciar un ambiente adecuado para el aprendizaje. Esto implica establecer y hacer cumplir reglas y normas que promuevan el respeto, la participación activa y el trabajo en equipo, además de fomentar la motivación y el interés por el aprendizaje, utilizando técnicas pedagógicas innovadoras y recursos didácticos adecuados.

Diversos estudios recientes, señalan que la transición hacia enfoques pedagógicos no convencionales requiere trasformaciones profundas en la

organización curricular, la formación docente y las condiciones institucionales. Pereira et al. (2021), señalan que el desarrollo de competencias en los estudiantes demanda propuestas educativas integradoras, capaces de articular la teoría y la práctica, así como de reconocer la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, estas transformaciones suelen enfrentarse a resistencias asociadas a la falta de capacitación, la sobrecarga administrativa y la escasez de recursos.

Bajo este escenario de tensiones y desafíos, la educación secundaria se convierte en un espacio clave para repensar los procesos de aprendizaje, en este nivel, los jóvenes se encuentran en un momento crucial de su desarrollo, en donde están construyendo su identidad, su proyecto de vida y su integración con la sociedad, es por esto que resulta fundamental que las prácticas pedagógicas favorezcan no solo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades para la vida, la autonomía y el pensamiento crítico, elementos que se ven limitados bajo enfoques tradicionalistas (Choriev et al. 2022).

La coexistencia en las instituciones educativas de modelos tradicionales y no convencionales evidencia la necesidad de avanzar hacia las comprensiones más complejas del fenómeno educativo. De acuerdo con Londoño et al. (2022), no se trata de una oposición entre enfoques, sino de reconocer las potencialidades y limitaciones de cada uno, con el fin de construir propuestas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

En este mismo sentido, las reflexiones sobre la educación tradicional y no convencional se convierten en un punto de partida para problematizar las prácticas existentes y abrir el camino hacia nuevas formas de concebir el aprendizaje en la educación secundaria.

Las relaciones existentes entre los modelos educativos tradicionales y las propuestas pedagógicas no convencionales, no solo se manifiestan en el plano discursivo, sino que evidencian de manera concreta en los resultados de

aprendizaje de los estudiantes y en la forma como se configuran las dinámicas en las instituciones educativas. En la educación secundaria, estas relaciones adquieren una importancia particular, dado que en este nivel se profundiza en los contenidos disciplinares y se espera que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas, sociales y emocionales que les permitan enfrentar con mayor autonomía los retos académicos y vitales propios de su etapa de desarrollo. (Parejo y Clemenza, 2022).

Por otro lado, los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas de orden nacional e internacional han sido utilizados de manera recurrente como indicadores del estado de la educación. En Colombia, pruebas como saber 9°, saber 11° o las pruebas PISA Icfes (2024), han evidenciado brechas significativas entre instituciones, regiones y contextos socioeconómicos. García et al. (2018), señalan que los desempeños más bajos suelen concentrarse en estudiantes pertenecientes a sectores más vulnerables, lo que pone de relieve la influencia del contexto social y económico en los procesos educativos. Sin embargo, estos resultados también invitan a cuestionar la pertinencia de los enfoques pedagógicos predominantes y su capacidad para responder a la diversidad de necesidades presentes al interior del aula.

En algunas instituciones educativas, la preparación de los estudiantes para este tipo de pruebas ha reforzado prácticas pedagógicas, que en algunos casos se caracterizan en la repetición la memorización y el entrenamiento para responder preguntas de selección múltiple, lo cual va en contravía con el desarrollo de habilidades prácticas y de resolución de problemas (Proaño-Real, et al. 2024) y con la verdadera capacidad y potencial de los estudiantes (Arguello, et al. 2024). Estos procesos evaluativos, aunque buscan garantizar estándares de calidad y comparabilidad, terminan condicionando la enseñanza y reduciendo el currículo a aquellos contenidos que son medibles, en detrimento de procesos formativos más amplios. Como lo advierte Molina (2022), este tipo de prácticas educativas pueden empobrecer la experiencia educativa al priorizar los resultados cuantificables sobre

los aprendizajes significativos.

Bajo estas condiciones, la educación tradicional tiende a reproducir una organización escolar en la que el docente asume el rol de autoridad académica y el estudiante se posiciona como receptor pasivo del conocimiento. Esta relación vertical limita la posibilidad de un dialogo pedagógico junto con la reconstrucción conjunta de saberes, que son aspectos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. Morris (2022), establece que, cuando el aprendizaje se reduce a la transmisión de información, se debilita la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones entre su realidad cotidiana y los contenidos académicos.

En contraste con lo anterior, los enfoques no convencionales plantean una redefinición profunda de los roles dentro del proceso educativo. Ahora el estudiante es concebido como un sujeto activo, capaz de participar en la reconstrucción de sus propios procesos de aprendizaje, mientras que el docente asume ahora las funciones de mediador, orientador y acompañante del proceso educativo. Este cambio de roles implica una transformación en las prácticas pedagógicas, así como en las concepciones de autoridad, evaluación y disciplina que históricamente han estructurado a las instituciones educativas.

No obstante, esta transición no se puede producir de manera automática ni homogénea, en algunas instituciones educativas de carácter oficial, los docentes se enfrentan a presiones institucionales, cargas administrativas y exigencias curriculares que dificultan la implementación de metodologías innovadoras. Pereira et al. (2021), señalan que, aunque existe un reconocimiento generalizado en cuanto a la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes, persisten dificultades para traducir este enfoque en prácticas concretas de aula, especialmente cuando no se cuenta con procesos sistemáticos de formación y acompañamiento docente.

Sumado a lo anterior, se encuentran las deficientes condiciones materiales y tecnológicas de las instituciones educativas oficiales. Si bien es cierto que el uso de herramientas digitales se ha incrementado en los últimos años, su integración pedagógica sigue siendo desigual, Oda et al. (2022), advierten que la brecha digital no solo se refiere al acceso a dispositivos, sino también a la capacidad que tienen los docentes y estudiantes para utilizar estas tecnologías de manera crítica y significativa. En algunos contextos donde los recursos son limitados, la innovación pedagógica suele depender en gran medida de la iniciativa individual del docente, lo que genera experiencias que se consideran aisladas y poco sostenibles en el tiempo.

Ahora bien, en relación con los estudiantes y el aprendizaje, los jóvenes expresan su desinterés, desmotivación o dificultades para encontrar sentido a los contenidos escolares, especialmente cuando estos se presentan de forma descontextualizada. Esta desconexión entre la institución educativa y la realidad del estudiante puede incidir negativamente en su rendimiento académico y en su permanencia en el sistema educativo, incrementando el riesgo de deserción escolar.

Investigaciones recientes destacan la importancia de generar experiencias de aprendizaje que promuevan la participación activa, la colaboración y la resolución de problemas reales. Parra et al. (2022) subrayan que las metodologías activas favorecen la participación del estudiante en su proceso formativo, al permitirle explorar sus intereses, desarrollar habilidades comunicativas y fortalecer su capacidad de trabajo en equipo. Sin embargo, la adopción de estas metodologías exige una revisión profunda de las estructuras curriculares de y de los criterios de evaluación.

En este mismo sentido, los procesos evaluativos emergen como uno de los principales puntos de tensión entre los modelos tradicionales y no convencionales, mientras que la evaluación tradicional se centra en la medición de resultados

finales, la evaluación formativa propone un seguimiento continuo del aprendizaje, orientado a la retroalimentación y la mejora constante. Córdoba (2023), plantea que este tipo de evaluación contribuye a la autorregulación del aprendizaje y al desarrollo de los procesos metacognitivos, elementos clave para una formación integral. No obstante, su implementación requiere cambios culturales tanto en docentes como en estudiantes quienes suelen estar acostumbrados a sistemas de calificación numérica.

Otro de los aspectos para tener en cuenta, es la problemática relacionada con la formación de los docentes, aunque ellos reconocen la necesidad de innovar en sus prácticas y responder a los cambios del contexto educativo, no siempre cuentan con las condiciones necesarias para hacerlo. Londoño et al. (2022), señalan que la formación inicial y continua de los docentes, debe orientarse hacia el desarrollo de las competencias pedagógicas que les permitan diseñar y gestionar ambientes de aprendizajes flexibles, inclusivos y contextualizados. Y Oda et al. (2022), señalan que los procesos de capacitación suelen centrarse en aspectos normativos o técnicos sin profundizar en la dimensión pedagógica. Sin embargo, en la práctica, los espacios de formación suelen ser insuficientes o poco articulados con las realidades del aula.

La redefinición de los roles del docente y del estudiante implica, además, una transformación de la cultura escolar, ya que en aquellas instituciones educativas donde predomina una visión tradicional de la educación, las iniciativas de innovación pueden ser percibida como una amenaza al orden establecido. Esta resistencia al cambio se manifiesta en la preferencia por metodologías conocidas, la desconfianza frente a nuevas estrategias y la dificultad para asumir el error como parte del proceso de aprendizaje.

En consecuencia, de lo anterior, la educación secundaria se encuentra en un punto crítico, donde coexisten prácticas pedagógicas tradicionales y experiencias emergentes de aprendizaje no convencional. Esta coexistencia genera tensiones,

pero también oportunidades para repensar el sentido de la educación y su contribución a la formación de estudiantes críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. Tal como lo plantea Mesenguer y Serrano (2024), la innovación educativa no debe entenderse como la adopción acrítica de metodologías de moda, sino como un proceso reflexivo y contextualizado que responda a las necesidades reales de los estudiantes y las instituciones.

Desde este punto de vista, se hace necesario profundizar en la comprensión de los elementos pedagógicos, curriculares e institucionales que inciden en el desarrollo del aprendizaje no convencional en la educación secundaria. Identificar estas tensiones y analizar sus implicaciones constituye un paso fundamental para avanzar hacia propuestas educativas más coherentes, equitativas y pertinentes, capaces de articular los desafíos contemporáneos con las realidades del sistema educativo colombiano.

Las tensiones pedagógicas descritas anteriormente, no se deben comprender de manera aislada de las condiciones institucionales y curriculares en las que se desarrollan los procesos educativos. En cuanto a la educación secundaria colombiana, las prácticas de aprendizaje se encuentran profundamente medidas por estructuras organizativas, lineamientos normativos y culturas escolares que inciden de manera directa en las posibilidades reales de innovación pedagógica. Estas condiciones configuran un escenario complejo en el que conviven discursos orientados al cambio educativo con prácticas institucionales que, en muchos casos reproducen esquemas tradicionales.

Uno de los elementos centrales de esta problemática es la organización curricular, que, a pesar de que los lineamientos nacionales promueven la formación por competencias y el desarrollo integral del estudiante, (Ministerio de Educación Nacional, 2016) en la práctica el currículo continúa estructurándose de manera fragmentada por áreas del conocimiento, con escasa articulación interdisciplinaria. Esta fragmentación dificulta la construcción de aprendizajes significativos y

contextualizados, al presentar los saberes como compartimentos aislados que pocas veces dialogan entre sí o con la realidad del estudiante. Pereira et al. (2021), señalan que esta organización curricular limita el desarrollo de competencias transversales y reduce las oportunidades para integrar la teoría con la práctica.

En este sentido, el currículo de las instituciones educativas suele funcionar como un dispositivo normativo que orienta, pero que también restringe, la acción pedagógica. Los docentes se ven obligados a cumplir con planes de estudios extensos, calendarios rígidos y exigencias administrativas que dejan poco margen para la experimentación metodológica. Esta situación se acentúa en instituciones educativas oficiales, donde la presión por responder a indicadores de calidad y resultados en pruebas externas condicionan la toma de decisiones pedagógicas. Por consiguiente, las estrategias de aprendizaje no convencional tienden a implementarse de manera puntual y aislada, sin lograr una integración sostenida en el proyecto educativo institucional.

La cultura escolar constituye otro factor determinante en la comprensión de la problemática relacionada con las falencias que presentan los modelos tradicionales frente a los resultados de los estudiantes, en algunas instituciones educativas, persisten concepciones arraigadas sobre lo que significa enseñar bien o aprender correctamente, estas están asociadas a la disciplina estricta, el silencio en el aula y la transmisión unidireccional del conocimiento. Estas concepciones influyen tanto en las expectativas de los directivos docentes y docentes como en las percepciones de las familias y los propios estudiantes. Londoño et al. (2022), advierten que las culturas escolares tradicionales pueden generar resistencias frente a metodologías activas, al percibirse como una pérdida de control o una disminución del rigor académico.

En este contexto, la innovación pedagógica depende en gran medida de la iniciativa individual de algunos docentes, quienes, motivados por su compromiso profesional, buscan incorporar estrategias no convencionales en sus prácticas de

aula. Sin embargo, cuando estas iniciativas no cuentan con respaldo institucional, formación continua o espacios de reflexión colectiva, tienden a diluirse en el tiempo o a mantenerse como experiencias aisladas. Mesenguer y Serrano (2024), sostienen que la innovación educativa requiere de condiciones organizacionales que favorezcan el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y la construcción de comunidades de práctica.

Por otra parte, la escasez de recursos didácticos, la limitada conectividad y la falta de espacios adecuados para el trabajo colaborativo, constituyen obstáculos significativos para la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. En contextos rurales o con altos índices de vulnerabilidad económica, estas limitaciones se hacen aún más evidentes, profundizando en las brechas entre el discurso de la innovación educativa y la realidad cotidiana de las instituciones educativas.

La relación entre las instituciones educativas y la comunidad también juega un papel relevante en esta problemática, ya que en algunos casos las instituciones educativas se encuentran desvinculadas o desconocen su entorno social, lo que dificulta la contextualización de los aprendizajes y la participación activa de los estudiantes en proyectos que respondan a problemáticas reales de su contexto. Parra et al. (2022), destacan que el aprendizaje situado y comunitario favorecen la construcción de conocimiento y el compromiso del estudiante con su proceso formativo, pero su implementación requiere una apertura institucional que no siempre está presente.

En la educación secundaria, estas dificultades se ven agravadas por las características propias de la etapa adolescente, ya que estos demandan mayor autonomía, reconocimiento de su identidad y de espacios de participación significativa. Cuando la institución no logra responder a estas necesidades, se incrementan los niveles de desmotivación, apatía y conflicto escolar, lo cual conlleva a plantear interrogantes sobre la capacidad del sistema educativo para

ofrecer experiencias de aprendizaje pertinentes y transformadoras, especialmente en contextos donde predominan los modelos pedagógicos tradicionales.

Desde una perspectiva más amplia, la problemática institucional y curricular refleja la necesidad de repensar el sentido de la educación secundaria en la sociedad contemporánea, no se trata solamente de mejorar indicadores de rendimiento académico, sino de formar ciudadanos críticos, capaces de comprender su realidad y actuar de manera responsable en ella. En este sentido, la educación no convencional se presenta como una posibilidad para enriquecer los procesos formativos, siempre y cuando se reconozcan las condiciones estructurales que condicionan su desarrollo.

Como consecuencia de lo anterior se puede establecer que la problemática educativa no radica únicamente en la elección de determinadas estrategias metodológicas, sino en la falta de una comprensión profunda y compartida de los principios que sustentan el aprendizaje no convencional. Identificar y analizar estos principios se convierte en una tarea fundamental para comprender las posibilidades y limitaciones de la innovación pedagógica en la educación secundaria, así como para orientar los procesos de una transformación educativa contextualizada y sostenible.

Teniendo en cuenta las problemáticas pedagógicas, curriculares y de índole institucional expuestas anteriormente, se hace evidente que uno de los principales desafíos de la educación secundaria contemporánea no radica únicamente en la implementación de metodologías innovadoras, sino en la ausencia de marcos conceptuales integradores que permitan comprender, orientar y sostener dichas prácticas en contextos educativos reales. Esta situación revela un vacío teórico – práctico que limita la consolidación del aprendizaje no convencional como una alternativa pedagógica con sentido formativo y coherencia institucional.

Por un lado, la literatura educativa ha dado grandes pasos en la discusión

sobre metodologías activas, innovación pedagógica y evaluación formativa, pero estos aportes suelen presentarse de manera fragmentada, centrados en experiencias específicas, áreas particulares o enfoques metodológicos particulares. En ocasiones, dichas propuestas no dialogan entre sí, no se articulan con las condiciones estructurales ni tampoco están integradas al proyecto educativo institucional, lo que dificulta su apropiación crítica por parte de los docentes y directivos docentes. Ramírez–Montoya et al. (2021), señalan que la innovación educativa pierde su impacto cuando no se sustenta en modelos teóricos que integren la pedagogía, el currículo y el contexto local.

Este vacío se profundiza, cuando se analizan los discursos institucionales frente a las prácticas reales del aula, aunque los proyectos educativos institucionales deben incorporar los conceptos asociados al aprendizaje significativo, la formación integral y el desarrollo de competencias, estas categorías no siempre se traducen en orientaciones pedagógicas claras ni en criterios compartidos de acción. En consecuencia, el aprendizaje no convencional se convierte en una noción ambigua, interpretada de manera diversa por los actores educativos y aplicada de forma desigual en los procesos de aprendizaje y evaluación.

Desde esta visión y teniendo en cuenta las instituciones, el contexto social, económico y educativo de las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, en donde los resultados académicos en pruebas como el Icfes, reflejan una brecha significativa en comparación con los colegios privados, el problema entonces no solo se limita a la resistencia al cambio o a la falta de recursos, sino a la inexistencia de referentes conceptuales que permitan comprender el aprendizaje no convencional como un sistema articulado de prácticas, saberes y significados. Morin (2022b), advierte desde la teoría del pensamiento complejo, que los sistemas educativos tienden a simplificar fenómenos profundamente interrelacionados, lo que conduce a respuestas parciales frente a problemas complejos. Esta lógica simplificadora se refleja en la forma como se abordan las innovaciones

pedagógicas, aislándolas de sus dimensiones epistemológicas, sociales y culturales.

Ahora bien, en el contexto de la educación secundaria, esta fragmentación adquiere especial relevancia debido a la diversidad de trayectorias, intereses y necesidades de los estudiantes, debido a que la adolescencia es una etapa que está marcada por procesos de construcción de identidad, búsqueda de sentido y necesidad de reconocimiento, elementos que difícilmente pueden abordase desde modelos pedagógicos homogéneos y estandarizados. Diversos estudios destacan que el aprendizaje no convencional favorece la participación activa del estudiante y la construcción de saberes contextualizados, siempre que se base en una comprensión integral del sujeto que aprende (UNESCO, 2022; García, 2023).

No obstante, la ausencia de constructos teóricos claros que orienten a las instituciones educativas en estas prácticas genera tensiones en el que hacer de los docentes, estos se enfrentan al reto de innovar sin contar con referentes sólidos que respalden sus decisiones pedagógicas, lo que puede generar inseguridad, sobrecarga laboral y dificultades para evaluar los procesos de aprendizaje de manera coherente. En este escenario, la evaluación sigue siendo uno de los aspectos más problemáticos, pues suele mantenerse anclada a criterios tradicionales incluso cuando se implementan estrategias metodológicas alternativas o no convencionales (Sanmartín, 2021).

En cuanto a los directivos docentes, estos se encuentran ante la necesidad de liderar procesos de transformación educativa sin disponer de herramientas conceptuales que les permitan articular las iniciativas individuales con los objetivos o principios institucionales. La gestión académica y directiva, en muchos casos, se limitan a garantizar el cumplimiento de normas y calendarios, dejando en segundo plano la reflexión pedagógica colectiva. Esta situación dificulta la consolidación de una cultura institucional orientada al aprendizaje no convencional y al desarrollo profesional docente (Botía, 2020; Palomo 2025).

En este contexto, se evidencia la necesidad de avanzar más allá de la simple descripción de experiencias innovadoras para construir categorías analíticas que permitan comprender cómo se configuran, interactúan y se sostienen en el tiempo, las prácticas de aprendizaje no convencional en la educación secundaria. La construcción de constructos emerge, entonces como una estrategia epistemológica para integrar los distintos niveles de análisis pedagógico, curricular, institucional y contextual, además de ofrecer una mirada más comprensiva del fenómeno educativo.

Estos constructos no se deben concebir como modelos cerrados o prescriptivos, sino como herramientas interpretativas que permitan dar sentido a la complejidad del aprendizaje en contextos reales. Desde el pensamiento complejo, la construcción de constructos implica reconocer la interdependencia entre los actores educativos, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales, evitando reduccionismos y promoviendo una comprensión relacional del proceso educativo (Morin, 2020).

De igual forma, investigaciones recientes subrayan la importancia de fundamentar las transformaciones educativas en investigaciones contextualizadas, que recuperen las voces de los estudiantes, docentes y directivos docentes como actores centrales del proceso educativo, y particularmente, la investigación cualitativa ofrece diversas posibilidades para comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias educativas y para construir conocimiento situado que dialogue con los marcos teóricos existentes. (Flick, 2022; Santos 2025).

Finalmente, la presente investigación se inscribe en la necesidad de aportar al campo educativo desde una perspectiva interpretativa, orientada a la generación de constructos teóricos que permitan comprender el desarrollo del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional. Estos constructos buscan responder a las tensiones identificadas entre el discurso y la práctica, entre innovación y tradición y

entre las expectativas institucionales y las experiencias reales de los actores del proceso educativo.

La formulación del problema de investigación se fundamenta, entonces, en la pregunta, cómo se configuran y articulan las prácticas no convencionales en contextos educativos de carácter oficial, y que condiciones pedagógicas, curriculares e institucionales las hacen posible o las limitan. Este interrogante es el que orienta el diseño metodológico de la presente investigación y justifica la elección de un enfoque cualitativo que privilegie la comprensión profunda del fenómeno estudiado.

En consecuencia, el problema de investigación no se reduce a identificar que estrategias innovadoras se pueden implementar en la educación secundaria, sino a comprender que sentidos adquieren dichas prácticas para los actores del proceso educativo y como estas se articulan con los aspectos pedagógicos, curriculares e institucionales, configurando unos constructos teóricos que contribuyan al desarrollo de aprendizaje no convencional.

Esta comprensión se plantea como un aporte necesario para enriquecer el debate académico y orientar procesos de transformación educativa que sea contextualizada, pertinente y sostenible, teniendo en cuenta que la implementación de prácticas no convencionales en las instituciones educativas puede verse obstaculizada por la falta de recursos y de políticas educativas adecuadas.

Por lo tanto, es fundamental que los gobiernos y las instituciones educativas inviertan en infraestructura, tecnología y materiales didácticos para brindar a los estudiantes las mejores oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se deben establecer políticas institucionales, municipales, departamentales o nacionales que promuevan la equidad y la inclusión, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente mencionado, se plantean los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo se configuran los constructos teóricos que expliquen el aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde la perspectiva pedagógica, curricular e institucional?
2. ¿Cuál es la percepción que tienen los directivos docentes, docentes y estudiantes en referencia con los procesos de aprendizaje y de evaluación?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de las instituciones educativas oficiales en el municipio de Flandes?
4. ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de básica secundaria y media de las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, frente a las estrategias de aula usadas por los docentes?
5. ¿Cuáles son las particularidades en la parte curricular, que tienen las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, que inciden en los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta estrategias de aula no convencional?

Propósito general

Develar los constructos teóricos que permitan comprender cómo se configura el aprendizaje no convencional en la educación básica secundaria y media, a partir de los significados atribuidos por los informantes clave en los ámbitos pedagógico, curricular e institucional.

Propósitos específicos

1. Deconstruir las producciones discursivas y las vivencias de los informantes clave, a fin de develar las concepciones implícitas y explícitas que fundamentan el aprendizaje no convencional en los estudiantes de educación básica secundaria y media.
2. Sistematizar los núcleos categoriales referentes a las dimensiones pedagógica, curricular e institucional, determinando sus propiedades, dimensiones y horizontes de significación dentro de la dinámica escolar.
3. Develar la trama de interacciones, tensiones y correspondencias que emergen entre las dimensiones pedagógica, curricular e institucional, identificando las condiciones contextuales y las mediaciones que configuran la práctica del aprendizaje no convencional.
4. Establecer las transformaciones curriculares, pedagógicas e institucionales que favorezcan la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media.

Justificación

La educación en Colombia como en América Latina ha sufrido de altibajos durante las últimas décadas, siempre con desafíos y oportunidades, pero a pesar de los avances significativos en términos de acceso a la educación, todavía existen brechas importantes que deben ser superadas, como la falta de recursos en algunas regiones y las altas tasas de deserción escolar que limitan el alcance educativo. Además, el sistema educativo enfrenta retos en cuanto a la calidad de la enseñanza y la formación de docentes, lo que puede impactar directamente en la formación académica de los estudiantes.

Para abordar estos desafíos y garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los colombianos, se requiere de un enfoque integral y colaborativo. Esto implica implementar estrategias que promuevan la participación de todos los actores involucrados, incluyendo el gobierno, los docentes, los padres

de familia y la comunidad en general. Además, es fundamental fortalecer la inversión en recursos educativos y garantizar su distribución equitativa en todo el país.

Un aspecto central en la mejora de la calidad educativa es la formación y el desarrollo profesional de los docentes, estos no solo son mediadores del conocimiento, sino agentes clave de transformación pedagógica y social. Sin embargo, en muchos contextos educativos persisten limitaciones relacionadas con el acceso a procesos de formación continua, el acompañamiento pedagógico y el reconocimiento institucional de su labor. Estas condiciones inciden en la reproducción de prácticas tradicionales y en la dificultad para implementar enfoques innovadores que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Por consiguiente y de acuerdo con Beraza et al. (2014), fortalecer la formación docente implica, generar espacios de actualización permanente, reflexión crítica sobre la práctica y apropiación pedagógica de las tecnologías, sin perder de vista las particularidades del contexto escolar.

De igual manera, resulta imprescindible considerar el entorno socioeconómico y cultural en el que se desarrollan los procesos educativos. Los estudiantes no llegan al aula como sujetos homogéneos, traen consigo historias, experiencias, saberes y realidades diversas que influyen en su forma de aprender. No tener en cuenta estas diferencias profundizan las desigualdades existentes y limita el potencial formativo de la escuela. En contraste, reconocer la diversidad como un valor y diseñar propuestas pedagógicas que dialoguen con el contexto, favorecen los aprendizajes significativos y pertinentes, alineados con los principios de inclusión y justicia social.

En este mismo contexto, cobra especial relevancia la reflexión sobre los enfoques tradicionales y no convencionales. La educación tradicional ha sido durante décadas, el modelo predominante en el sistema educativo colombiano, este

se ha caracterizado por estructuras curriculares rígidas, relaciones verticales entre docentes y estudiantes y metodologías centradas en la exposición magistral y la evaluación sumativa; este enfoque ha permitido cierto orden y sistematicidad en los procesos formativos, pero también ha mostrado limitaciones importantes frente a las demandas actuales de formación integral y desarrollo de competencias en los estudiantes.

Por su parte, la educación no convencional, surgen como alternativas que buscan superar dichas limitaciones mediante estrategias pedagógicas más flexibles, participativas y centradas en el estudiante. Este enfoque promueve metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, la gamificación de la enseñanza, el suso de portafolios o la resolución de problemas contextualizados, favoreciendo el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Así mismo, reconoce la importancia de formar competencias más allá del dominio conceptual, incorporando dimensiones socioemocionales y éticas del aprendizaje (Bueno, 2022).

No obstante, la implementación de enfoques de aprendizaje no convencional en las instituciones educativas oficiales colombianas, enfrenta obstáculos significativos como son las limitaciones presupuestales derivadas de la distribución de recursos del Sistema General de Participaciones, los cuales resultan insuficientes para atender de manera integral las necesidades de infraestructura, dotación tecnológica y fortalecimiento del talento humano, especialmente en zonas rurales y contextos urbanos marginales (Departamento Nacional de Planeación, (2024). La deficiencia en las condiciones estructurales de las instituciones educativas oficiales incide directamente en la capacidad que estas tienen para innovar y sostener procesos de transformación pedagógica a largo plazo.

En consecuencia, a lo anterior, la presente investigación se justifica en la necesidad de comprender, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, como se configura y articulan ciertos constructos teóricos que posibilitan la configuración

del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional, en el marco de las instituciones educativas oficiales.

Más que proponer una sustitución radical de los enfoques tradicionales, esta investigación busca aportar a la construcción de alternativas pedagógicas contextualizadas y políticas institucionales que integren lo mejor de ambos modelos, reconociendo las potencialidades y limitaciones de cada uno y como deben articularse los procesos de transformación involucrando a estudiantes, docentes y directivos docentes de las instituciones educativas.

Finalmente, esta investigación adscrita a la línea de investigación: Investigación y desarrollo curricular, pretende contribuir al debate académico y pedagógico sobre las transformaciones de los procesos educativos al interior de las instituciones, ofreciendo insumos teóricos y empíricos que puedan orientar la toma de decisiones institucionales, el diseño curricular y la práctica docente. Al centrarse en el aprendizaje no convencional y en los constructos que lo sustentan, este estudio aspira a fortalecer una visión de la educación más humana, crítica y pertinente, alineada con los desafíos contemporáneos de la escuela y con el derecho de los estudiantes a una formación integral y de calidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El desarrollo del marco teórico se divide en tres partes: en el primero se realiza una revisión sistemática de investigaciones previas relacionadas con la implementación de estrategias de aprendizaje o de enseñanza no convencionales y de estudios donde se evalúa el nivel de aprendizaje de una modalidad tradicional contra una no convencional. Seguidamente, se presentan las bases teóricas que sustentan el presente trabajo investigativo y finalmente se da a conocer el marco legal y normativo que sustenta la implementación de estrategias que garanticen una educación de calidad.

Antecedentes de la investigación

En cuanto a los antecedentes relacionados con la presente investigación, se encontraron un gran número de trabajos doctorales y de investigación relacionados con la innovación en el aula, con la innovación curricular, otros que hacen alusión al rol del docente, pero son muy escasos por no decir nulos, aquellos trabajos de investigación que tengan como eje articulador la integración entre las estrategias no convencionales, los currículos contextualizados, el desarrollo docente y las políticas institucionales. A continuación, se presentan 5 investigaciones a nivel nacional y 5 a nivel internacional que sirven como referentes investigativos relacionados con algunos de los componentes que son objeto de estudio en el presente trabajo, ya sea que tienen en cuenta las estrategias del aula y el currículo, el desarrollo del docente o las condiciones institucionales.

Estudios nacionales

Para los referentes nacionales se revisó en primer lugar la tesis doctoral de Harvey Adaime Carreño Peña desarrollada en el 2023 y cuyo título es: “Enseñanza de la matemática desde las competencias específicas en educación básica secundaria: una mirada desde la perspectiva explicativa de las representaciones sociales”. Esta tesis de orden nacional presenta como objetivo: “Generar constructos teóricos basados en las competencias específicas en la enseñanza de la matemática desde las representaciones sociales en educación secundaria”.

En el desarrollo de esta tesis, también se evidencia la necesidad que tienen los actores del proceso educativo: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, para trabajar en pro de una educación diferente apuntando a una mejor calidad, innovación y aprendizajes significativos. En secundaria, la educación debe velar por que los estudiantes se formen no solo en la parte intelectual sino también en la parte personal alcanzando una autoformación y responsabilidad frente a las conductas de aprendizaje.

De igual forma se realiza un recuento histórico de la enseñanza de las matemáticas y los resultados obtenidos en las pruebas a nivel nacional y a nivel internacional como las pruebas PISA. Se analizan los resultados en las competencias del área de matemáticas, mostrado que en general las instituciones educativas oficiales a nivel nacional están en su gran mayoría en los dos niveles más bajos y que hacen referencia al dominio de acciones básicas, establecer relaciones, describir propiedades, elaborar representaciones, entre otras. Tan solo un 3% de estudiantes en grado noveno han demostrado estar en un nivel avanzado, relacionar fenómenos, lenguaje algebraico entre otros. (Peña 2023).

En cuanto a la situación problema, se establecieron varios interrogantes, entre ellos y que es de interés para el presente trabajo de investigación son: “¿Cuál es la importancia del uso de las competencias específicas acorde a la enseñanza de la matemática, en los estudiantes de educación básica secundaria en

Colombia?” y “¿Qué aportes teóricos se pueden constituir desde las competencias específicas en la enseñanza de la matemática desde las representaciones sociales en educación secundaria en Colombia como fundamento didáctico?”. Lo anterior dado que enfatizan en la necesidad de generar cambios en la forma como se enseña en Colombia, en generar estrategias de aula no convencionales que apunten a una educación de calidad.

Por otro lado, la naturaleza de la investigación utilizada como referente, partió desde el paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo, método fenomenológico y se abordó desde la investigación de campo, buscando la interpretación y comprensión de la realidad de los hechos. Como escenario se tuvo la Institución Educativa Colegio Francisco José de Caldas en el municipio de San José de Cúcuta Norte de Santander.

En cuanto a los informantes clave o testigos fueron seleccionadas de manera intencional ya que contaban con información relevante para poder analizar el fenómeno. Para la recopilación de la información se utilizó la entrevista estructurada ya que es un instrumento de gran valor y da una formalidad al proceso de recolección de información. Para el análisis, interpretación y comprensión de la información, se utilizaron las técnicas de categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Respecto a los hallazgos, se establecieron tres categorías emergentes: las representaciones sociales del docente de matemáticas, las competencias específicas del docente y los modelos de enseñanza de las matemáticas y a partir de ellas se generaron unas subcategorías donde se analizaron situaciones como: estrategias de aula del docente, actitudes del docente hacia la enseñanza de las matemáticas, actitud motivadora del docente, vocación del docente, percepción nerviosa o negativa del estudiante hacia las matemáticas, creencias de las matemáticas como una asignatura difícil, recursos didácticos en la enseñanza de las matemáticas, competencias sobre evaluación, aprendizaje colaborativo,

metodologías no convencionales de enseñanza, entre otras. Cabe resaltar que cada subcategoría contiene su respectivo sustento teórico y explicación dentro de los hallazgos de la investigación.

De igual forma, se establecieron siete constructos que dan respuesta a la situación problema planteada al inicio de la investigación: (a) Actualizar la orientación curricular, se debe enfocar la orientación curricular en la enseñanza de las matemáticas para cambiar de una transmisión de conocimientos a una construcción del conocimiento acorde a los avances epistémicos y proponer la concepción constructivista, mejorando la calidad educativa sostenida en el enfoque tradicional y en el conductismo; (b) Modernizar la formación matemática, dado que los fundamentos matemáticos tradicionales permanecen vigentes en el aula, se deben implementar estrategias innovadoras que fomenten la calidad formativa, modernizando la enseñanza de las matemáticas; (c) Indagar la labor docente; (d) Estudiar la tarea formativa del docente; (e) Desarrollar la enseñanza en forma organizada, que responda a una docencia de nuevo tipo; (f) Promover la explicación renovada de la matemática; (g) Motivar el interés por la matemática.

Como conclusiones se tiene, que la vigencia de una educación tradicional en la enseñanza de las matemáticas limita la educación a simplemente transmitir un conocimiento de definiciones y conceptualizaciones, se debe innovar en la enseñanza de las matemáticas para vincular la práctica con la teoría, la didáctica debe propender a explicar el conocimiento y transferirlo a contextos reales. La enseñanza de las matemáticas debe dar un salto formativo de una transmisión a una elaboración de conocimiento, fortaleciendo el aprendizaje significativo, ya que se evidencia por parte de profesores y estudiantes un cuestionamiento crítico de la enseñanza tradicional de las matemáticas.

Finalmente se propone la necesidad de formación académica de los docentes y de su vocación por enseñar, las clases deben ser animadas y motivadores con la finalidad de fomentar en los estudiantes una actitud favorable al

aprendizaje significativo utilizando estrategias didácticas novedosas potencializando la obtención de saberes para la vida. Lo anterior conlleva efectivamente a que es necesaria la implementación de estrategias de aula no convencionales que fomenten una mejor calidad en la educación, no queriendo decir con esto que la educación tradicional no aporta elementos importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero hay una realidad que no se puede desconocer y es que los estudiantes de esta era y con los recursos tecnológicos que se tienen, presentan unas necesidades educativas diferentes a nuestros tiempos, por ende no podemos pretender enseñar como lo hacíamos hace 50 años.

La segunda tesis doctoral de orden nacional que se tuvo como referente para el presente trabajo de investigación, fue la desarrollada por Minerva Castillo en el 2022 y cuyo título es: “Concepción pedagógica del docente de educación artística en básica secundaria del colegio técnico municipal aeropuerto desde la teoría de las inteligencias múltiples: una aproximación teórica”, la cual presenta como objetivo: “generar una aproximación teórica sobre la concepción pedagógica del docente de educación artística en básica secundaria del Colegio Técnico Municipal Aeropuerto de Cúcuta desde la teoría de las inteligencias múltiples” y tiene una estrecha relación con la implementación de estrategias de aula no convencionales en las instituciones oficiales de Colombia.

El planteamiento de la tesis en mención, parte de la premisa que la educación artística es una asignatura ideal donde los estudiantes pueden desarrollar competencias críticas, reflexivas, creativas en una actividad determinada, pero contrario a esto la enseñanza de la educación artística recurre a prácticas pedagógicas rutinarias y los docentes se aferran a un sistema expositivo y repetitivo. Los docentes de artística deben propiciar actividades que fomenten una conciencia individual y colectiva para que los educandos construyan conocimiento y puedan solucionar problemas y conflictos. Se generaron varios interrogantes entre ellos: “¿Cuáles son las posibilidades del docente de educación artística del Colegio Técnico Municipal Aeropuerto Cúcuta Norte de Santander para mejorar la práctica

pedagógica?”.

En cuanto a la naturaleza de la investigación parte del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y las particularidades de la fenomenología. En cuanto al escenario de la investigación, se desarrolló en la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto de Cúcuta. Los informantes clave se seleccionaron de manera intencional y fueron docentes del área de artística de la misma institución. En cuanto a la recopilación de la información, se realizó mediante entrevistas en profundidad y análisis documental y el análisis de la información se realizó mediante procesos de codificación, categorización y triangulación.

Finalmente, en los hallazgos y resultados se aborda la enseñanza del arte de manera integral, tomando en consideración las diversas habilidades y capacidades que poseen los estudiantes. Se llega a la conclusión de que es imprescindible fortalecer la formación docente en este ámbito para poder mejorar y elevar la calidad de la educación artística en el contexto educativo. Es fundamental tener en cuenta que la educación artística no solo desempeña un papel crucial en el desarrollo de la creatividad y la expresión individual de cada estudiante, sino que también contribuye de manera significativa al desarrollo cognitivo y emocional de los mismos. (Castillo 2022)

Al comprender de manera profunda la concepción pedagógica del docente de educación artística desde el enfoque de las inteligencias múltiples, se abre un panorama amplio y enriquecedor en el cual se pueden diseñar estrategias de enseñanza no convencionales que se adapten de manera adecuada a las necesidades individuales de cada estudiante. Dichas estrategias pueden implicar la utilización de una amplia gama de materiales y recursos didácticos, así como la implementación de actividades prácticas y de colaboración entre los estudiantes.

Además, es de vital importancia resaltar que la educación artística desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad de apreciación

estética de los estudiantes, al permitirles disfrutar y valorar las diversas manifestaciones artísticas presentes en su entorno. Al tomar en cuenta las diferentes habilidades y capacidades de los alumnos al abordar la enseñanza del arte, se promueve una educación más equitativa y justa para todos. En este sentido, es imprescindible fortalecer la formación docente en este ámbito, proporcionándoles a los profesores las herramientas y conocimientos necesarios para implementar prácticas pedagógicas efectivas y de calidad.

El tercer referente a nivel nacional es la tesis doctoral desarrollada en el 2021, por Martha Leonor Sabogal Moderna y cuyo título es: “Condiciones para el éxito de la innovación educativa mediada con tecnologías digitales en educación superior: aprendizajes del caso de la Pontificia Universidad Javeriana.” Este trabajo de investigación constituye un referente de especial importancia para la comprensión de los procesos de innovación educativa en el contexto colombiano, debido a que trasciende las perspectivas centradas exclusivamente en la incorporación de tecnologías digitales y propone una reflexión profunda sobre las condiciones institucionales, pedagógicas y culturales que permiten consolidar procesos sostenibles de transformación educativa.

La situación problema planteada en la investigación evidencia que, pese a las múltiples inversiones realizadas por las universidades en infraestructura tecnológica, plataformas virtuales y procesos de formación docente, dichos esfuerzos no siempre generan innovaciones educativas sostenibles ni transformaciones significativas en las prácticas de enseñanza. En consecuencia, la autora cuestionas la tendencia institucional de asociar la innovación únicamente con la incorporación de recursos tecnológicos, señalando que el verdadero reto consiste en comprender cuáles son las condiciones organizacionales, pedagógicas y humanas que permiten convertir dichas tecnologías en verdaderos instrumentos para transformar el aprendizaje. Este planteamiento representa entonces uno de los principales aportes al presente trabajo de investigación, al desplazar el interés desde la tecnología hacia la comprensión sistémica del cambio educativo.

Desde el punto de vista crítico, el problema planteado en la investigación es pertinente para la realidad educativa colombiana, ya que la autora demuestra que la innovación no depende exclusivamente del acceso a herramientas digitales, sino de la existencia de políticas institucionales, liderazgo académico, procesos permanentes de formación docente y culturas organizacionales capaces de favorecer la experimentación pedagógica. Dicha postura, coincide con las tendencias internacionales que entienden la innovación educativa como un fenómeno complejo, sistémico y multidimensional, alejándose de enfoques reduccionistas centrados en la simple modernización tecnológica.

En cuanto a los propósitos de la investigación, Sabogal (2021), plantea comprender las condiciones que explican el éxito de los procesos de innovación educativa mediados por tecnologías digitales a partir del estudio de caso de la Pontifica Universidad Javeriana. Para ello estructura un conjunto de objetivos específicos orientados a reconstruir históricamente el desarrollo de la innovación en la institución, analizar las políticas y estrategias implementadas, comprender la percepción de los actores universitarios e identificar los factores que han favorecido la consolidación de experiencias innovadoras. La amplitud de estos objetivos evidencia que el interés de la autora no consiste en evaluar una tecnología específica, sino en comprender las dinámicas institucionales que hacen posible la innovación educativa.

En relación con el marco metodológico, la investigación se desarrolla bajo una perspectiva cualitativa mediante un diseño de estudio de caso. La autora integra el análisis documental, entrevistas abiertas, entrevistas estructuradas y revisión histórica de las principales experiencias institucionales de innovación desarrolladas en la Pontificia Universidad Javeriana. La construcción teórica se realizó mediante triangulación de documentos institucionales, testimonios de directivos, profesores y responsables de las unidades académicas relacionadas con la innovación, permitiendo comprender la evolución histórica del fenómeno desde una perspectiva interpretativa.

Por otro lado, los hallazgos que constituyen el principal aporte de la investigación demuestran que la innovación educativa solo alcanza la sostenibilidad cuando existe articulación entre las políticas institucionales, el liderazgo académico, la formación permanente del profesorado, la existencia de estructuras de apoyo y una cultura organizacional favorable al cambio. La autora concluye que las tecnologías digitales representan únicamente un medio para potenciar procesos pedagógicos previamente fundamentados y que, por sí solas, no garantizan transformaciones educativas significativas. Esta conclusión señala que la innovación debe comprenderse como un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje antes que como un proceso de incorporación tecnológica.

Otro de los hallazgos corresponde a la construcción del concepto de ecosistema de innovación educativa, la autora sostiene que dicho ecosistema debe convertirse en el soporte institucional que articule políticas, recursos, actores, incentivos, formación docente y mecanismos de difusión de experiencias innovadoras. Desde esta perspectiva, el ecosistema no constituye un fin en sí mismo, sino la condición que posibilita que la innovación haga parte de la cultura organizacional y trascienda iniciativas individuales. Asimismo, enfatiza que los ejes fundamentales continúan siendo las personas, la relación pedagógica entre profesor y estudiante y la construcción colectiva del conocimiento.

Por otra parte, el principal aporte de esta investigación en cuanto a la comprensión de la innovación educativa en Colombia fue demostrar que el cambio institucional requiere procesos permanentes de acompañamiento, reconocimiento y consolidación de capacidades organizacionales. Sin embargo, el estudio concentra su análisis en el contexto de la educación superior y en experiencias mediadas por tecnologías digitales, aspecto que limita parcialmente la posibilidad de extrapolar sus resultados hacia otros niveles educativos.

Precisamente en este punto emerge el principal diálogo con la presente

investigación, mientras Sabogal explica las condiciones institucionales que favorecen el éxito de la innovación educativa en una universidad, la presente investigación amplía dicha comprensión hacia el contexto de la educación básica secundaria y media, demostrando que la transformación educativa no depende exclusivamente de las condiciones institucionales o de la incorporación de tecnologías en este caso de índole digital.

En consecuencia, el aporte diferencial de la presente tesis consiste en trascender una explicación centrada en el ecosistema institucional de innovación para proponer unos constructos teóricos integradores que articulen las dimensiones pedagógicas, curriculares, humanas e institucionales como fundamento del desarrollo de procesos de enseñanza mediante estrategias de aula no convencional.

Como cuarto referente nacional se tomó en cuenta la investigación doctoral desarrollada por Luisa Fernanda González Pineda en el año 2024, titulada “Construir currículos a partir de la transformación de las prácticas. Un camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo”. Esta tesis constituye un referente de gran relevancia para la presente investigación, en la medida en que propone una reflexión profunda sobre la transformación curricular como proceso de construcción colectiva y no como una simple modificación de planes de estudio o de lineamientos institucionales.

Esta tesis reconoce que, a pesar de los avances normativos en materia de educación inclusiva, persisten prácticas pedagógicas y curriculares que continúan reproduciendo esquemas tradicionales de enseñanza, limitando la participación efectiva de todos los estudiantes y dificultando la consolidación de instituciones educativas verdaderamente inclusivas. En este contexto, la investigación plantea la necesidad de comprender cómo la transformación de las prácticas pedagógicas puede convertirse en el eje articulador para la construcción de currículos inclusivos capaces de responder a la diversidad presente en los escenarios educativos.

González (2024)

Desde este punto de vista, la situación problema no solo se reduce a la existencia de barreras para la inclusión, sino que se orienta hacia una reflexión más amplia sobre la forma en que las instituciones educativas comprenden el currículo y las prácticas de enseñanza. La autora sostiene que muchas reformas curriculares fracasan porque continúan privilegiando estructuras rígidas, centradas en la transmisión homogénea del conocimiento, desconociendo las particularidades de los contextos, las trayectorias de aprendizaje y las necesidades de los diferentes actores educativos. En consecuencia, plantea que la transformación curricular debe entenderse como un proceso permanente de resignificación institucional, construido mediante la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la participación activa de la comunidad educativa.

En cuanto a los objetivos de la investigación se evidencia una orientación claramente interpretativa y transformadora, cuya finalidad es la de comprender los procesos mediante los cuales las instituciones educativas pueden reconstruir sus proyectos pedagógicos desde una perspectiva inclusiva. Para ello analiza las relaciones existentes entre currículo, prácticas pedagógicas, cultura institucional y procesos de participación, con el propósito de identificar elementos que permitan favorecer proyectos educativos orientados hacia la inclusión. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque reconoce que las transformaciones curriculares no pueden imponerse mediante disposiciones administrativas, sino que requieren procesos de construcción colectiva sustentados en la reflexión permanente de los docentes y demás actores educativos.

En relación con el marco metodológico, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interpretativo, privilegiando la comprensión de las experiencias y significados construidos por los participantes durante los procesos de transformación curricular. La autora emplea estrategias propias de la investigación educativa cualitativa, integrando el análisis documental, la

observación de prácticas institucionales y el trabajo colaborativo con los actores educativos, lo que le permite reconstruir las dinámicas mediante las cuales el currículo se configura como una construcción social en permanente transformación.

Por otro lado, los hallazgos de la investigación permiten comprender que la inclusión educativa no depende exclusivamente de la incorporación de políticas institucionales o de adecuaciones curriculares formales, por el contrario, demuestra que los procesos de transformación curricular adquieren sentido cuando se articulan con cambios reales en las prácticas pedagógicas, en la cultura organizacional y en las formas de participación de los diferentes actores educativos. En este sentido, la investigación concluye que un currículo inclusivo constituye una construcción dinámica que exige procesos permanentes de diálogo, reflexión crítica y toma de decisiones compartidas entre docentes, directivos, estudiantes y comunidad educativa. Asimismo, identifica que la consolidación de estos procesos requiere fortalecer la autonomía profesional de los docentes y promover escenarios institucionales que favorezcan la innovación y la reflexión pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, uno de los principales aportes de esta investigación consiste en superar la visión tradicional del currículo como un documento normativo para comprenderlo como una construcción social que se transforma continuamente a partir de las prácticas educativas. Esta postura coincide con los planteamientos contemporáneos que conciben el currículo como una mediación entre las políticas educativas, las necesidades del contexto y las experiencias de los actores escolares. Sin embargo, el estudio concentra su atención en la construcción de currículos inclusivos, por lo que algunos aspectos relacionados con la innovación pedagógica, el desarrollo profesional docente y las condiciones institucionales aparecen subordinados al propósito central de favorecer procesos de inclusión.

El quinto referente nacional, es la investigación doctoral desarrollada por William Guerrero en el año 2022, titulada “Competencias tecnológicas del docente

en la práctica pedagógica en la educación media técnica en Colombia en la búsqueda de experiencias educativas significativas". Esta tesis hace referencia a la comprensión de los procesos de transformación educativa en el contexto colombiano, debido a que sitúa el análisis en uno de los desafíos contemporáneos más relevantes de la educación: la incorporación de las competencias tecnológicas docentes como elemento dinamizador de las prácticas pedagógicas.

La situación problema planteada en la tesis, parte del reconocimiento de que los procesos de transformación educativa impulsados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación no siempre producen cambios sustanciales en la práctica docente, se evidencia que, pese a la creciente disponibilidad de herramientas digitales y a las políticas públicas orientadas hacia la modernización educativa, persisten prácticas tradicionales que limitan el aprovechamiento pedagógico de las tecnologías. En consecuencia, plantea que el verdadero problema no radica en la ausencia de recursos tecnológicos, sino en la insuficiente consolidación de competencias profesionales que permitan al docente resignificar su práctica pedagógica y convertir las TIC en herramientas para generar experiencias educativas significativas. (Guerrero 2022)

La investigación en mención, evidencia que las tecnologías carecen de capacidad transformadora cuando permanecen desvinculadas de procesos pedagógicos intencionados y contextualizados. En este sentido, el autor coincide con las corrientes contemporáneas que conciben la innovación educativa como un fenómeno esencialmente pedagógico y no exclusivamente tecnológico.

Los objetivos de la investigación se orientan hacia la generación de un constructo teórico que permita comprender las competencias tecnológicas del docente y su repercusión sobre la práctica pedagógica en la educación media técnica colombiana. Más que describir niveles de apropiación tecnológica, el propósito consiste en interpretar cómo dichas competencias inciden en la construcción de experiencias educativas significativas, respondiendo a las

necesidades, intereses y características del contexto escolar.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, utilizando el método etnometodológico. Para la recolección de la información se emplearon entrevistas y observaciones de las prácticas pedagógicas, apoyadas mediante guiones de preguntas y notas de campo. Posteriormente, la información fue transcrita, codificada, categorizada e interpretada mediante procedimientos propios de la investigación cualitativa, permitiendo construir relaciones conceptuales entre las categorías emergentes y comprender el significado otorgado por los docentes a su práctica profesional.

En cuanto a los hallazgos, estos permiten identificar que las competencias tecnológicas adquieren verdadero significado cuando se articulan con estrategias didácticas capaces de favorecer procesos investigativos, trabajo colaborativo, construcción colectiva del conocimiento y aprendizaje contextualizado. El estudio demuestra que las TIC representan una herramienta privilegiada para enriquecer las prácticas educativas; sin embargo, también concluye que su incorporación depende, en gran medida, de la actitud del docente frente al cambio, de su disposición para innovar y de la capacidad institucional para generar escenarios de formación permanente. De igual manera, los resultados destacan que las prácticas pedagógicas deben responder permanentemente a las necesidades e intereses del contexto, evitando la implementación desarticulada de recursos tecnológicos que no produzcan transformaciones reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los principales aportes de esta investigación consiste en demostrar que las competencias tecnológicas no constituyen un fin en sí mismas, sino un medio para fortalecer la práctica pedagógica y promover aprendizajes significativos. No obstante, el estudio concentra su atención en la dimensión tecnológica de la innovación, aspecto que

limita parcialmente la comprensión de otros factores igualmente determinantes, como las transformaciones curriculares, la cultura organizacional y las condiciones institucionales que favorecen la sostenibilidad de los procesos de cambio educativo.

Otro de los aportes significativos de la investigación de Agudelo al presente estudio consiste en fortalecer la Motivación y desarrollo docente, al evidenciar que el cambio educativo exige procesos permanentes de formación, actualización profesional y disposición hacia la innovación pedagógica. Sin embargo, la presente investigación busca complementar esta perspectiva al demostrar que dicho desarrollo profesional únicamente alcanza impacto cuando se integra con currículos contextualizados, estrategias pedagógicas validadas en la práctica y condiciones institucionales que favorezcan la consolidación de una cultura de innovación.

Estudios internacionales

La primera referencia internacional analizada fue la tesis doctoral de Navarrete Artime, Cristina denominada: “El aprendizaje basado en proyectos en el ámbito artístico: un estudio de caso en educación secundaria obligatoria”, fue desarrollada en España en el año 2021 y se enfocó en el estudio de la implementación de una metodología didáctica denominada el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), debido a la necesidad de un cambio en el modelo educativo de las instituciones españolas, lo cual va en la misma línea del presente trabajo de investigación.

En relación con la situación problema que tuvo la tesis mencionada, se partió de varios interrogantes entre ellos: “El ABP, ¿Aumenta la autoestima/autoeficacia del alumnado en comparación con las metodologías más tradicionales que se han usado en el área de la educación plástica y visual?”, y “El ABP, ¿Mejora la calidad de los trabajos realizados por el alumnado?” Entre otros. Se seleccionaron estos dos interrogantes dado que se visualiza la necesidad de implementar nuevas estrategias de aula que mejoren los procesos de aprendizaje y de los resultados en los estudiantes, dejando a un lado la educación tradicional, no con ello insinuando

que los ambientes tradicionales son totalmente obsoletos.

Para esta investigación, se propuso diseñar, aplicar y evaluar una metodología didáctica del ABP en un área de artística frente a metodologías didácticas tradicionales, buscando con ello develar los preconceptos de los estudiantes frente al aprendizaje de la educación Artística, la capacidad de artística de ellos y su interés por la materia luego de la implementación de la metodología ABP. De igual forma se propone la implementación de una secuencia metodológica y evaluativa para el ABP en estudiantes de secundaria.

Esta investigación con enfoque mixto emplea un método etnográfico de estudio de casos múltiples en donde se realiza un seguimiento individualizado de cada estudiante participante y a cada uno de los grupos en su conjunto. La información recopilada de índole cualitativa fue a través de diarios de campo, entrevistas, portafolios y grupos de discusión. Se utilizaron también técnicas cuantitativas que se aplicaron en diferentes momentos de la investigación. Dicha información se agrupo en un informe cuyo contenido fueron, texto, imágenes y videos con la finalidad de establecer patrones o teorías explicativas a partir de detalles descriptivos.

El trabajo doctoral se dividió en 4 partes a saber: (a). Una Fase Preparatoria, en la que se diseñó el proyecto de investigación, su justificación, descripción del escenario, descripción de la estrategia de investigación y la redefinición del problema. En esta etapa se realiza un recuento de la historia de la enseñanza de la asignatura de Artística, sus ventajas, desventajas y beneficios para los estudiantes. También se analizan diversas metodologías de enseñanza tanto tradicionales como no convencionales. (b). Trabajo de Campo, donde se le dio información a los estudiantes y participantes, se recopilaron los consentimientos informados, se realizaron las entrevistas y recogida de datos en general. (c). Fase Analítica, se realizó el análisis en profundidad de la información recopilada, se identificaron categorías y temáticas y se realizó la trasformación de los datos para la obtención

de los resultados. (d). Fase Informativa, donde se realiza la construcción del informe y se da la discusión y las conclusiones.

Por otro lado el escenario utilizado en la tesis doctoral, fue un centro educativo español, urbano, ubicado en el centro de la ciudad de carácter público y que ofrece niveles de educación infantil, primaria y secundaria, el alumnado es heterogéneo de clase media al que asisten estudiantes de la parte urbana, de la parte rural y una mínima parte de inmigrantes, cuenta también con estudiantes con necesidades especiales y es un instituto comprometido con la integración escolar de alumnos con discapacidad auditiva. Los estudiantes participantes son los matriculados en el 3 grado de la ESO de un instituto de educación secundaria de Oviedo – España.

Finalmente, tanto en la discusión como en las conclusiones se afirma que al inicio del año escolar cuando los estudiantes aprenden con una metodología tradicional presentan bajo grado de autoeficacia, baja motivación y falta de comprensión, esto debido a que el rendimiento escolar está relacionado con el autoconcepto académico. Por otro lado, el estudiante tiene el preconcepto en artística que un trabajo que representa la realidad está bien hecho y si no lo logra se frustra y se desmotiva. Se detectó también falta de comprensión de la metodología ABP por parte de algunos estudiantes ya que están acostumbrados a memorizar en lugar de reflexionar o interiorizar, algunos de ellos no están familiarizados con la didáctica de trabajar por proyectos lo que ralentizó el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de la metodología ABP logró desarrollar en los estudiantes habilidades de cooperación entre ellos, mejorar las creencias de autoeficacia ya que los estudiantes se sienten más capaces de afrontar la materia, el material de apoyo, las explicaciones y el trabajo en equipo conllevaron a mejorar la percepción de las propias capacidades de los estudiantes. Artime (2021)

Un factor importante en los resultados encontrados y que aportan al presente trabajo de investigación, es el hecho de que la implementación de una metodología no convencional como es el caso del ABP requiere capacitar a los docentes, inversión en infraestructura, preparar a los estudiantes y hacerlo de manera paulatina y progresiva en el tiempo, para evidenciar unos resultados favorables, ya que la implementación de manera absoluta en toda una institución puede generar situaciones adversas y generar resultados negativos. El desconocimiento de la metodología por parte de los docentes conlleva a que su implementación no sea efectiva y contraproducente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda referencia de orden internacional desarrollada en Italia por Viviana Malvasi en el 2023, es la tesis doctoral “La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas” y está orientada al análisis, búsqueda y medición de distintos aspectos de la didáctica de las matemáticas, con la finalidad de abrir nuevos caminos hacia el aprendizaje de esta asignatura, entre ellos la gamificación y juegos serios en el aula, estrategias que pueden ser un puente entre los estudiantes y los docentes.

El trabajo de investigación se dividió en tres temas, cada uno de ellos con una finalidad determinada: (a) Las creencias y percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de las matemáticas; (b) Observación de la realidad, creación de contenidos digitales que generen un aprendizaje interactivo, vivo, eficaz y social; (c) La gamificación como estrategia didáctica activa en la enseñanza de las matemáticas.

La propuesta metodológica de esta investigación es un diseño mixto con técnicas cualitativas y cuantitativas, de alcance exploratorio – correlacional. Se aplicó un cuestionario a 4845 estudiantes italianos de secundaria con una adecuada distribución geográfica. Para la fiabilidad del instrumento, el autor hizo uso del coeficiente de Cronbach. Para el análisis cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 profesores de matemáticas de las escuelas

secundarias de segundo grado, los cuales fueron seleccionados de manera intencionada.

Los resultados de este trabajo de investigación arrojaron que las percepciones de las matemáticas no cambian significativamente ni por área geográfica, ni por curso, ni por establecimiento educativo y tienen relación con el rendimiento académico. Los estudiantes utilizan diversas redes sociales para el desarrollo de competencias matemáticas y dan una mayor importancia al youtuber que al docente, colocando al primero como un referente académico. Malvasi (2022)

Por otro lado, los docentes utilizan de una manera u otra la gamificación de manera inconsciente y no como una metodología propia de aprendizaje. Se evidencia que utilizar la estrategia de juegos serios en el aula puede mejorar la percepción de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas, por ende, se le debe prestar más atención a la gamificación como metodología de enseñanza. Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia no solo la importancia de innovar en el aula con prácticas no convencionales, sino también la necesidad de que el docente este capacitado y motivado para poder implementarlas, esto constituye el aporte significativo de la tesis al presente trabajo de investigación, ya que constituye la articulación en cuanto a dos procesos educativos, la implementación de prácticas innovadoras junto con la capacitación y motivación del docente.

El tercer referente internacional es la investigación doctoral desarrollada por Julie-Anne Seach en el año 2024, titulada “Beginnings: NSW Teachers' Views on the Early Stages of Implementing a New National Curriculum”, la cual constituye uno de los referentes internacionales más significativos para la presente investigación, debido a que aborda uno de los problemas más complejos de los sistemas educativos contemporáneos y es la implementación de reformas curriculares a gran escala y su incidencia sobre las prácticas docentes.

Esta investigación sitúa el centro del análisis en la experiencia de los docentes como actores responsables de materializar el currículo en el aula. Desde

esta perspectiva, se sostiene que las transformaciones curriculares no pueden comprenderse únicamente como procesos administrativos o normativos, sino como fenómenos profundamente humanos, donde confluyen factores organizacionales, culturales, profesionales y personales que condicionan el éxito de cualquier proceso de cambio educativo.

La situación problema surge a partir de la implementación del nuevo currículo nacional australiano y de las profundas transformaciones que este generó en las escuelas del estado de Nueva Gales del Sur (NSW). La investigación explica que la reforma curricular fue impulsada desde escenarios políticos nacionales e internacionales, respondiendo a exigencias derivadas de procesos de globalización, evaluaciones internacionales y nuevas políticas de calidad educativa. Sin embargo, advierte que dichas decisiones fueron adoptadas lejos de la realidad cotidiana de los docentes, quienes finalmente debían asumir la responsabilidad de interpretar, adaptar e implementar el nuevo currículo dentro de contextos escolares diversos. Esta distancia entre las decisiones políticas y las realidades escolares constituye el eje central de la investigación y permite comprender que muchas reformas fracasan no por debilidades técnicas del currículo, sino por la escasa consideración otorgada a las percepciones, necesidades y procesos de adaptación de los profesores.

Los objetivos de la investigación se orientan a comprender las percepciones de los docentes durante las primeras etapas de implementación del nuevo currículo nacional australiano. Para ello, la autora estructura tres preguntas fundamentales: comprender cómo experimentaron los docentes el proceso de transición, analizar cómo participaron en el desarrollo e implementación del currículo e identificar qué entienden ellos por un currículo exitoso. Estos cuestionamientos evidencian una perspectiva interpretativa que trasciende la evaluación técnica de la reforma curricular para centrarse en los significados construidos por los profesores durante el cambio educativo. Asimismo, la investigación integra tres marcos teóricos complementarios: la teoría curricular, la teoría del cambio organizacional y el desarrollo profesional docente, reconociendo que las reformas educativas solo

pueden comprenderse mediante una visión sistémica donde convergen políticas públicas, instituciones educativas y actores escolares.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo utilizando la fenomenografía, metodología diseñada para comprender las diferentes formas en que las personas experimentan e interpretan un mismo fenómeno. Así mismo, se justifica esta elección argumentando que la implementación curricular no puede reducirse a indicadores cuantitativos, sino que requiere comprender las distintas maneras en que los docentes perciben el cambio educativo.

En cuanto a los informantes clave, participaron dieciocho profesores pertenecientes a escuelas gubernamentales, católicas e independientes, ubicadas en contextos urbanos y regionales, quienes fueron entrevistados mediante grupos focales estructurados. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas y sometidas a un riguroso proceso fenomenográfico que permitió construir categorías de descripción y elaborar un nuevo modelo interpretativo sobre las primeras etapas del cambio curricular. Este diseño metodológico fortalece la credibilidad de la investigación al privilegiar la voz de los docentes y comprender la complejidad del fenómeno desde la experiencia de quienes lo viven cotidianamente.

Por otro lado, los hallazgos revelan que la implementación curricular constituye un proceso mucho más complejo de lo planteado por los modelos tradicionales de gestión del cambio. Los docentes manifestaron que las principales dificultades no estuvieron asociadas al contenido del nuevo currículo, sino a la sobrecarga laboral, la insuficiencia del tiempo disponible, la necesidad permanente de adaptar materiales, la limitada participación en las decisiones iniciales y la percepción de que las reformas fueron diseñadas desde niveles administrativos alejados de la realidad escolar. Seach (2024)

No obstante, también emergieron elementos positivos relacionados con la reflexión pedagógica, el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la construcción

progresiva de una apropiación profesional del currículo. A partir de estas evidencias, la investigación desarrolla un modelo específico para comprender las etapas iniciales del cambio curricular en las escuelas, diferenciándose de los modelos clásicos de Lewin, Kotter y Bridges al construir una explicación fundamentada en las experiencias reales de los docentes.

Finalmente, uno de los aportes más relevantes de esta investigación consiste en demostrar que el éxito de una reforma curricular depende menos del diseño técnico del currículo y mucho más de las condiciones mediante las cuales los docentes logran apropiarse del proceso de cambio. La autora pone de manifiesto que las reformas educativas deben contemplar procesos permanentes de formación, acompañamiento, liderazgo institucional y participación docente si realmente desean transformar las prácticas pedagógicas. Asimismo, evidencia la necesidad de construir modelos de cambio específicamente pensados para las instituciones educativas y no simplemente adaptar teorías desarrolladas para organizaciones empresariales, aspecto que representa una contribución significativa para la investigación educativa contemporánea.

Los aportes de esta investigación dialogan de manera directa con la presente tesis doctoral. Mientras Seach (2024) explica cómo los docentes experimentan las primeras etapas de una transformación curricular y demuestra que el cambio institucional requiere procesos de acompañamiento, desarrollo profesional y participación activa del profesorado, la presente investigación amplía esta comprensión al buscar identificar que dichas transformaciones solo alcanzan sostenibilidad cuando interactúan simultáneamente con estrategias de aula no convencionales, transformaciones curriculares, motivación y desarrollo docente y condiciones institucionales.

El cuarto referente internacional, es la investigación doctoral desarrollada por Paul Anthony Fradalé en el año 2024, titulada “Pedagogic Shift: Supporting Teachers’ Change in Professional Practice Through the Example of Blended

Learning”, y es un referente internacional muy pertinente para la presente investigación, debido a que centra su análisis en uno de los desafíos más relevantes de la educación contemporánea: comprender cómo los docentes transforman sus prácticas profesionales cuando las instituciones educativas promueven procesos de innovación pedagógica. Fradalé (2024), orienta su trabajo hacia la comprensión del cambio profesional docente como un proceso complejo, gradual y profundamente influenciado por las condiciones institucionales, el liderazgo escolar, la cultura organizacional y las experiencias personales de los profesores. Esta perspectiva permite superar visiones reduccionistas del cambio educativo y reconocer que toda innovación requiere transformaciones simultáneas en los ámbitos pedagógico, organizacional y humano.

En cuanto a la situación problema que fundamenta la investigación surge del reconocimiento de que numerosas instituciones educativas han incorporado modelos de aprendizaje combinado (blended learning) con la expectativa de modernizar los procesos de enseñanza; sin embargo, tales iniciativas no siempre producen cambios significativos en la práctica pedagógica. Se evidencia que muchas experiencias fracasan porque centran sus esfuerzos en la incorporación de recursos tecnológicos o en la modificación de estructuras curriculares, sin considerar que el verdadero cambio depende de la transformación de las creencias pedagógicas, de la identidad profesional del docente y de la capacidad institucional para acompañar procesos sostenidos de innovación. Desde esta perspectiva, el estudio plantea que la modificación de las prácticas docentes constituye un fenómeno multidimensional que no puede explicarse únicamente desde la disponibilidad de recursos o desde la implementación de nuevas políticas educativas, sino desde la interacción permanente entre las personas, las organizaciones y los contextos donde ocurre el aprendizaje.

Por otro lado, los objetivos de la investigación evidencian una orientación interpretativa dirigida a comprender los factores que favorecen o limitan el cambio de la práctica profesional docente durante la implementación del aprendizaje

combinado. El propósito central consiste en explicar cómo los profesores experimentan los procesos de transformación pedagógica y cuáles condiciones institucionales favorecen la consolidación de nuevas formas de enseñar. Para ello, se analizan las experiencias de los docentes, las dinámicas de liderazgo, las estrategias de acompañamiento institucional y las oportunidades de aprendizaje profesional, con el propósito de construir una explicación teórica sobre los procesos de cambio pedagógico en contextos escolares.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla mediante un enfoque cualitativo sustentado en un estudio de caso de carácter interpretativo. Se emplean entrevistas en profundidad, observaciones, revisión documental y espacios de reflexión con docentes participantes, permitiendo reconstruir las experiencias vividas durante la implementación del aprendizaje combinado. La información obtenida fue sometida a procesos sistemáticos de codificación, categorización e interpretación, orientados a identificar patrones de cambio en las prácticas pedagógicas y en las formas de comprender la innovación educativa. La riqueza metodológica del estudio radica en que privilegia las voces de los docentes y reconoce que el conocimiento sobre la transformación educativa emerge de la experiencia cotidiana de quienes protagonizan el cambio institucional.

Los resultados de la investigación demuestran que la transformación de la práctica pedagógica constituye un proceso progresivo que requiere tiempo, acompañamiento y escenarios permanentes de aprendizaje profesional. Uno de los hallazgos más significativos consiste en evidenciar que los docentes no modifican sus prácticas únicamente porque una institución adopte una nueva metodología o incorpore tecnologías digitales; por el contrario, el cambio ocurre cuando logran otorgar sentido pedagógico a dichas transformaciones, reflexionan críticamente sobre su propia práctica y reciben apoyo institucional para experimentar nuevas formas de enseñanza. Asimismo, el estudio revela que el liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo entre docentes y la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje favorecen significativamente la consolidación de procesos de

innovación sostenibles. De igual manera, identifica que las instituciones educativas que promueven espacios de confianza, reflexión y acompañamiento generan mayores posibilidades de cambio que aquellas donde las reformas son implementadas exclusivamente mediante disposiciones administrativas.

En cuanto a los aportes de esta investigación, consisten en demostrar que el cambio pedagógico no puede entenderse como un acontecimiento puntual ni como la simple adopción de una estrategia metodológica. El autor plantea que la innovación educativa implica procesos de reconstrucción de la identidad profesional docente, transformación de las relaciones pedagógicas y fortalecimiento de culturas institucionales orientadas al aprendizaje continuo.

Lo anterior, representa una contribución significativa para la literatura internacional sobre innovación educativa, al reconocer que los procesos de cambio requieren condiciones organizacionales favorables, liderazgo pedagógico y oportunidades permanentes de desarrollo profesional. No obstante, el estudio concentra su análisis en la implementación del aprendizaje combinado como escenario específico de transformación, aspecto que limita parcialmente la posibilidad de generalizar sus hallazgos hacia otros modelos de innovación pedagógica desarrollados en contextos educativos diferentes.

Finalmente, la principal contribución de la investigación de Fradalé consiste en fortalecer especialmente la motivación y desarrollo docente junto con las condiciones institucionales, al evidenciar que el cambio de la práctica pedagógica depende del aprendizaje profesional continuo, del liderazgo escolar y de la construcción de culturas organizacionales favorables a la innovación. Sin embargo, la presente investigación pretende ampliar este planteamiento al incorporar las transformaciones curriculares y las estrategias pedagógicas probadas como componentes inseparables del proceso de cambio, proponiendo un modelo teórico integrador que explica la transformación educativa desde una perspectiva sistémica y contextualizada para la educación básica secundaria y media.

El quinto y último referente internacional, es la investigación doctoral desarrollada por Monica Marie Conlin en el año 2024 y titulada “An Intrinsic Case Study of Middle School Teachers’ Professional Learning and Professional Capital: Beyond the COVID-19 Classroom”. Este trabajo de investigación se enfoca en la comprensión de los procesos de desarrollo profesional docente y su incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas.

Aunque el estudio tiene como punto de partida las experiencias derivadas de la pandemia por COVID-19, esta tesis trasciende el análisis coyuntural para estudiar cómo las experiencias de aprendizaje profesional vividas por los docentes modificaron su capital profesional y su capacidad para responder a nuevos escenarios educativos. En este sentido, la investigación no centra su interés en los efectos de la pandemia, sino en comprender cómo los procesos de aprendizaje docente pueden convertirse en oportunidades para fortalecer la práctica pedagógica y consolidar instituciones educativas capaces de afrontar procesos permanentes de cambio.

La situación problema parte del reconocimiento de que la pandemia transformó profundamente la dinámica escolar y obligó a los docentes a reconstruir sus formas tradicionales de enseñar. Sin embargo, se advierte que, una vez superada la emergencia sanitaria, muchas instituciones regresaron a las dinámicas previas sin aprovechar el conocimiento profesional construido durante ese periodo. Esta realidad conduce a plantear un interrogante fundamental: “¿de qué manera las experiencias de aprendizaje profesional desarrolladas durante un periodo de crisis pueden convertirse en capital profesional para fortalecer las prácticas docentes en el largo plazo?” La investigación sostiene que los procesos de desarrollo profesional no deben limitarse a programas institucionales de capacitación, sino que deben construirse a partir de la reflexión crítica sobre las experiencias vividas por los propios docentes y sobre el conocimiento generado en su práctica cotidiana. Esta postura representa un cambio importante respecto a enfoques tradicionales de

formación docente centrados exclusivamente en cursos o actualizaciones técnicas. (Conlin 2024)

Los objetivos de la investigación se orientan hacia la comprensión de las experiencias de aprendizaje profesional de docentes de educación media durante y después del periodo de enseñanza remota ocasionado por la pandemia, no se busca evaluar la eficacia de programas de formación, sino interpretar cómo dichas experiencias incidieron en el fortalecimiento del capital humano, social y decisional de los profesores. En consecuencia, el estudio pretende comprender cómo los aprendizajes derivados de una situación excepcional pueden generar transformaciones permanentes en la identidad profesional, en la toma de decisiones pedagógicas y en las formas de colaboración entre docentes, aportando nuevos elementos para el diseño de procesos de desarrollo profesional más contextualizados y sostenibles.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla mediante un estudio de caso intrínseco sustentado en el paradigma constructivista. La investigación explica que la realidad educativa debe comprenderse desde las múltiples interpretaciones construidas por los propios participantes, razón por la cual se adopta una perspectiva ontológica basada en la existencia de realidades múltiples y una postura epistemológica que reconoce el conocimiento como una construcción derivada de las experiencias subjetivas de los docentes. Asimismo, expone explícitamente sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y axiológicos, reconociendo que su trayectoria como docente y directiva escolar influye en la interpretación del fenómeno estudiado.

En lo relacionado con el trabajo de campo, este se desarrolla mediante entrevistas en profundidad, relatos de experiencia y procesos de reflexión docente que permiten reconstruir las vivencias de profesores de educación media durante el periodo de enseñanza virtual y el posterior retorno a la presencialidad. La información obtenida es interpretada mediante procedimientos propios de la

investigación cualitativa, orientados a identificar cómo las experiencias individuales contribuyeron al fortalecimiento del capital profesional docente. Uno de los aspectos metodológicos más valiosos del estudio consiste en reconocer que las narrativas de los profesores constituyen una fuente legítima de conocimiento para comprender la evolución de las prácticas pedagógicas y para orientar futuros procesos de formación permanente.

Los hallazgos evidencian que las experiencias vividas durante la pandemia favorecieron el desarrollo de nuevas competencias profesionales relacionadas con la autonomía docente, la capacidad de adaptación, la colaboración entre colegas y la reflexión permanente sobre la práctica educativa. La investigación demuestra que los docentes fortalecieron su capital humano mediante la adquisición de nuevos conocimientos pedagógicos y tecnológicos; incrementaron su capital social al consolidar redes de apoyo profesional y espacios colaborativos; y desarrollaron su capital decisional al enfrentar situaciones inéditas que exigieron procesos permanentes de análisis, juicio pedagógico y toma de decisiones. Sin embargo, la autora también identifica que estos avances solo logran consolidarse cuando las instituciones educativas generan condiciones organizacionales que favorezcan la continuidad del aprendizaje profesional, evitando que las experiencias adquiridas durante periodos de crisis desaparezcan una vez restablecida la normalidad institucional.

Los aportes expuestos en esta investigación consisten en demostrar que el desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo de construcción de conocimiento y no una sucesión de actividades aisladas de capacitación, se plantea que la reflexión sistemática sobre la práctica, el intercambio de experiencias entre docentes y el liderazgo pedagógico representan factores determinantes para fortalecer el capital profesional de las instituciones educativas. Asimismo, evidencia que las organizaciones escolares deben asumir la formación docente como una estrategia permanente de mejoramiento institucional y no únicamente como respuesta a circunstancias excepcionales.

Lo anterior apoya de manera directa, a la presente tesis doctoral. Mientras la autora demuestra que el aprendizaje profesional fortalece el capital humano, social y decisional de los docentes como condición para mejorar la práctica pedagógica, la presente investigación, busca evidenciar que el desarrollo profesional únicamente produce transformaciones sostenibles cuando interactúa con estrategias no convencionales, transformaciones curriculares y condiciones institucionales favorables para la innovación educativa. En consecuencia, la principal contribución de esta investigación consiste en fortalecer los conceptos relacionados con la motivación y desarrollo docente, al evidenciar que el crecimiento profesional surge de procesos permanentes de reflexión, aprendizaje colaborativo y construcción de conocimiento desde la práctica y los conceptos que se derivan de las condiciones institucionales, al demostrar que corresponde a las organizaciones escolares generar escenarios de confianza, liderazgo pedagógico y aprendizaje colectivo que permitan consolidar una cultura institucional orientada al mejoramiento continuo.

Bases teóricas

En cuanto a las teorías que sustentan el presente trabajo de investigación, se tomará en cuenta en primer lugar a Morin (2001), quien plantea una visión integral y transdisciplinaria de acuerdo con su propuesta de los siete saberes para una educación del futuro y, que invita a reflexionar profundamente sobre la imperiosa necesidad de superar completamente la fragmentación del conocimiento que ha predominado hasta ahora en los sistemas educativos. Asimismo, plantea la importancia de buscar una integración plena y enriquecedora entre las diferentes disciplinas que conforman la realidad, promoviendo así un enfoque educativo más completo y profundo.

Por otro lado, los conocimientos propuestos por Morin (2001), permiten ir más allá de la simple adquisición de información y conocimientos, la implementación de los saberes en la educación presenta diversos desafíos que

requieren una atención cuidadosa. Uno de estos desafíos es abordar el enfoque tradicional del sistema educativo, que suele estar estructurado de manera fragmentada y disciplinar, limitando así el potencial de los estudiantes para adquirir un conocimiento integral. Superar esta fragmentación implica repensar los currículos y los métodos de enseñanza, promoviendo la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, fomentando así un enfoque holístico en la educación.

Además, otro desafío importante es la enriquecedora formación docente, ya que implica un cambio de paradigma en la manera de enseñar y de concebir la educación. Los educadores deben estar preparados para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y para utilizar metodologías innovadoras que fomenten el aprendizaje activo y participativo. Esto requiere un compromiso continuo con el desarrollo profesional, la capacitación constante y la colaboración con otros profesionales de la educación.

Desarrollar un pensamiento crítico y complejo, capaz de integrar distintas perspectivas y enfoques para así obtener una comprensión más profunda y significativa de la realidad, reta a escapar de los enfoques unidimensionales y a explorar nuevas formas de pensar y actuar en función de una sociedad global e interconectada. No solo se trata de transmitir conocimientos, sino también de cultivar habilidades y valores que permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera integrada y responsable (Galván et al. 2021). Una educación centrada en la formación de individuos con una conciencia global, comprometidos con el bienestar de la sociedad y el cuidado del medio ambiente.

Ahora bien, las inteligencias múltiples de Gardner y la educación no convencional se presentan como una oportunidad excepcional para diversificar los métodos de enseñanza y adaptarlos de manera integral a las distintas formas de aprender de los estudiantes según Toapaxi y Carranco (2022). Al integrar de manera consciente y eficiente esta teoría en entornos educativos no convencionales, se favorece el desarrollo completo y holístico de los individuos al

reconocer y potenciar sus fortalezas en una amplia gama de áreas de inteligencia. Esto promueve un aprendizaje sumamente significativo, profundo y personalizado, permitiendo a cada estudiante alcanzar su máximo potencial académico y personal como lo expresa Ferreyra (2022). La sinergia entre la teoría de las inteligencias múltiples y la educación no convencional brinda un enfoque educativo más completo e inclusivo.

Este enfoque toma en cuenta las diversas habilidades y capacidades de cada persona, utilizando sus fortalezas como base para formar individuos con una mayor autoconciencia y autosuficiencia educativa. Al reconocer y valorar las aptitudes únicas de cada estudiante, se crea un ecosistema educativo en el cual cada uno puede florecer plenamente. El enfoque revolucionario de la integración de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en entornos educativos no convencionales permite una transformación radical de la experiencia de aprendizaje. Proporciona una plataforma sólida para fomentar la personalización de la educación, permitiendo a los estudiantes descubrir y explorar su propia manera de aprender y desarrollar habilidades específicas en áreas donde tienen un potencial excepcional.

Esta perspectiva pionera de la educación potencia la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que se sienten reconocidos y valorados por sus aptitudes únicas. La educación basada en las inteligencias múltiples se enfoca en aprovechar las fortalezas y talentos individuales de los estudiantes, brindando oportunidades para un crecimiento integral. Al concentrarse en una amplia gama de áreas de inteligencia, como la lingüística, la lógico- matemática, la musical, la espacial, la intrapersonal, la interpersonal, la corporal-kinestésica y la naturalista (Gardner, 2016), se habilita a los estudiantes a descubrir sus talentos y a construir una sólida base de conocimiento y competencia en diversas disciplinas.

De acuerdo con Sánchez (2023), La diversidad de métodos de enseñanza que se deriva de la integración de la teoría de las inteligencias múltiples permite a

los educadores abordar las necesidades individuales de cada estudiante de manera más efectiva y auténtica. La capacidad de adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza a diferentes estilos y preferencias de aprendizaje garantiza un aprendizaje más personalizado y significativo. Esto no solo promueve un mayor compromiso y participación de los estudiantes, sino que también fortalece su confianza y autoestima, ya que se sienten valorados y comprendidos en su proceso de aprendizaje.

La educación no convencional, combinada con la teoría de las inteligencias múltiples, impulsa el crecimiento personal y académico a través de la exploración, la experimentación y la aplicación práctica del conocimiento. Se fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, lo que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real de manera efectiva, según Sanchez y Nacimba (2023).

De igual forma, promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la colaboración, lo que permite a los estudiantes participar activamente en la sociedad y contribuir positivamente a su comunidad. Este enfoque empodera y motiva a los estudiantes a través de una educación más personalizada, auténtica y enriquecedora. Al reconocer y potenciar las fortalezas individuales de los estudiantes, se crea un ambiente educativo que promueve el crecimiento integral y el máximo potencial de cada individuo, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera exitosa y satisfactoria.

Para poder aplicar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en la educación no convencional, se pueden desarrollar diversas metodologías y estrategias pedagógicas que se centran en la creación de actividades y tareas que aborden las distintas inteligencias de manera exhaustiva. Esto implica ofrecer una amplia gama de oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes explorar y desarrollar sus habilidades en todas las áreas de inteligencia

identificadas por Gardner, como lo hallado en el trabajo realizado por López y Fraile (2023).

Además de la creación de actividades, otra estrategia importante utilizada en la educación no convencional es la integración de tecnologías educativas de vanguardia. La incorporación de herramientas y recursos digitales en el proceso de aprendizaje permite a los estudiantes acceder a información y materiales de aprendizaje de manera individualizada y a su propio ritmo. Esto no solo facilita el desarrollo de sus habilidades específicas, sino que también les brinda la oportunidad de adquirir competencias tecnológicas que son fundamentales en el mundo actual.

Asimismo, se promueve la colaboración entre los estudiantes como una manera de fomentar el desarrollo de múltiples habilidades. A través del trabajo en equipo, los estudiantes pueden compartir conocimientos, habilidades y puntos de vista diversos, lo que no solo enriquece su propio aprendizaje, sino que también fomenta el respeto y la valoración de la diversidad. La colaboración también les brinda la oportunidad de practicar habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, la tolerancia y el liderazgo, que son importantes en la vida cotidiana y en el mundo laboral.

Ahora bien, Los enfoques pedagógicos centrados en las inteligencias múltiples se basan en la identificación y potenciación de las diferentes capacidades cognitivas de los estudiantes. Esto implica la creación de diversas actividades que estimulen y promuevan el desarrollo de las áreas en las que cada individuo destaque de manera autónoma y extraordinaria según Jácome (2023), así como la diversificación de las estrategias de enseñanza para abarcar de manera integral y exhaustiva las ocho inteligencias propuestas por Gardner.

Estos enfoques buscan no solo transmitir conocimientos de manera tradicional, sino también fomentar la adquisición y desarrollo de habilidades vitales

para el éxito en la vida, tales como la resolución de problemas complejos, la generación de ideas innovadoras, la comunicación efectiva en diversos contextos y la adquisición de una autonomía plena en el proceso de aprendizaje.

Además, la metodología de las inteligencias múltiples abre la puerta a la enseñanza personalizada, ya que reconoce y respeta las distintas formas de aprender de cada individuo. Esto implica que los docentes deben adaptar sus prácticas educativas para satisfacer las necesidades y fortalezas de cada estudiante, utilizando diferentes estrategias, materiales y recursos didácticos. De esta manera, se promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial y alcanzar el éxito académico.

De acuerdo con Olaya (2023), la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a cada estudiante, fomenta el aprendizaje significativo y se sientan las bases para el crecimiento personal y académico de cada individuo, logrando identificar y potenciar las capacidades cognitivas de cada uno, brindándoles la oportunidad de desarrollar sus talentos y habilidades de manera óptima. Esto implica la creación de diversas actividades y recursos educativos que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes, estimulando así su aprendizaje y promoviendo su éxito académico.

Marco Legal

En Colombia existen normas y leyes que han regulado por años la forma como se educa a los jóvenes y todas ellas tienen su fundamentación en la constitución política de Colombia, quien define la educación como un derecho fundamental. En cuanto a la normatividad aparecen la Ley 115 de 1994 y el decreto 1075 del 2015 como los más importantes, en donde este último es la recopilación de la normatividad que reglamenta la educación. De igual forma documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje y los lineamientos curriculares, son

documentos de soporte en la elaboración de los currículos y los Proyectos Educativos en las instituciones colombianas. Adicionalmente las directrices en educación deben estar enmarcadas en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE).

Ahora bien, teniendo en cuenta el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026, PNDE, establece que:

> "Una educación de calidad es aquella que propone y alcanza fines pertinentes para las personas y las comunidades en el contexto de una sociedad en continuo progreso y que la hace competitiva en el contexto mundial. Exige un sistema educativo en continuo mejoramiento y contribuye a la equidad, compensando las desventajas socioeconómicas para generar igualdad de oportunidades y lograr los resultados básicos socialmente deseables para todos."

Lo anterior conlleva a que las instituciones educativas en Colombia deben propender por un mejoramiento continuo, estableciendo estrategias o metodologías de aula y de aprendizajes que permitan lograr desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias que conlleven a forjar una mejor sociedad.

En cuanto a los desafíos de la educación en Colombia se tiene pasar de una pedagogía basada en la trasmisión de información a una educación que permita el desarrollo humano y que permita la integración entre formación y construcción de sociedad con diversidad cultural, social con una creciente internacionalización, mediante la promoción de la creatividad individual y colectiva, el pensamiento crítico, desarrollo de competencias socioemocionales para una convivencia basada en la solidaridad y el respeto mutuo

Por otro lado, en este mismo documento se establecieron diez lineamientos estratégicos que son los frentes de acción para lograr los desafíos planteados al 2026. Cuatro de estos lineamientos están direccionados al fortalecimiento del currículo, de los docentes y de las instituciones, estos son:

1. Lineamiento estratégico para la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación.
2. Lineamiento estratégico para el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.
3. Lineamiento estratégico para la construcción de una política pública para la formación de docentes.
4. Lineamiento estratégico para impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento.

La elaboración de constructos teóricos para el desarrollo del aprendizaje no convencional que es el propósito de esta investigación va en línea con los desafíos establecidos en el PNDE, ya que en ambos casos se busca mejorar la calidad de la educación en Colombia, logrando con ello el fortalecimiento de una mejor sociedad, con equidad y justicia para todos.

Por otro lado, la Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 4, establece que el estado es el directamente responsable de garantizar la calidad y el mejoramiento de la educación, la formación de los docentes, los recursos educativos y de la innovación e investigación educativa.

En el artículo 80, se dan las directrices para el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, el cual debe garantizar los fines de la educación, la formación moral, intelectual y física de los jóvenes. De igual forma estará encargado de evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones educativas, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos y de la eficiencia en la prestación del servicio educativo entre otros.

De igual forma el artículo 84, establece la Evaluación Institucional Anual en todas las instituciones educativas del país, en donde todos los años se deben evaluar, los docentes, administrativos, recursos pedagógicos e infraestructura física, con el objetivo del mejoramiento de La calidad educativa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se darán a conocer todos los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta tesis doctoral. Partiendo desde la selección del enfoque, el cual, y de acuerdo con la naturaleza de la investigación fue el cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo alineado con la teoría fundamentada de Strauss y Corbin.

De igual forma, se explica de manera detallada, los criterios que se establecieron para la selección de los informantes clave y del escenario seleccionado para el proceso investigativo, junto con el instrumento utilizado y lo que se requirió para la realización de este.

Finalmente se socializa el proceso que se llevó a cabo para el análisis interpretativo de la información recolectada y de los parámetros que les dan un rigor científico y una confiabilidad a los hallazgos encontrados, junto con la propuesta teórica que se formula en esta tesis y que tiene relación con los constructos teóricos necesarios para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional.

Paradigma de la investigación

El paradigma seleccionado para esta investigación es el interpretativo, el

cual reconoce que el conocimiento no es absoluto ni universal, sino que emerge de la interacción entre los actores y su contexto sociocultural (Guba y Lincoln, 1994; Schwandt, 2023).

De la misma manera, Blanco (2005), afirma que este paradigma se orienta a comprender los fenómenos humanos desde los significados que los individuos construyen, reconociendo que la realidad no existe de manera objetiva, sino como una experiencia compartida y negociada.

La selección del paradigma interpretativo responde a la naturaleza del fenómeno objeto de estudio y a la intencionalidad epistemológica de la presente investigación. Desde la perspectiva de Guba y Lincoln (1994), este paradigma parte del supuesto de que la realidad social está constituida por múltiples significados construidos por los individuos a partir de sus experiencias e interacciones con el contexto. En consecuencia, el propósito del investigador no consiste en descubrir una verdad única o generalizable, sino en comprender cómo las personas interpretan y dotan de sentido a los fenómenos que experimentan. Esta postura resulta coherente con la presente investigación, toda vez que el interés no radica en medir la eficacia de determinadas estrategias pedagógicas, sino en comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por estudiantes, docentes y directivos docentes alrededor de las estrategias de aprendizaje no convencional y de las transformaciones pedagógicas vividas en las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes.

De igual manera, la decisión de asumir el paradigma interpretativo encuentra sustento en los planteamientos de Denzin y Lincoln (2012), quienes sostienen que la investigación cualitativa busca interpretar los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, reconociendo la influencia del contexto histórico, cultural e institucional en la construcción del conocimiento. Bajo esta concepción, la realidad educativa se entiende como un proceso dinámico y socialmente construido, razón por la cual el investigador asume una posición comprensiva que permite interpretar

los discursos, las experiencias y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los actores educativos. En este sentido, la elección del paradigma interpretativo no solo orientó el proceso metodológico de la investigación, sino que también constituyó el fundamento epistemológico para la aplicación de la Teoría Fundamentada, permitiendo que los constructos teóricos emergieran de la interpretación sistemática de las experiencias narradas por los informantes clave y no de categorías establecidas previamente por el investigador

Bajo este principio, el propósito de esta investigación que es Develar los constructos teóricos que permitan comprender cómo se configura el aprendizaje no convencional en la educación básica secundaria y media, a partir de los significados atribuidos por los informantes clave en los ámbitos pedagógico, curricular e institucional., está armonizado con la naturaleza comprensiva del paradigma interpretativo, ya que se interesa en comprender, cómo los actores de los procesos educativos atribuyen sentido a las prácticas de enseñanza dentro de sus realidades escolares.

Así mismo, este paradigma se acomoda perfectamente al campo educativo, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden reducirse a variables cuantificables, sino que deben abordarse como procesos complejos, situados y cargados de intencionalidad (Carr y Kemmis, 2003).

Complementando lo anterior, el paradigma interpretativo permite abordar las percepciones, discursos y experiencias de los distintos actores que participan en los procesos educativos: estudiantes, docentes y directivos, teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje no convencional actúan como escenarios de resignificación de la práctica pedagógica.

En esta tesis doctoral, el investigador busca comprender el fenómeno del aprendizaje no convencional a partir de la subjetividad de los actores del proceso educativo, identificando las posibles relaciones y/o diferencias entre modelos

tradicionales y estrategias no convencionales que favorecen el pensamiento crítico, la autonomía, los procesos metacognitivos, el aprendizaje por competencias y la colaboración entre pares.

En esta tesis este paradigma, permite reconstruir las experiencias de cambio pedagógico que han vivido algunas de las instituciones públicas del municipio de Flandes, donde la transición de un modelo tradicional a uno basado en competencias ha implicado una transformación en la forma de enseñar, evaluar y aprender.

Finalmente, este paradigma posibilita comprender la complejidad del fenómeno educativo, abordando las relaciones entre las políticas institucionales, la práctica docente y la experiencia estudiantil. En este sentido, se asume la educación como un sistema complejo y relacional, donde los significados se construyen continuamente (Morin, 2020).

Enfoque de la investigación

La elección del enfoque cualitativo responde a la naturaleza del objeto de estudio y al propósito central de esta investigación, orientado a develar constructos teóricos que permitan comprender la configuración del aprendizaje no convencional desde las experiencias y significados construidos por los actores educativos. En este sentido, Merriam y Tisdell (2016), sostienen que el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando el investigador busca interpretar fenómenos complejos en sus escenarios naturales, comprendiendo cómo las personas perciben, experimentan y atribuyen significado a una realidad determinada.

Bajo esta perspectiva, el interés de la presente investigación no se centró en medir la frecuencia o el impacto de determinadas estrategias pedagógicas, sino en comprender las interpretaciones que estudiantes, docentes y directivos docentes construyen acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en

las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes. En consecuencia, el enfoque cualitativo ofreció las condiciones metodológicas necesarias para acceder a dichas experiencias y comprenderlas desde el contexto en el que emergen.

Asimismo, la decisión de asumir un enfoque cualitativo se fundamentó en los planteamientos de Denzin y Lincoln (2011), quienes conciben la investigación cualitativa como un proceso interpretativo orientado a estudiar los fenómenos en sus contextos naturales, procurando comprender los significados que las personas les atribuyen. Esta concepción resulta plenamente coherente con la aplicación de la Teoría Fundamentada, ya que dicha metodología privilegia la construcción inductiva del conocimiento a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, permitiendo que las categorías y constructos emerjan progresivamente del análisis sistemático de los discursos de los informantes clave (Corbin y Strauss, 2014). Por esta razón, el enfoque cualitativo no solo orientó las decisiones metodológicas de la investigación, sino que constituyó el soporte epistemológico para comprender la realidad educativa desde la perspectiva de sus actores y construir una explicación teórica contextualizada sobre el aprendizaje no convencional en la educación básica secundaria y media.

Por consiguiente, el enfoque que se escogió para el desarrollo de esta tesis, es el cualitativo, el cual aborda la comprensión de los fenómenos sociales y educativos, este no pretende cuantificar ni medir las realidades, sino interpretar las vivencias y percepciones de quienes hacen parte de los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Flandes, para lograr construir unos constructos teóricos teórico, desde la realidad del contexto (Denzin y Lincoln, 2011; Flick, 2022).

De igual forma, este enfoque según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), busca profundizar en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los informantes clave, lo que implica una relación dialógica entre investigador y los sujetos, mediada por la interpretación, permitiendo al investigador asumir un rol

reflexivo que le permite construir conocimiento inductivamente a partir de los datos, en lugar de verificar hipótesis preestablecidas (Corbin y Strauss, 2014).

La Pentadimensionalidad del conocimiento

La comprensión de los fenómenos educativos contemporáneos exige superar las perspectivas reduccionistas que tradicionalmente han orientado la producción del conocimiento científico. En el campo educativo, los procesos de enseñanza, aprendizaje y de transformación institucional se caracterizan por su complejidad, dinamismo y permanente interacción con factores sociales, culturales y contextuales. En este sentido, la presente investigación asume la pentadimensionalidad del conocimiento como fundamento filosófico y metodológico para la comprensión del fenómeno estudiado, entendida como la articulación de las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica y teleológica que orientan la construcción del conocimiento científico (Tarazona et al., 2022)

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que toda investigación se sustenta en una concepción de realidad, en determinadas formas de producción del conocimiento, en principios éticos que orientan la actuación del investigador, en procedimientos metodológicos coherentes con los propósitos del estudio y en finalidades que justifican su desarrollo. La incorporación de este enfoque resulta pertinente en estudios educativos que se sustentan en el paradigma interpretativo, donde la comprensión de los significados construidos por los actores adquiere mayor relevancia que la búsqueda de relaciones causales o generalizaciones universales. De acuerdo con Ovadiah (2026), los fenómenos educativos requieren marcos comprensivos capaces de reconocer la complejidad inherente a las interacciones humanas, evitando fragmentaciones que limiten la comprensión integral de la realidad.

Dimensión ontológica: desde la perspectiva asumida en esta investigación, la realidad educativa no es concebida como una entidad objetiva, única e

independiente de los sujetos que participan en ella. Por el contrario, se entiende como una construcción social que emerge de las interacciones permanentes entre estudiantes, docentes y directivos docentes dentro de contextos históricos e institucionales específicos. Esta postura ontológica encuentra sustento en los planteamientos contemporáneos de la investigación educativa interpretativa, los cuales reconocen la existencia de múltiples realidades construidas a partir de experiencias y significados particulares (Orozco, 2023).

En consecuencia, el aprendizaje no convencional nos es asumido como un objeto observable de manera aislada, sino como un fenómeno complejo que adquiere significado a través de las prácticas pedagógicas, las dinámicas curriculares, los procesos de desarrollo docente y las condiciones institucionales presentes en cada contexto educativo. Desde esta perspectiva, la realidad estudiada se configura mediante relaciones interdependientes que solo pueden comprenderse a partir de una visión sistémica e integradora, coherente con los postulados del pensamiento complejo (Ovadiah, 2026).

Dimensión epistemológica: la presente investigación adopta una postura epistemológica interpretativa, sustentada en la idea de que el conocimiento nos se descubre como una verdad absoluta previamente existente, sino que se construye mediante procesos de comprensión en interpretación de los significados elaborados por los actores sociales. En consecuencia, el investigador participa activamente en la construcción del conocimiento a través del diálogo, la interacción y el análisis reflexivo de las experiencias compartidas por los informantes clave (López et al., 2022)

Por consiguiente, adoptar esta postura resulta coherente con la teoría fundamentada utilizada como método de investigación, la cual plantea que la teoría debe emerger de los datos obtenidos en el contexto estudiado y no ser impuesta desde marcos conceptuales preconcebidos. Según Orozco (2023), la construcción de conocimiento en la investigación educativa implica reconocer la naturaleza

contextual y dinámicas de los fenómenos humanos, privilegiando la comprensión de significados sore la explicación causal de los hechos.

Desde esta perspectiva epistemológica, los constructos teóricos desarrollados en esta investigación representan interacciones sistemáticamente construidas a partir de las experiencias expresadas por estudiantes, docentes y directivos docentes. Por tanto, el conocimiento producido no pretende establecer verdades universales, sino ofrecer comprensiones teóricas contextualizadas que permitan interpretar la configuración del aprendizaje no convencional en la educación secundaria.

Dimensión axiológica: esta dimensión se fundamenta en el reconocimiento de los actores educativos como sujetos legítimos de conocimiento, capaces de interpretar, resignificar y transformar las realidades que experimentan dentro de los contextos escolares. Esta postura implica asumir una relación investigativa basada en el respeto por la dignidad humana, la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el reconocimiento de la diversidad de perspectivas presentes en la comunidad educativa.

Por lo tanto, los estudiantes, docentes y directivos docentes no fueron considerados únicamente como fuentes de información, sino como actores fundamentales en la construcción de los significados que permitieron comprender la configuración del aprendizaje no convencional. Tal como lo plantea Marcelin – Alvarado (2023), la investigación educativa contemporánea requiere procesos de construcción compartida del conocimiento, donde el dialogo y la interacción se constituyan en elementos esenciales para la comprensión de los fenómenos sociales.

Por consiguiente, el interés por comprender la configuración del aprendizaje no convencional surge de la necesidad de contribuir al fortalecimiento de prácticas educativas más inclusivas, participativas y contextualizadas, capaces de responder

a las necesidades formativas de los estudiantes en escenarios educativos cada vez más complejos. En este sentido, los valores asociados a la equidad, la participación, la inclusión y la formación integral constituyen referentes fundamentales que atraviesan todo el proceso investigativo.

De igual manera, la investigación se encuentra influenciada por los postulados del pensamiento complejo, desde los cuales la ética no se concibe como un elemento externo al conocimiento, sino como una dimensión inseparable de los procesos de comprensión de la realidad. Desde esta mirada, la producción de conocimiento implica asumir responsabilidades frente a las implicaciones sociales, educativas y humanas derivadas de los hallazgos obtenidos (Ovadiah, 2026).

Dimensión metodológica: la presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma interpretativo, debido a que el interés principal consistió en comprender los significados construidos por los actores educativos alrededor del aprendizaje no convencional. Esta decisión metodológica responde al reconocimiento de que los fenómenos educativos son construcciones sociales complejas que requieren procesos de interpretación y comprensión contextualizadas.

Dentro de este marco metodológico, se adoptó la teoría fundamentada como método de investigación, su elección se fundamentó en la capacidad para generar construcciones teóricas emergentes derivadas directamente de los datos obtenidos en el contexto estudiado. A diferencia de enfoques orientados a la comprobación de hipótesis previamente definidas, la teoría fundamentada permite construir teoría a partir de las experiencias y los significados expresados por los informantes clave (Orozco, 2023).

La implementación de la teoría fundamentada implicó el desarrollo sistemático de procesos de codificación abierta, axial y selectiva, mediante los

cuales se identificaron categorías emergentes, relaciones conceptuales y constructos teóricos. Así mismo, se empleó el método comparativo constante como estrategia central de análisis, permitiendo contrastar permanentemente incidentes, códigos, categorías y propiedades conceptuales hasta alcanzar niveles suficientes de saturación teórica.

Esta saturación teórica, constituyó un criterio fundamental dentro del proceso investigativo, en la medida en que permitió determinar el momento en el cual las categorías construidas alcanzaron suficiente densidad conceptual y los nuevos datos dejaron de aportar propiedades significativamente diferentes a las ya identificadas. Este proceso favoreció la consolidación de los cuatro constructos teóricos emergentes que sustentan la propuesta interpretativa de la investigación.

En cuanto a la triangulación de la información, esta fortaleció la credibilidad y rigurosidad del estudio al posibilitar la contrastación de perspectivas provenientes de estudiantes, docentes y directivos docentes. Según López et al. (2022), la triangulación constituye una estrategia fundamental para fortalecer la validez interpretativa de los estudios cualitativos, al permitir la integración de múltiples versiones sobre un mismo fenómeno.

Dimensión Teleológica: en la presente investigación, la finalidad central consistió en generar constructos teóricos que permitieran comprender la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional. Esta finalidad trasciende la simple descripción de prácticas educativas innovadoras y se orienta hacia la construcción de comprensiones teóricas capaces de explicar las relaciones existentes entre las diferentes dimensiones del contexto educativo.

Desde esta visual, el estudio busca contribuir al fortalecimiento del conocimiento científico en el campo de la educación, particularmente en lo relacionado con la comprensión de procesos de transformación pedagógica y

curricular en la educación secundaria. La generación de constructos teóricos emergentes representa un aporte significativo al desarrollo de marcos interpretativos que permitan comprender fenómenos educativos complejos desde enfoques integradores y contextualizados.

Por otro lado, la dimensión teleológica también se manifiesta en el interés por aportar elementos de reflexión para la toma de decisiones pedagógicas, curricular e institucionales, teniendo en cuenta que los hallazgos obtenidos, evidencian que la configuración del aprendizaje no convencional depende de la interacción entre estrategias pedagógicas probadas, las transformaciones curriculares, los procesos de desarrollo docente y las condiciones institucionales más favorables, por consiguiente, los constructos desarrollados ofrecen referentes conceptuales que pueden orientar futuras acciones de mejoramiento educativo.

De igual forma, la investigación busca contribuir a la línea de investigación y desarrollo curricular, al proporcionar una comprensión sistémica de los procesos educativos y de las condiciones necesarias para favorecer experiencias de aprendizaje más significativas, participativas y contextualizas. Esta contribución adquiere relevancia en escenarios educativos caracterizados por constantes demandas de innovación, flexibilidad y adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, esta investigación no se limitó a la producción de conocimiento académico, sique se orientó hacia la generación de comprensiones teóricas con potencial para enriquecer la reflexión educativa y favorecer procesos de transformación pedagógica en contextos de educación secundaria.

Método Teoría Fundamentada

Esta tesis doctoral se orienta metodológicamente por la teoría fundamentada, un enfoque cualitativo que permite la construcción de teorías a partir

de los datos empíricos obtenidos en el contexto real de los informantes clave. Se seleccionó esta metodología teniendo en cuenta la naturaleza exploratoria y comprensiva de esta investigación, cuyo propósito no es verificar hipótesis preexistentes, sino generar nuevos constructos sobre los procesos de aprendizaje desde las opiniones de los estudiantes, docentes y directivos docentes.

Este método, propuesto inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y desarrollado posteriormente por Corbin y Strauss (2014), se direcciona hacia la comprensión profunda de los significados y procesos sociales que emergen de la experiencia de los actores involucrados. Por consiguiente, la teoría fundamentada ofrece un marco idóneo para identificar y sistematizar los elementos teóricos que conforman los constructos necesarios para promover el aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media.

Según Charmaz (2006) y Bryant (2021), la teoría fundamentada en su versión constructivista reconoce que la realidad no es un reflejo objetivo, sino una construcción compartida entre investigador y los informantes clave, lo cual resulta congruente con el paradigma interpretativo. De acuerdo con esto, el método se estructura en un proceso cíclico e inductivo donde la recolección y el análisis de datos ocurren de manera simultánea. Para la presente investigación se seguirá como metodología lo expuesto por Corbin y Strauss (2014) quienes señalan que la teoría fundamentada se caracteriza por tres fases analíticas esenciales: descripción o codificación abierta, ordenamiento conceptual o codificación axial y teorización mediante la codificación selectiva.

De acuerdo con lo anterior y en coherencia con el procedimiento metodológico propuesto por Corbin y Strauss (2014), el desarrollo de la presente investigación se sustentó en un proceso analítico progresivo e inductivo, en el cual los constructos teóricos emergieron directamente de la información suministrada por los informantes clave y no de categorías previamente establecidas por el investigador. Este procedimiento fue complementado con la propuesta

metodológica de Bonilla y López (2016), quienes señalan que la Teoría Fundamentada se desarrolla mediante un proceso permanente de comparación entre datos, códigos, categorías y referentes teóricos, permitiendo que la teoría sea el resultado de un análisis sistemático de la realidad estudiada y no de supuestos formulados con anterioridad.

En este sentido, el análisis comenzó con la organización, revisión y digitalización de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y directivos docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, procurando conservar la fidelidad de los discursos y el contexto en el que fueron producidos. Posteriormente, cada entrevista digitalizada fue incorporada al software Atlas.ti con el propósito de facilitar la organización de la información y garantizar la trazabilidad del proceso analítico; sin embargo, la interpretación de los datos y la construcción de las categorías fueron desarrolladas exclusivamente por el investigador mediante un proceso continuo de reflexión, comparación e interpretación de los testimonios obtenidos.

Siguiendo este procedimiento, durante la codificación abierta se identificaron unidades de significado presentes en los discursos de los informantes clave, asignando códigos iniciales que representaban las ideas, experiencias y percepciones expresadas en las entrevistas. Posteriormente, mediante la comparación constante, estos códigos fueron confrontados entre sí para identificar similitudes, diferencias y relaciones conceptuales, dando paso a la codificación axial, etapa en la cual se consolidaron subcategorías y categorías capaces de explicar las dinámicas presentes en el fenómeno investigado. Finalmente, a través de la codificación selectiva, se integraron las categorías alrededor de una explicación teórica central, permitiendo la construcción de los cuatro constructos que sustentan esta investigación: Estrategias pedagógicas probadas, Transformaciones curriculares, Motivación y desarrollo docente y Condiciones institucionales. De esta manera, los constructos no surgieron de una clasificación previa realizada por el investigador, sino del análisis sistemático de las narrativas

de los informantes clave, en concordancia con el propósito fundamental de la Teoría Fundamentada de generar teoría a partir de la realidad empírica y del proceso permanente de comparación entre datos, categorías y teoría descrito por Corbin y Strauss (2014) y ejemplificado por Bonilla-García y López-Suárez (2016)

En esta tesis y para el análisis de las tres fases, el investigador se apoyó en el software Atlas Ti versión 9.1.3, herramienta que permitió la sistematización de los datos cualitativos y la organización de códigos, memorandos y redes semánticas, su utilización contribuyó a fortalecer la trazabilidad analítica y la transparencia interpretativa del proceso investigativo. El uso de este software es viable, ya que de acuerdo con Flick (2022), el uso de herramientas digitales en investigación cualitativa no reemplaza el análisis interpretativo, sino que amplía la capacidad de detectar patrones y relaciones emergentes entre los significados producidos por los informantes clave.

Escenarios

Los escenarios de una investigación, no se pueden limitar a un espacio físico, por el contrario, se deben entender como un entorno social, cultural y pedagógico donde se generan interacciones y discursos que configuran la práctica educativa. Siguiendo a Stake (1978), en la investigación cualitativa el escenario es un sistema de relaciones en el que se estudian los fenómenos en su contexto natural, reconociendo que el significado emerge de la vida cotidiana de los informantes clave y según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), el escenario en la investigación cualitativa debe entenderse como un tejido de significados compartidos, donde la interpretación requiere empatía, diálogo y comprensión de la cultura escolar.

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta el municipio de Flandes, en el departamento del Tolima. Este municipio cuenta con una población diversa y dinámica, cuya economía gira principalmente en torno al comercio, los

servicios y el turismo por su cercanía con Girardot y el río Magdalena, en cuanto al contexto educativo, existen cuatro instituciones oficiales y cinco de origen privado, que atienden los niveles de básica primaria, básica secundaria y media, ofreciendo formación académica a estudiantes de los estratos 1 y 2 en su gran mayoría. Las instituciones educativas oficiales de Flandes se caracterizan por reflejar las características típicas del sistema educativo oficial en Colombia: limitaciones en infraestructura, alta demanda de matrícula, recursos tecnológicos insuficientes y una planta docente heterogénea en cuanto a formación y experiencia profesional.

En cuanto a los escenarios seleccionados para el desarrollo de esta tesis doctoral, fueron las instituciones educativas oficiales: Institución educativa Jorge Eliecer Gaitan, Institución educativa Manuela Omaña, Institución educativa La Paz 1 y la Institución educativa María Inmaculada, del municipio de Flandes y el objetivo de esta selección, es la de poder evaluar la pertinencia, incidencia y relevancia de las estrategias de aula tradicionales frente a metodologías no convencionales y como estas pueden llegar a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que en una de ellas desde la parte directiva como es el caso de la de La Paz 1, se han iniciado procesos de implementación de un enfoque por competencias y la motivación hacia la implementación de estrategias de aula no convencionales.

En varias de estas instituciones, el liderazgo directivo, la formación docente y la motivación de los estudiantes han sido factores determinantes en la implementación de estrategias de aprendizaje no convencionales.

Informantes clave

De acuerdo con Sánchez (2005), los informantes clave se definen como los sujetos con conocimientos especiales sobre una temática y que tienen buena capacidad de información. Por consiguiente, la selección de estos en esta investigación enmarcada en un contexto educativo resulta esencial porque deben

poseer una comprensión profunda de las dinámicas escolares, los cambios curriculares y las prácticas docentes que se desarrollan en su propio contexto. Por otro lado, y Según Diaz et al. (2021), los informantes clave son aquellos que desempeñan un papel central en la investigación cualitativa, dado que su experiencia y perspectiva enriquecen el análisis y facilitan una interpretación más precisa del contexto estudiado.

La selección de los informantes clave para este trabajo de investigación se realizó de manera intencional y estratégica, atendiendo a los criterios de pertinencia, conocimiento y experiencia respecto a los propósitos planteados. En este caso, los informantes fueron personas directamente vinculadas con las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, su elección se guio por la relevancia de su papel dentro de la comunidad educativa y por su capacidad de aportar información significativa para la construcción teórica derivada del estudio y se fundamentó en los principios del muestreo teórico propio de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2014). Este tipo de muestreo no busca representatividad estadística, sino riqueza conceptual y profundidad interpretativa, permitiendo que los datos emergentes orienten progresivamente la identificación de nuevas categorías y relaciones teóricas.

Se seleccionaron nueve informantes distribuidos de la siguiente manera: Tres estudiantes de educación secundaria, con edades entre 14 y 16 años, pertenecientes a instituciones oficiales del municipio de Flandes, que han experimentado tanto prácticas tradicionales de enseñanza como estrategias de aprendizaje basadas en proyectos, portafolios y competencias. Tres docentes de básica secundaria y media, con formación en distintas áreas del conocimiento y experiencia en la implementación de metodologías activas o no convencionales en el aula. Tres directivos docentes (rectores o coordinadores), con una amplia trayectoria en la gestión institucional y que hayan liderado procesos de innovación pedagógica y curricular en sus establecimientos educativos.

Con esta selección se pretende que los estudiantes aporten información sobre sus vivencias cotidianas en el aula, las emociones que experimentan frente a los cambios metodológicos y las estrategias que consideran más significativas para su aprendizaje, en cuanto a los docentes, sus reflexiones en torno a la planeación didáctica, las dificultades y logros en la implementación de metodologías innovadoras, y su visión sobre los retos de la educación por competencias y con los directivos docentes cuál es su visión institucional sobre: la gestión del cambio pedagógico, la formación docente y los procesos de acompañamiento para la adopción de prácticas no convencionales.

El proceso de contacto con los informantes se realizó siguiendo los principios éticos de la investigación cualitativa: consentimiento informado, confidencialidad, respeto. Cada participante fue abordado de manera respetuosa dentro de un ambiente favorable, en cuanto a los estudiantes menores de edad, el primer acercamiento se realizó con la presencia de sus padres de familia. A todos los informantes se le explicó el propósito del estudio, se le invito a participar de manera voluntaria en esta investigación y luego de su aceptación, se le garantizó el anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos.

Este protocolo ético responde a las recomendaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2022) y a los lineamientos éticos de la investigación educativa en Colombia (MEN, 2022), además de proteger la identidad de los informantes clave, permitió organizar la información de manera sistemática durante el análisis.

En la tabla que se ilustra a continuación se expone tanto la codificación de cada informante clave, como también el criterio de selección.

Tabla 1 Descripción y criterios de los Informantes Clave

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	CRITERIO
E-1	Estudiante de secundaria grado décimo	Estudiante seleccionado ya que ha cursado su educación básica secundaria y media en la IE La Paz 1 de Flandes, la cual hace 5 años ha implemento un enfoque de aprendizaje por competencias
E-2	Estudiante de secundaria de grado once	Representante de los estudiantes de una institución educativa de Flandes, donde hace 5 años se inició el proceso de implementación de estrategias de aula no convencional, lleva en esa institución 5 años
E-3	Estudiante de secundaria de grado once	Estudiante de grado once de la IE La Paz 1 de Flandes, la cual hace 5 años ha implemento un enfoque de aprendizaje por competencias
D-1	Docente del programa PTA (Programa todos a aprender)	Docente en el área de matemáticas, que se desempeña como formador de formadores, es tutor PTA del Tolima
D-2	Docente de Matemáticas en secundaria, de una Institución educativa oficial del municipio de Flandes	Docente Licenciado en Básica Primaria, con estudios de maestría y que trabaja en la IE La Paz 1 de Flandes, la cual hace 5 años ha implemento un enfoque de enseñanza por competencias

D-3	Docente del área de castellano e inglés en secundaria, de una institución educativa oficial de Flandes	Docente con experiencia de 23 años en una institución educativa de corte tradicional, en Flandes
DD-1	Coordinador de una institución educativa oficial del municipio de Flandes	Directivo docente con 18 años de experiencia y 4 como coordinador, es licenciado en educación, con maestría en educación.
DD-2	Rector de una Institución educativa oficial de Flandes	Rector de una institución de 50 años, que mantiene una educación tradicional, aunque aisladamente se trabajan estrategias de aula no convencional, Licenciado en Básica Primaria con una especialización en pedagogía.
DD-3	Coordinador de una Institución Educativa de Flandes	Coordinador desde hace 2 años, con experiencia como docente por 20 años, todos en la IE La Paz 1 de Flandes, la cual hace 5 años ha implemento un enfoque de enseñanza por competencias, es licenciada en lenguas, con estudios de maestría en educación.

Nota. Elaboración propia

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica empleada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica se eligió por su potencial para comprender las percepciones, experiencias y significados que los actores educativos construyen sobre los procesos de aprendizaje en contextos tradicionales y no convencionales.

La entrevista semiestructurada se caracteriza por combinar elementos de estructura y flexibilidad. Según Rivas (2006), esta técnica valora la gran relevancia y significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, sustentado en la calidad del proceso comunicativo en que se apoya. En este sentido, el diálogo entre investigador y participante se constituye en un espacio de construcción de sentido donde las experiencias, creencias y prácticas educativas pueden emerger de manera libre, pero guiadas por un conjunto de preguntas predefinidas.

De igual forma, la entrevista semiestructurada permite mantener un equilibrio entre la dirección del investigador y la espontaneidad del entrevistado. Como señalan Camprubí y Castellanos (2019) y Flick (2022), este tipo de interacción posibilita una exploración profunda de los significados atribuidos por los sujetos a sus prácticas, favoreciendo una comprensión holística de la realidad social estudiada.

Las entrevistas se llevaron a cabo con todos los informantes clave: tres directivos docentes, tres docentes y tres estudiantes de instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, Tolima. Cada entrevista tuvo una duración promedio entre 30 y 45 minutos, para un total de 5 horas y 34 minutos de grabaciones de audio, fueron realizadas en ambientes tranquilos y confidenciales dentro de las instituciones participantes del municipio de Flandes, asegurando la comodidad de los informantes.

Las entrevistas fueron grabadas en formato de audio mp3 y posteriormente transcritas por el investigador de esta tesis a formato texto de manera literal mediante la utilización de software especializados. Para garantizar la fidelidad de la información, el investigador contrasto uno a uno los audios de cada entrevista con el texto en Word.

Una vez se obtuvieron las transcripciones en Word, se generó un archivo para cada informante para un total de 9 documentos, estos fueron cargados en el programa Atlas ti, en donde se inició un proceso de lectura rigurosa para encontrar aquellos elementos relevantes frente al tema de esta investigación, este procedimiento facilitó un análisis riguroso, que permitió codificar, agrupar y relacionar los conceptos emergentes.

El instrumento de recolección de información empleado fue el guion de entrevista, diseñado a partir de los propósitos generales y específicos de esta investigación, el texto de este instrumento se fundamentó en la lógica inductiva de la teoría fundamentada, donde las categorías no se imponen a priori, sino que emergen de los discursos de los informantes clave (Corbin y Strauss, 2014).

La elaboración del guion de entrevista utilizado se inició teniendo como base cada uno de los propósitos de esta investigación. En un primer paso se elaboró un borrador de guion y se realizó una entrevista de prueba para probar el instrumento, a partir de esto se realizaron adecuaciones a cada una de las preguntas y se decidió el número de estas, estableciendo cuatro preguntas principales.

El instrumento ya construido fue enviado para su aval a 3 doctores en educación, con reconocida trayectoria en el ámbito educativo tanto en Colombia como en Venezuela. Cada uno de ellos contribuyó con sus aportes dando una estructura más coherente a cada una de las preguntas, este proceso de revisión y su posterior aval por parte de expertos, garantiza que el guion de entrevista aplicado en esta investigación permitió la recolección de una información confiable

y suficiente. De igual forma, este instrumento permitió un proceso dialógico flexible, en el cual las preguntas se adaptaron según las respuestas, favoreciendo la emergencia de nuevas ideas y categorías teóricas.

Análisis e interpretación de la información

El análisis de datos cualitativos constituye un proceso sistemático, reflexivo y hermenéutico orientado a comprender los significados que emergen de las experiencias de los informantes clave en este caso en el contexto educativo. Para esta investigación, el análisis de los datos recolectados a través de entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y estudiantes de instituciones oficiales del municipio de Flandes se desarrolló bajo los lineamientos de la teoría fundamentada, teniendo en cuenta el método comparativo constante y la saturación teórica, utilizando el software Atlas.Ti versión 9.1.3, como apoyo técnico para la gestión y codificación de la información.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2016), el análisis cualitativo implica dos operaciones esenciales: formular preguntas y realizar comparaciones. Estas acciones permiten que el investigador profundice en la comprensión de los fenómenos y descubra las propiedades, dimensiones y relaciones que configuran las categorías emergentes. En este sentido, el proceso de análisis se orientó por el método de comparación constante, en donde la información de cada una de las entrevistas semi estructuradas aportaba información nueva que se iba contrastando constantemente con lo recopilado con anterioridad, esto facilitó el tránsito desde la descripción de los datos hacia la construcción teórica.

El proceso analítico se inició con la elaboración de nubes de palabra para cada uno de los documentos cargados en el programa Atlas ti, donde se pueden evidenciar aquellas palabras con más coincidencias en los mismos, esto permitió una primera aproximación a aquellos apartados dentro de la información recopilada, que permitirían emerger conceptos.

Posteriormente se siguió con la descripción de la información o codificación abierta, en la cual se dividieron los datos en unidades significativas a partir de la lectura minuciosa de las transcripciones de las entrevistas y las nubes de palabras, cada uno de los fragmentos de datos se etiquetó con códigos iniciales que representaban ideas, conceptos o fenómenos relevantes en la investigación. Este procedimiento permitió identificar categorías preliminares relacionadas con las percepciones sobre la educación tradicional y no convencional, la innovación pedagógica, la motivación docente y las condiciones que tienen en este momento las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes.

Seguidamente, se inició con el ordenamiento conceptual o codificación axial, mediante la cual se establecieron vínculos entre las categorías abiertas, logrando la elaboración de redes. Esta fase implicó identificar relaciones de causalidad, condiciones, estrategias y consecuencias en torno al objeto de estudio. El uso de Atlas.ti facilitó la organización visual de las categorías y sus conexiones, permitiendo construir redes semánticas que evidenciaron la interacción entre los distintos elementos del discurso de los informantes clave. Según Paulus, et al. (2013), Atlas.ti constituye una herramienta eficaz para organizar y representar de manera visual la complejidad de los datos cualitativos, favoreciendo la coherencia entre la evidencia empírica y la interpretación teórica.

Finalmente, se procedió a la teorización mediante la codificación selectiva, donde se integraron las categorías principales en torno a cuatro macro categorías que orientaron la formulación de los constructos teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional, estos constructos son:

1. Las estrategias pedagógicas probadas
2. Las transformaciones curriculares
3. La motivación y desarrollo docente
4. Las condiciones institucionales

Cabe resaltar que, aunque se genera una numeración entorno a cada uno de estos constructos no implica una jerarquización, ya que cada uno de ellos hace referencia a aspectos puntuales, diferenciados y determinantes dentro de un proceso de transformación a nivel institucional, no son elementos excluyentes peri si se complementan entre ellos.

Rigor científico de la investigación

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientan la presente investigación, el rigor científico no se establece mediante los criterios tradicionales de validez y confiabilidad propios de la investigación positivista, sino a través de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad tal como lo proponen Monteagudo (2001). Estas dimensiones son las que otorgan legitimidad epistemológica a la interpretación del investigador, especialmente cuando se busca comprender fenómenos educativos complejos, como son los procesos de aprendizaje en contextos de transición entre modelos tradicionales y no convencionales.

De acuerdo con la anterior, se establece la conceptualización de aquellas dimensiones que sustentan el rigor científico de este proceso de investigación. La credibilidad hace referencia a la forma en que los hallazgos son representativos de las experiencias y percepciones de los informantes clave, en esta investigación, la credibilidad se fortalece mediante la triangulación de fuentes, al integrar las perspectivas de tres grupos de informantes clave: directivos docentes, docentes y estudiantes, proceso que permitió contrastar los discursos y validar la consistencia de los datos.

De igual forma, la transferibilidad es entendida como la posibilidad de aplicar los hallazgos a contextos similares, se aseguró mediante una descripción detallada del escenario educativo en el municipio de Flandes, este nivel de caracterización permite que otras instituciones con condiciones semejantes puedan analizar la

aplicabilidad de los hallazgos en sus propios procesos de innovación pedagógica.

En este mismo orden, el criterio de dependencia se relaciona con la estabilidad y coherencia del proceso investigativo y para garantizarlo, se documentó de manera rigurosa cada etapa de la investigación: desde la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas, hasta la codificación y análisis. Este registro sistemático permite la trazabilidad del proceso y facilita la posible replicación del estudio en contextos similares. Tomando a Taylor y Bogdan (1987), la fiabilidad en la investigación cualitativa consiste en que “el investigador realmente observe lo que cree estar viendo”, lo cual exige una reflexión constante y un control de los sesgos interpretativos.

Por otra parte, la confirmabilidad alude a la objetividad interpretativa de los hallazgos, garantizando que estos emergen de la información suministrada por los informantes clave y no de las preconcepciones del investigador. Para este caso, la confirmabilidad se aseguró mediante el uso de memos analíticos en Atlas.ti, donde se registraron las decisiones teóricas, reflexiones y justificaciones durante el proceso de codificación.

CAPITULO IV

HALLAZGOS

Los hallazgos que se presenta en este capítulo pretenden interpretar la información que se fue recolectada por medio de las entrevistas a los informantes clave durante el desarrollo de esta investigación. En esta etapa se reconocen y etiquetan aspectos relevantes de cada uno de los aportes de los informantes los cuales se denominan códigos, estos representan ideas significativas que pueden reflejar algún concepto. Los aportes de estudiantes, docentes y directivos se triangulan entre sí, con las perspectivas del investigador y con los referentes teóricos para fortalecer la credibilidad de los hallazgos.

Según Strauss y Corbin (2016), esta metodología de análisis de información cualitativa mediante la codificación abierta, permite no solo una mejor organización para su comprensión, sino que también permite a partir de los códigos iniciales establecer una fundamentación teórica para la generación de subcategorías, categorías y finalmente los constructos teóricos emergentes que mediante su interpretación reflejan la realidad estudiada, ya que para los entrevistados estas categorías son elementos significativos de su propio contexto.

Posterior a la codificación abierta y para la interpretación de la información, se procedió con una codificación axial que permitió convertir los códigos iniciales en categorías más amplias mediante una comparación constante. El análisis de estas categorías generó patrones o vinculaciones entre varios aspectos del fenómeno investigado, identificando relaciones causales o correlacionales significativas.

La importancia de que cada fragmento de información esté asociado a un referente en particular, permitió de manera fácil el seguimiento y comparación entre unidades, garantizando la coherencia del discurso del análisis cualitativo dentro del marco interpretativo.

Finalmente, la codificación selectiva explica los aspectos propios de la realidad investigada, se tuvieron en cuenta aquellos fragmentos representativos que permitieran comprender la realidad de los informantes y que explicaran los fenómenos específicos, de esta manera se obtuvieron cuatro constructos teóricos para comprender la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional, constructos que dan respuesta al contexto social educativo estudiado y que son una base significativa para orientar futuras investigaciones relacionas con el contexto educativo no convencional.

Dando continuidad a lo anterior se presentan los hallazgos, dando a conocer los aspectos más relevantes aportados por los informantes clave con el objeto de estudio. Estos aportes fueron organizados de acuerdo con la codificación utilizada para la identificación de los informantes clave la cual se estableció de la siguiente manera: para los estudiantes se utilizó la codificación E-1, E-2 y E-3, para los docentes se utilizó la codificación D-1, D-2 y D-3 y para los directivos docentes se utilizó la codificación DD-1, DD-2 y DD-3. La selección de estos códigos permitió proteger la identidad de cada uno de los informantes clave atendiendo así, a los principios de confidencialidad, asegurando un proceso ético y respetuoso frente a los aportes de cada informante.

El proceso de análisis permitió la realización de una primera organización donde se seleccionaron unos códigos abiertos que permitieron establecer 18 subcategorías y 8 categorías, que a su vez generaron 4 macro categorías, que dan la posibilidad de identificar los constructos teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media, desde

una perspectiva pedagógica, curricular e institucional

Primera fase descripción - codificación Abierta

De acuerdo con el método de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016), la primera fase del proceso de análisis de información denominada codificación abierta, permite identificar ideas iniciales que emergen de los datos recopilados, para el caso de esta investigación, dichos datos son el resultado de las entrevistas semi estructuradas realizadas a 3 estudiantes, 3 docentes y 3 directivos docentes de instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, estas entrevistas fueron digitalizadas y cargadas al programa Atlas Ti, para favorecer su interpretación.

La información digitalización de lo expresado por los informantes en cada una de las entrevistas, fue dividida en fragmentos significativos que permitieron la creación de unos códigos iniciales abiertos, que son el reflejo de ideas, emociones, percepciones relacionadas con la educación con un enfoque tradicional y/o la implementación de enfoques no convencionales en el aula, que se caracterizan por la utilización de estrategias como el aprendizaje por proyectos, el uso de portafolios, la evaluación por competencias y las metodologías activas, según lo informado por estudiantes y docentes.

Por otro lado, la codificación abierta permitió, desde un enfoque interpretativo que reconoce la subjetividad de los significados y la multiplicidad de perspectivas que configuran la realidad educativa (Denzin y Lincoln, 2011), identificar cómo los estudiantes, docentes y directivos docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes, perciben las diferentes prácticas educativas, ya sean por un contexto tradicional o por los cambios institucionales que se hayan o que se estén dando en este momento. El análisis realizado en esta fase tiene como objetivo comprender y no generalizar como los actores del proceso educativo dan sentido a sus experiencias, ya sean de enseñanza o de aprendizaje.

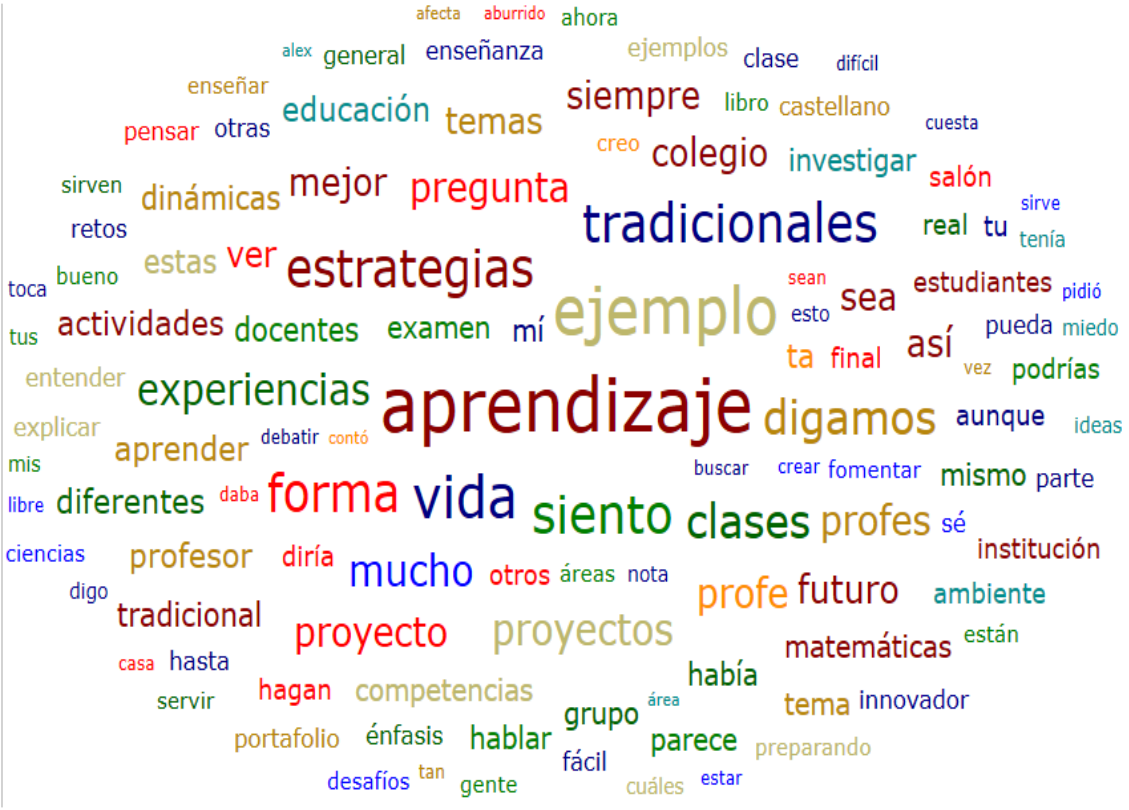
Teniendo en cuenta el pensamiento complejo propuesto por Morin (2022b), la realidad educativa no se puede entender como un proceso fragmentado, de ahí la importancia de que los aportes de los estudiantes, docente y directivos docentes se interpreten inicialmente como partes independientes de un proceso educativo que se reconfigura constantemente. De esta forma, relacional y no reduccionista, se logró comprender las interacciones entre los distintos niveles de la práctica educativa, como son las características de las estrategias de aula que utilizan los docentes, la contextualización de los aprendizajes y el rol del estudiante dentro del aula.

En coherencia con la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011), los hallazgos encontrados tienen relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde estos no se pueden reducir a procesos homogéneos, tanto los estudiantes, como los docentes y los directivos docentes, reconocen la importancia de prestar atención a la diversidad cognitiva, emocional y social de los estudiantes, lo que permite ampliar de manera significativa la comprensión del aprendizaje como un fenómeno multidimensional.

Para poder llevar a cabo el primer paso en el proceso de interpretación de la información recopilada relacionada con la codificación abierta, se inició con el cargue de 9 documentos al programa Atlas ti. Seguidamente y mediante una lectura minuciosa de estos documentos se obtuvieron 3 nubes de palabras que permitieron un primer acercamiento a aquellos aspectos significativos en lo expresado por los estudiantes, los docentes y los directivos.

En estas nubes de palabras se logró evidenciar, aquellas palabras que tienen mayor coincidencias o concurrencias en cada uno de los documentos, lo cual conllevó a establecer en un primer momento, aquellos apartados que podrían aportar aspectos significativos con el tema de esta investigación.

Figura 1 Nube de palabras relacionada con la información de los estudiantes



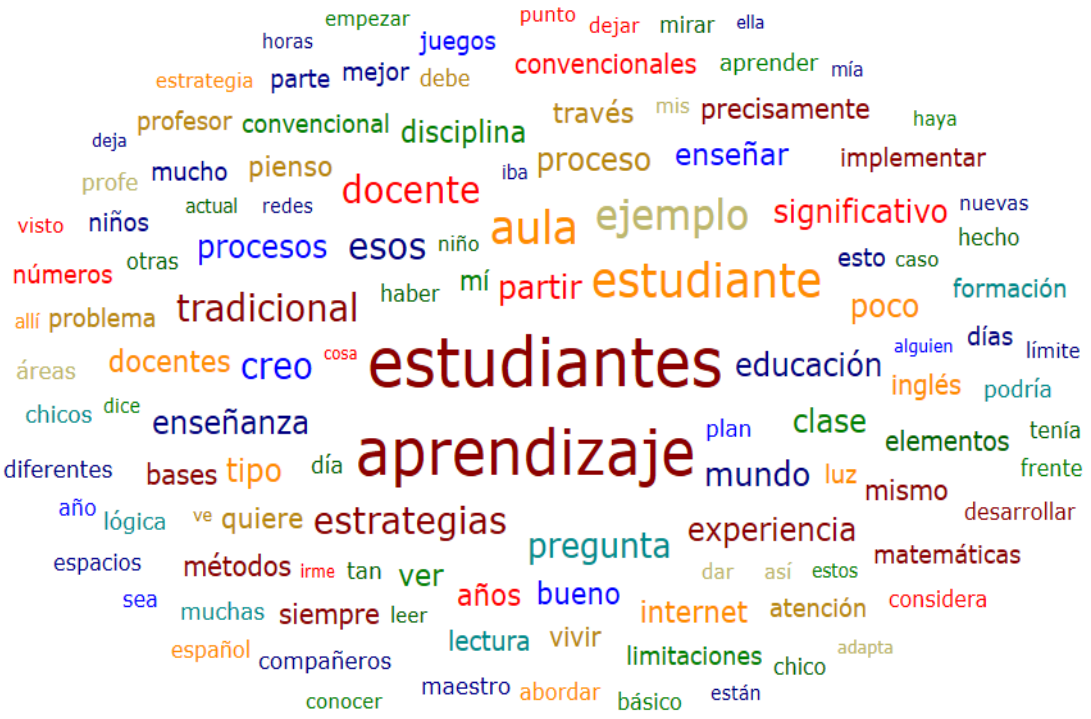
Nota. autoría propia

En cuanto a los estudiantes, se observó que le dan prioridad a las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes, ya sea de una manera tradicional o por medio de actividades no convencionales, está prioridad se enfoca en adquirir conocimientos que sean significativos para ellos, que aporten elementos esenciales para fortalecer un proyecto de vida y que se tenga en cuenta que los espacios de aprendizaje no se pueden limitar a las 4 paredes del aula, sino que también se de una contextualización al aprendizaje, que en espacios por fuera de la institución educativa también se puede aprender. Lo anterior se evidencia en las palabras de ellos mismos: "…lo que ya dije al principio de que me parece que la educación necesita avanzar más de que hay algunas pruebas que sí logran enseñar bien y que lo hacen de forma dinámica…" (E-2), o también:

> eso me gusta mucho porque yo soy como más de no pegarme tanto como a un cuaderno y escribir, sino que las clases sean más dinámicas y que la profesora o el profesor pueda explicarme y yo Así mismo responder con la sinceridad o con lo que él me ha enseñado y eso me puede ayudar, digamos, a yo mismo tener mis propias respuestas y mi propio criterio y no guiarme por un celular o por una IA. (E-3)

Estos aportes por parte de los estudiantes evidencian su preocupación frente a la forma como aprenden y las estrategias que usan los docentes durante las clases, de igual forma su afán por adquirir aprendizajes significativos que les permitan construir un proyecto de vida.

Figura 2 Nube de palabras relacionada con la información de los docentes



Nota. autoría propia

Por otra parte, en la información aportada por los docentes, se observaron aspectos importantes como la preocupación por que los aprendizajes en los estudiantes sean significativos:

> El docente va a tener que enseñarle a leer, enseñarle a investigar, enseñarle que no se tiene que salir de su de su red social en su investigación, en la gamificación. Enseñarle a través de emociones o aprendizajes significativos que este es el camino y que no se debe perder en ese espacio. (D-1)

Aunque hay un arraigo frente a la educación tradicional, "…así como alguna vez use o de pronto termine usando en algún instante algunos elementos de la educación tradicional…" (D-2), ven la necesidad de innovar en el aula mediante estrategias de aprendizaje no convencional, pero para ello existe la necesidad de una formación constante, como lo manifiesta uno de ellos, "…En esa constante formación en esa constante capacitación uno también se vuelve una limitante para el proceso de trabajar estos nuevos modelos en el aula…" (D-1), además de estar al tanto de las nuevas propuestas pedagógicas y de una motivación institucional mediante reconocimiento al trabajo en el aula.

Figura 3 Nube de palabras relacionada con la información de los Directivos Docentes



Nota. Autoría propia

Finalmente, los directivos docentes fortalecen la preocupación por las estrategias de aula que utilizan los docentes, critican la utilización de actividades tradicionales, pero tienen clara la necesidad de realizar modificaciones curriculares, en donde el currículo sea flexible y contextualizado.

> el profesor se quite ese chip, esa idea errónea en la cabeza, que él es el que sabe, solamente que él es el centro. Y entender que en estos momentos la prioridad o el agente principal en todo proceso educativo es el niño. (DD-3)

Todo lo anterior apunta a que, dentro de las instituciones educativas, se deben generar políticas educativas que puedan superar los límites en cuanto a los escasos recursos que tienen las instituciones educativas oficiales en Colombia, ya que estos frenan de una u otra manera los procesos de aprendizaje en los estudiantes, ya que no se les pueden ofrecer ni recursos ni espacios de calidad.

Posteriormente a este primer análisis se realizaron fragmentaciones a cada uno de los textos aportados, estableciendo coincidencias entre lo que manifestaron los estudiantes, los docentes y los directivos docentes, estos fragmentos permitieron establecer unos primeros códigos que reflejaban dichas coincidencias, se realizó posteriormente una reducción obteniendo así 18 códigos iniciales, los cuales y mediante un proceso de interpretación, se agruparon posteriormente en 4 ejes de macro categorías emergentes: las transformaciones en las prácticas pedagógicas, las transformaciones curriculares, la motivación y el desarrollo docente y las condiciones institucionales que limitan o favorecen el cambio. Estas macro categorías que dan origen a los constructos teóricos no tienen una jerarquización entre ellas, ya que se complementan y no son excluyentes.

El análisis interpretativo de estos ejes se mostrará en las secciones siguientes, articulando los aportes de los informantes con los marcos teóricos que los sustentan. Los 18 códigos iniciales que se obtuvieron mediante la codificación abierta se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2 Codificación abierta, códigos iniciales

CODIGOS INICIALES		
Aprendizaje por proyectos	Trabajo interdisciplinario	Colaboración entre pares
Uso de portafolios y evidencias	Innovación Pedagógica	Limitación de Recursos
Debates y mesas redondas	Formación y Capacitación docente	Cultura Tradicionalista
Evaluación Formativa	Motivación Docente	Liderazgo Pedagógico
Contextualización del aprendizaje	Reconocimiento Docente	Institucionalización
Vinculación Comunitaria	Acompañamiento Pedagógico	Apoyo Institucional

Nota. Autoría propia

Dando continuidad al análisis de la codificación abierta, uno de los elementos con más coincidencias entre lo manifestado por los docentes como por los directivos docentes es lo relacionado con el cambio metodológico que implica la implementación de estrategias de aula no convencional como puede ser la educación por competencias, ya que esto implica la reformulación total del currículo, al igual que el alejarse de prácticas de aula tradicionales. Se identifican expresiones que apuntan a la necesidad de modificar la forma como se enseña, de centrar el proceso en el aprendizaje del estudiante y de integrar estrategias más participativas.

Los docentes dan a conocer experiencias donde el aula pasa de ser un espacio exclusivamente expositivo a ser un entorno de integración y exploración, lo que se logra con la implementación de estrategias no convencionales como el trabajo por proyectos o el uso de portafolios, lo que permite que los estudiantes asuman un papel activo dentro del proceso, "…ellos mismos se ponían los temas o los problemas o los proyectos en los que iban a trabajar. Y todos orientados sobre la

misma temática…” (D-1)

El pasar de una educación tradicional a una con enfoque de aprendizajes mediante estrategias no convencionales no fue inmediato ni exento a la resistencia de algunos docentes, ya que ellos mismos expresan que al inicio de este cambio se sentían inseguros ante metodologías desconocidas, pero poco a poco se dieron cuenta de su valor formativo.

Por su parte los estudiantes, destacan como la utilización de actividades no convencionales les permite entender mejor las cosas y poner en práctica lo aprendido, en palabras de ellos:

> Desde que cambiaron la forma de enseñar en el colegio, yo sí he notado diferencias. Por ejemplo, cuando trabajamos por proyectos, siento que aprendo más porque no es solo repetir información, sino aplicarla. Una vez en ciencias nos tocó hacer un proyecto sobre cómo ahorrar agua en la comunidad, y ahí no solo usamos lo que decía el libro, sino que salimos a preguntar en el barrio, miramos el consumo en la casa, hicimos cálculos y hasta propusimos ideas para mejorar. (E-1)

lo que estaría alineado con lo que Salvador (2025) describe como un aprendizaje significativo, el cual se construye en contextos donde el conocimiento tiene una aplicación reconocible y directa. Para ellos, participar en proyectos, construir portafolios o trabajar en mesas redondas representan una forma de visibilizar sus procesos, los cuales van más allá de una calificación numérica tradicional.

Lo anterior es concordante con lo que plantea Dewey (1986), quien afirmaba que la educación autentica se da a través de la experiencia, uno de los estudiantes comenta que “…cuando hacemos proyectos, aprendo a investigar, a hablar con la gente, a trabajar en equipo, y eso sé que lo voy a necesitar si quiero ir a la universidad o incluso en un trabajo…” (E-1), lo que afirma este informante clave resalta como el trabajo en equipo le permite escuchar otras ideas y aprender de los

compañeros, mostrando una comprensión más colectiva del aprendizaje. Por su parte, los docentes reconocen que los estudiantes muestran una mayor motivación y compromiso cuando las actividades que se desarrollan en el aula se relacionan con su vida cotidiana, con su entorno o con temas de su interés, el informante clave D-3 comenta frente a esto que, al diseñar proyectos interdisciplinarios, los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que también pueden descubrir sus propias capacidades.

> la parte que siempre he notado es la curiosidad de los estudiantes por aprender cosas diferentes a la que nosotros les queremos enseñar. Entonces, con base en esas expectativas que los estudiantes traen siempre trabajo el currículo en función de esa parte, sin descuidar los estándares y las competencias que están establecidas para cada grado o para cada ciclo de estudiantes. (D-3)

Este cambio de perspectivas refleja lo que Morin (1996) denomina auto-eco-organización del conocimiento, el estudiante se convierte en sujeto de su propio aprendizaje cuando interactúa con su entorno.

Lo anterior también se puede contrastar teóricamente en términos de las inteligencias múltiples, Gardner (2011), que sostiene que el aprendizaje debe identificar los diferentes modos de comprender el mundo y las estrategias no convencionales permiten precisamente el que estas habilidades se manifiesten en los estudiantes.

Generar las condiciones institucionales adecuadas para que los estudiantes sean protagonistas, también es un desafío para los directivos docentes, el informante clave DD-1, comenta que el aprendizaje por competencias requiere que el currículo sea flexible y que las evaluaciones sean formativas, que valoren procesos y no solo resultados. “…No basta con decir que trabajamos por competencias si seguimos midiendo el aprendizaje únicamente con exámenes. El currículo debe contemplar el uso sistemático de portafolios, rúbricas, autoevaluación y coevaluación, de manera que la evaluación sea coherente con el enfoque pedagógico…” (DD-1)

En cuanto al nivel directivo, se evidencia una preocupación permanente por el acompañamiento y orientación a los docentes en estos procesos de cambio. Los directivos docentes consideran muy importante la formación continua de los docentes, la actualización de estos en cuanto a estrategias de aula no convencional y la creación de espacios colaborativos que permitan sostener las innovaciones pedagógicas que se van dando dentro de las instituciones.

> El segundo paso es ofrecer formación práctica y contextualizada. No basta con charlas teóricas; necesitamos talleres vivenciales donde los docentes experimenten como estudiantes las metodologías activas. Además, es clave que esas capacitaciones se adapten a la realidad del colegio y no sean modelos importados que luego resultan imposibles de aplicar. (DD-2)

Lo anterior se puede relacionar con la teoría de la complejidad, ya que se refleja un principio recursivo (Morin, 1999), en donde el cambio en las prácticas docentes genera a su vez, las trasformaciones en la gestión institucional y viceversa.

El cambio de metodologías a nivel institucional también implica un desplazamiento del paradigma educativo, ya que se pasa de un énfasis en la transmisión de la información a una construcción colectiva del conocimiento. De acuerdo con Carbonell (2013), la innovación pedagógica no consiste en cambiar antiguas técnicas por nuevas, sino en replantear la relación entre enseñanza, aprendizaje y contexto. Por consiguiente, la adopción institucional de estrategias no convencionales se convierte en un intento por reconfigurar la experiencia educativa desde una lógica más participativa, reflexiva y contextualizada.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecen dos elementos que permiten entender de manera inicial lo manifestado por los informantes clave: la tradición o innovación que hace referencia a la percepción frente a los procesos de aprendizaje que tienen los docentes y estudiantes, y las condiciones institucionales, en donde se tienen en cuenta aquellos apartes de orden institucional, que inciden en los procesos educativos.

Tradición o innovación

Pasar de un modelo educativo tradicional a uno con enfoque no convencional, que tiene presente las metodologías activas, el desarrollo de competencias entre otras, genera tensiones y preocupaciones entre los actores del proceso educativo, ya sean los docentes o los directivos o los estudiantes, los informantes clave convergieron en la coexistencia de dos realidades pedagógicas: la primera en la que se privilegia la enseñanza centrada en el docente y la otra en la que se motiva a la participación y autonomía del estudiante.

Los docentes, reconocen que la rigidez de las metodologías tradicionales ofrece seguridad y control en el aula y la implementación de nuevas estrategias exigen una mayor planificación, apertura al cambio y flexibilidad, lo cual para ellos es un reto, ya que fueron formados dentro de un paradigma educativo en donde la evaluación se entendía como una actividad de medición y aprobación y no como un proceso formativo. D-2 manifiesta que el cambio de una metodología a otra no ha sido fácil, porque implica un proceso de reaprender el cómo enseñar, en sus propias palabras esto es:

> El enfoque que de pronto más fuerza tenía era este tradicional o convencional que se ha venido transformando. Durante la última década, pues mi acercamiento a estas nuevas maneras de asumir el proceso de aprendizaje ha sido muy interesante. Empezando, pues, porque no sólo la práctica real o en el aula, sino pues la actualización y el estudio que constantemente debemos hacer los profes y que particularmente he hecho en diferentes especializaciones. (D-2)

Esta transformación del rol docente también se evidencia en la experiencia de uno de los docentes, quien señala: "… Uno no puede tener límites; el cielo es el límite. Cuando uno entiende que los estudiantes aprenden de maneras diferentes, también comprende que debe buscar estrategias diferentes para enseñar." (D-1).

En cuanto a los estudiantes, estos perciben de manera clara las diferencias entre docentes tradicionales y los que utilizan estrategias de aula no convencionales. Ellos comentan que algunos profesores siguen dictando la clase como siempre, mientras otros hacen cosas diferentes como el desarrollo de proyectos, debates o mesas redondas, esta percepción se refleja claramente en el discurso de uno de los

estudiantes entrevistados, quien expresa:

> La educación siempre ha sido la misma, un salón, las sillas, el tablero y explicando los mismos temas de la misma forma. Entonces, me parece que cuando los profes utilizan otros tipos de formas para enseñar de forma dinámica está bien… me parece que es lo mejor. (E-2)

Este aporte muestra como la innovación en las instituciones educativas oficiales de Flandes no ocurre de manera homogénea, sino que depende de las disposiciones individuales de los docentes y de las condiciones de apoyo institucional.

Morin (2001), advierte que en los procesos de transformación educativa siempre aparecerán contradicciones, el cambio nunca va a eliminar lo que se tenía antes, siempre lo va a integrar y lo reorganiza en un nuevo orden, para el caso de esta investigación, la innovación comparte obligatoriamente elementos de índole tradicional y la coexistencia de estos dos puede ser beneficiosa si se asume desde una lógica dialógica. Los docentes y los estudiantes no consideran que los procesos tradicionales sean malos, por el contrario, comparten la idea de resignificar el proceso educativo en función de los desafíos actuales.

Los directivos docentes comentan que una de las principales dificultades ha sido la resistencia cultural al cambio uno de ellos manifiesta que:

> El reto más grande que enfrentamos es la cultura institucional. En un colegio de más de medio siglo, la tradición pesa mucho y se transmite de generación en generación. Padres, docentes e incluso estudiantes tienen la idea de que la buena educación es aquella que sigue siendo exigente en lo académico, entendiendo 'exigencia' como memorización y pruebas escritas. (DD-2).

Algunos maestros temen perder autoridad o que algunos estudiantes se desmotiven si las clases no son como eran antes. Este temor al cambio lo denomina Fullan (2020), como la inercia institucional y se entiende como la tendencia que tienen las instituciones educativas a mantener sus estructuras y prácticas pedagógicas, incluso cuando ya no responden a las necesidades de una sociedad contemporánea.

Sin embargo, se evidencian estrategias de transformación como lo que menciona el informante DD-1: las jornadas de capacitación institucional, el acompañamiento pedagógico y las experiencias colaborativas entre pares han permitido superar algunos temores y a su vez abrir nuevos espacios de innovación.

> formación continua, pero no entendida como simples capacitaciones teóricas, sino como espacios prácticos y vivenciales. Hemos organizado talleres donde los docentes experimentan directamente metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de portafolios o las mesas redondas. Cuando ellos mismos se convierten en “estudiantes” y viven la experiencia, descubren el potencial de estas estrategias y pierden el miedo a implementarlas. (DD-1)

Botía (2020), sustenta este tipo de propuestas, planteando el liderazgo pedagógico como un proceso efectivo que se construye desde la confianza, la corresponsabilidad y la participación de todos.

Teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes, docentes y directivos, se puede llegar a una pequeña conclusión en donde el cambio en los procesos educativos en las instituciones no puede ser lineal ni inmediato, las tensiones que aparecen entre tradición e innovación no son debilidades sino oportunidades para repensar el sentido de la educación y para promover una práctica docente reflexiva. De acuerdo con Carbonell (2013), innovar no significa romper con el pasado, por el contrario, se debe generar una nueva articulación entre lo viejo y lo nuevo, entre la estabilidad y el cambio.

Condiciones Institucionales

La información recopilada en las entrevistas refleja que las condiciones con las que cuentan las instituciones educativas cumplen un papel muy importante en la consolidación de estrategias pedagógicas no convencionales. Docentes y directivos concuerdan en que la innovación educativa necesita una estructura organizativa que permita la experimentación, el trabajo en equipo, la reflexión colectiva entre otras.

Los informantes clave DD-2 y DD-3, concuerdan en afirmar que uno de los

mayores desafíos al momento de promover cambios a nivel institucional para ir de una educación tradicional a una no convencional, ha sido el poder adaptar la gestión académica para hacer acompañamiento y seguimiento a las nuevas prácticas, uno de los directivos docente manifiesta:

> Con los años y al asumir primero la coordinación y luego la rectoría, comprendí que la gestión académica es mucho más que organizar horarios o revisar planillas. Es una tarea compleja que implica articular la parte pedagógica, administrativa y humana de la institución. (DD-2)

Este tipo de adaptaciones incluye aspectos como la formación continua de docentes y directivos docentes, ajustar los criterios de evaluación y promover la interdisciplinariedad. DD-1 comenta que la clave ha sido generar confianza y acompañamiento a los docentes.

> Muchos docentes sienten temor de “perder el control” en el aula o de no estar a la altura de las demandas tecnológicas. Para superar eso, es fundamental construir un clima de confianza, donde se valore el error como parte del aprendizaje y se promueva una cultura de colaboración en lugar de competencia. (DD-1)

lo que coincide con Bocanegra (2024), a lo denominado Liderazgo distribuido, que se entiende como la capacidad de compartir la toma de decisiones pedagógicas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Otro elemento relevante, es la cultura institucional, DD-3, afirma que a pesar de los esfuerzos que se hacen desde la parte directiva fomentando el trabajo en equipo, existe la fragmentación de estrategias, algunos docentes trabajan de manera aislada y sin articulación con otros.

> Durante las jornadas de capacitación que hacemos en el colegio, se abren los espacios para que los profesores socialicen el trabajo que hacen en el salón de clase, pero se evidencia que algunos de ellos y acatando las directrices institucionales se esfuerzan por trabajar de una manera diferente, pero otros que llevan mas de 20 años enseñando, siguen utilizando formatos tradicionales. (DD-3)

El fenómeno de compartimentalización del conocimiento en las instituciones educativas es uno de los principales obstáculos teniendo en cuenta el pensamiento

complejo, ya que este, propone precisamente la interconexión y la transversalidad, para superar esta fragmentación se deben fortalecer los espacios colectivos de reflexión pedagógica, fomentar una visión compartida de la enseñanza y proponer políticas educativas institucionales en las que tengan participación todos los actores del proceso educativo.

Ríos y Bolívar (2020), plantean que, la innovación educativa solo se puede consolidar cuando las instituciones se convierten en organizaciones que aprenden, cuando sus integrantes reflexionan sistemáticamente sobre su práctica y construyen conocimiento pedagógico en comunidad, por ende, las instituciones que logran avanzar hacia modelos no convencionales son aquellas que integran el cambio metodológico como un cambio cultural.

En cuanto a los estudiantes, estos perciben el apoyo institucional como la disposición de materiales pedagógicos, uso de tecnologías, mobiliario entre otros, estos comentan que:

> Siempre son pupitres, un tablero, un espacio pequeño y explicar. No digo que quiten los pupitres o el tablero porque pues eso sirve, sino que lo pueden ampliar, lo pueden modificar o pueden traer elementos nuevos de aprendizaje, pero sí siento que de pronto en la parte de infraestructura de aprendizaje podría modificarse. Con esto podrían traer nuevos elementos para las clases. (E-2)

Lo anterior evidencia que cuando los estudiantes tienen recursos disponibles y los profesores explican de una manera diferente, aprenden más fácil, lo cual deja claro que las condiciones contextuales en la experiencia del aprendizaje son relevantes. Frente a esto Morin (2001), subraya que el conocimiento se produce en interacción con el entorno; por ello, razón por la cual las instituciones educativas deben configurarse como sistemas abiertos que dialogan con su contexto.

El análisis de codificación abierta evidenció una necesidad de transformación en las prácticas educativas de las instituciones participantes o en algunos casos,

continuar con este proceso. Los informantes coinciden en muchos sentidos en la conceptualización de lo que significa enseñar y aprender en contextos tradicionales o en aquellos donde se han implementado estrategias de cambio.

Los estudiantes manifiestan la necesidad de una subjetividad más activa, participativa y reflexiva, en donde los aprendizajes se asocien a la experiencia y al descubrimiento personal, en palabras de ellos:

> Ahí puedo aprender a digamos hablar libremente y expresarme en público porque ya no estoy hablando solo para el colegio, sino que la crónica la tuve que llevar a muchos lugares y está publicada en páginas donde yo puedo explicar y darme a entender sobre lo que estoy haciendo. (E-3)

Por su parte los docentes, reflejan un proceso de reconstrucción profesional, pasando de ser transmisores de conocimiento a mediadores del aprendizaje, repensando sus métodos, la forma de evaluar y su relación con los estudiantes. Finalmente, los directivos docentes asumen un papel estratégico como facilitadores del cambio, gestionando las condiciones institucionales necesarias que permitan la innovación en el aula.

Teniendo en cuenta el pensamiento complejo de Morin (2022b), este proceso de cambio no puede entenderse solamente como una simple sustitución de modelos, sino como una reorganización sistémica donde lo tradicional y lo innovador se entrelazan.

Articulando lo anterior con las inteligencias múltiples y de acuerdo con Gardner, (2011) y Campoverde et al. (2024), la diversidad de formas de aprender que manifiestan los estudiantes, junto con la necesidad de los docentes de atender a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, dan cuenta de un proceso de enseñanza más inclusivo y plural.

Esta codificación abierta permitió que en la codificación axial se observaran

aquellos conceptos que emergen y se organizan en torno a relaciones más estructuradas entre categorías y subcategorías, orientando de esta manera la construcción de los constructos teóricos para comprender la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional

Segunda fase ordenamiento conceptual - codificación Axial

En esta segunda fase, la codificación axial permitió un análisis más profundo en cuanto a las relaciones entre los códigos iniciales, logrando establecer 8 categorías emergentes, las cuales a su vez se agruparon por pares de acuerdo con los 4 ejes transversales que ya se habían visualizado: las transformaciones en las prácticas pedagógicas, las transformaciones curriculares, la motivación y el desarrollo docente y las condiciones institucionales.

En esta parte del análisis interpretativo se construyeron con el apoyo del software AtlasTi 8 redes conceptuales, las cuales ilustran las relaciones y correlaciones entre los códigos iniciales, las subcategorías y las categorías. En el análisis de cada una de las categorías se anexa la red correspondiente.

En la tabla que se muestra a continuación y luego de realizar una reducción interpretativa a los códigos iniciales, se dan a conocer las subcategorías y categorías emergentes las cuales están agrupadas de manera gráfica y por colores, en la fase de codificación selectiva se hablará de los constructos teóricos que se obtuvieron para comprender la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional

Tabla 3 Codificación axial, categorías

Codificación Abierta	**Codificación Axial**	
	Subcategorías	**Categorías**
Aprendizaje por proyectos	Metodologías activas en el aula	Estrategias no convencionales de enseñanza y evaluación
Uso de portafolios y evidencias	Evaluación formativa y reflexiva	
Debates y mesas redondas	Participación estudiantil y pensamiento crítico	
Evaluación Formativa	Aprendizaje significativo y autorregulado, innovación Tecnológica educativa	Evaluación integral y formación por competencias
Contextualización del aprendizaje	Adaptación del currículo a las competencias	Currículo contextualizado
Vinculación Comunitaria	Aprendizaje situado y comunitario	
Trabajo interdisciplinario	Articulación entre áreas del conocimiento	Transformación del enfoque educativo
Innovación Pedagógica	Apertura al cambio y creatividad	
Formación y Capacitación docente	Formación continua y aprendizaje profesional	Crecimiento profesional del docente
Motivación Docente	Apoyo emocional al cambio	
Reconocimiento Docente	Valoración del trabajo docente	Reconocimiento Institucional
Acompañamiento Pedagógico	Capacitaciones, Formación continuada	
Colaboración entre pares	Comunidad de práctica docente	

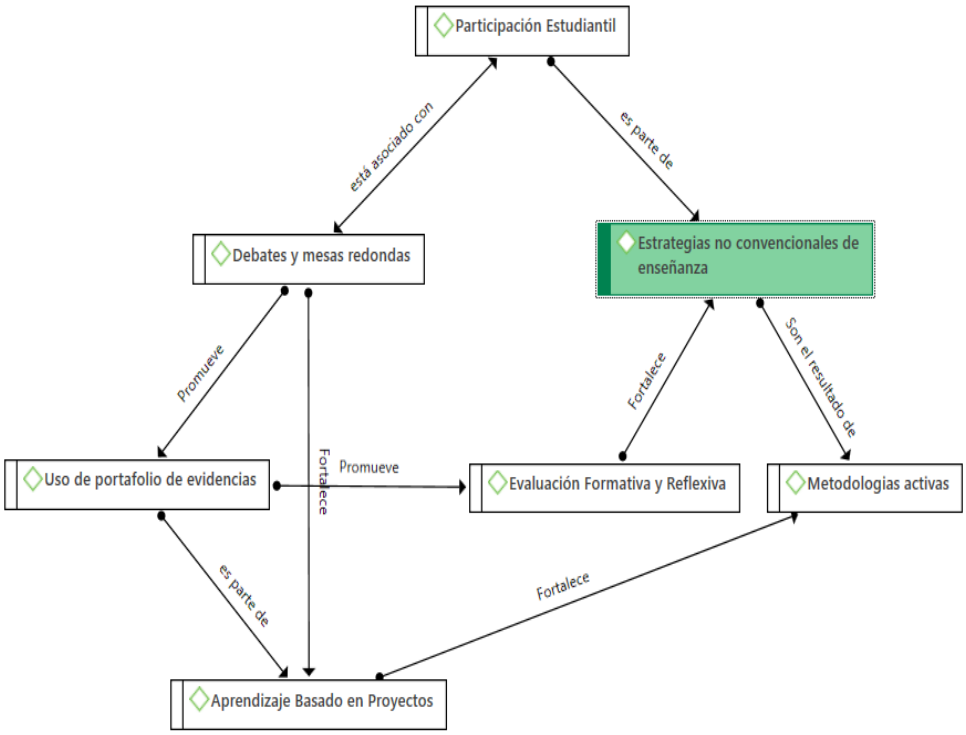
Limitación de Recursos	Recursos físicos y tecnológicos	Factores contextuales que condicionan la práctica
Cultura Tradicionalista	Resistencia al cambio institucional	
Liderazgo Pedagógico	Gestión académica participativa	Políticas educativas institucionales
Institucionalización	Espacios institucionales de socialización y divulgación de estrategias	
Apoyo Institucional	Innovación Docente, Colaboración Pedagógica	

Nota. Autoría propia

Estrategias no convencionales de enseñanza y evaluación

La información recopilada a través de los informantes permitió identificar que uno de los elementos más recurrentes en cada uno de los discursos era la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas no convencionales que estén orientadas hacia un aprendizaje significativo. Los estudiantes expresaron su interés en que los docentes utilicen actividades como el aprendizaje basado en proyectos, el uso de portafolios entre otros ya que, con estas, ellos pueden aprender haciendo y ver su propio progreso, la utilidad práctica de estas estrategias también es reconocida por los estudiantes. En este sentido, uno de los participantes afirma: "…la profesora Andrea nos enseña cosas que nos van a servir para la vida… una entrevista de trabajo… una reseña… eso está mejor que solamente saber cosas del castellano." (E-2)

Figura 4 Red, Estrategias no convencionales de enseñanza



Nota. Autoría propia

Los docentes confirmaron este mismo enfoque, pero desde su rol profesional, al reconocer que dichas estrategias pueden transformar las dinámicas dentro del aula y el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un actor principal y activo dentro del proceso educativo. Tal como lo expuso uno de ellos:

> Ya estos métodos no convencionales pueden ser implementados de una manera como más eficientes. Tenemos unos grupos muy, muy acertados en los cuales cuando implementamos la tecnología, las herramientas les hacemos ver El Mundo de otra manera, ese tipo de procesos, cuando ya los tienen afianzados, son mucho más fáciles y mucho más prácticos de implementar un aprendizaje basado en proyectos o una gamificación del aprendizaje, de las enseñanzas o de las competencias o de las temáticas que uno va a abordar. (D-1)

De igual forma los directivos docentes DD-1 y DD-3 destacan que la implementación de actividades mesas redondas, conversatorios, exposiciones y portafolios de evidencias, han impulsado procesos de evaluación más reflexivos y coherentes con el enfoque de educación por competencias. "…También he

incentivado estrategias como las mesas redondas y conversatorios en distintas áreas. Lo que me llevó a proponerlas fue la necesidad de darle voz a los estudiantes, de que se sintieran escuchados y valorados en sus opiniones…" (DD-1)

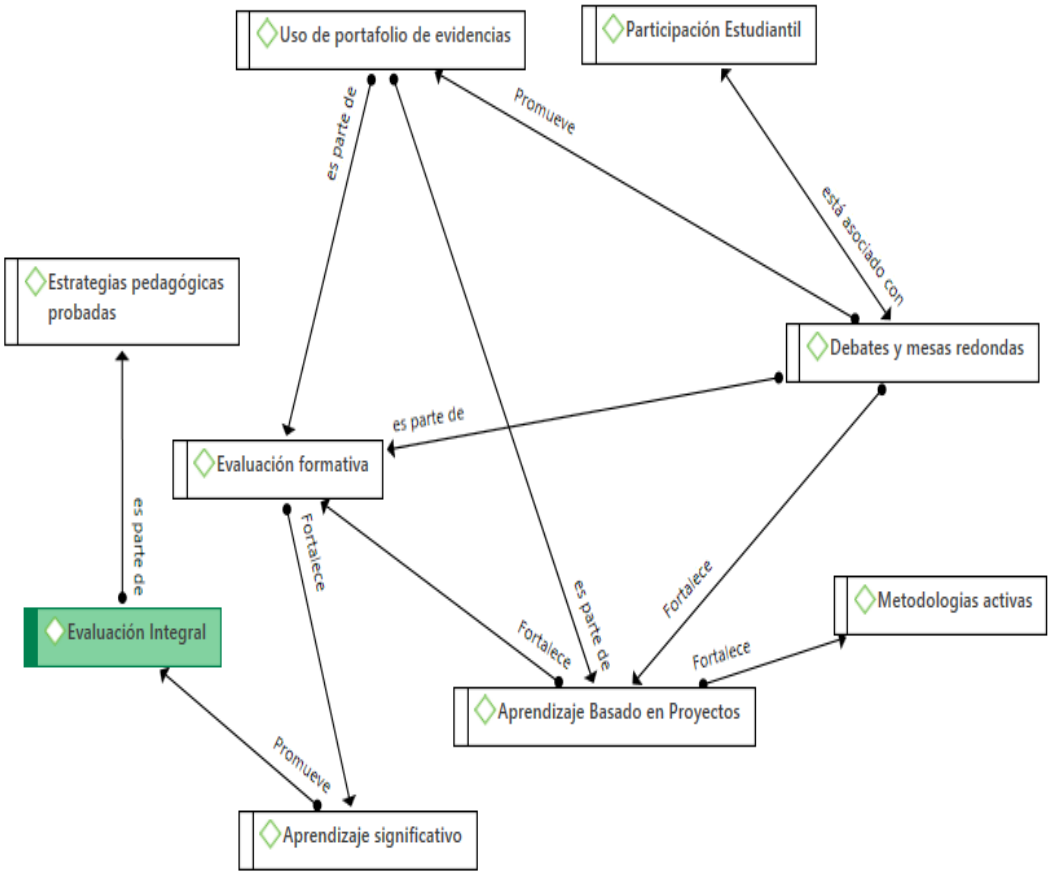
Estos hallazgos se alinean con lo planteado por Tobón et al. (2010), quien afirma que las metodologías activas y los procesos de evaluación formativa son los pilares para el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes, por que vinculan el saber con el hacer y con el ser. Por otro lado, el pensamiento complejo (Morin, 2022b) afirma que este tipo de estrategias en el aula, representan un paso hacia la integración del conocimiento, ya que permiten articular las distintas dimensiones de la experiencia humana con el acto de aprender.

Los códigos iniciales: aprendizaje por proyectos, debates y mesas redondas y el uso de portafolios y evidencias, convergen entonces en unas subcategorías denominadas metodologías activas en el aula, evaluación formativa y participación estudiantil, las cuales dan forma a la categoría de estrategias no convencionales de enseñanza y evaluación, en donde la innovación metodológica emerge tanto de la experiencia del docente como de la participación de los estudiantes, lo cual se puede entender como que el cambio metodológico no se debe imponer desde arriba, sino que se debe construir con el dialogo entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Evaluación integral y formación por competencias

El segundo conjunto de relaciones parte del código evaluación formativa, el cual tuvo en cuenta aspectos como la autoevaluación y la retroalimentación reflexiva, los informantes coincidieron en la necesidad de pasar de una evaluación tradicional centrada en la calificación a una evaluación que tenga en cuenta los procesos.

Figura 5 Red, Evaluación integral y formación por competencias



Nota. Autoría propia

El informante clave D-3, señaló que la evaluación no puede convertirse en una herramienta de control sino de crecimiento:

> yo diseño por decir algo papeleticas de colores y en una papeletica hay un color va una estrategia pedagógica y un objetivo educacional. Yo tengo ahí un estándar o una competencia y cada instante va a tener una pregunta en torno a diferente aprendizaje y después socializamos y nos damos cuenta que hemos aprendido de manera general a partir de las particularidades de cada estudiante. (D-3)

Los estudiantes mencionaron que cuando pueden revisar sus propios avances comprenden mejor lo que saben y lo que les falta. Lo anterior se puede observar como la necesidad de realizar una transición hacia modelos de aprendizaje

autorregulado, en donde los estudiantes se conviertan en los protagonistas de sus propios procesos.

Según Black et al. (2004), la evaluación formativa debe entenderse como un proceso continuo de aprendizaje compartido entre el docente y el estudiante y no como un evento final. De igual forma Wagensberg (2007), enfatiza en que el conocimiento científico y educativo debe mantenerse constantemente en revisión, lo cual implica aceptar el error y la incertidumbre como parte de un proceso formativo.

Algunas de las instituciones que participaron en esta investigación ya han adoptado estrategias de aula como los portafolios, las rubricas y los debates en sus procesos de formación, lo cual genera un cambio significativo respecto a la educación tradicional, los directivos docentes DD-1y DD-2 resaltan la importancia del acompañamiento y la capacitación docente para lograr que este tipo de estrategias no se conviertan en una carga de trabajo adicional para los docentes sino en un recurso significativo para promover la reflexión pedagógica. En relación con el acompañamiento a los docentes, un directivo expresa:

> Como rector, mi papel en estos procesos ha sido más de acompañamiento y respaldo que de dirección directa. He procurado que los docentes que se atreven a innovar cuenten con tiempo para planear, con apoyo en la gestión de recursos y, sobre todo, con legitimidad institucional. (DD-2).

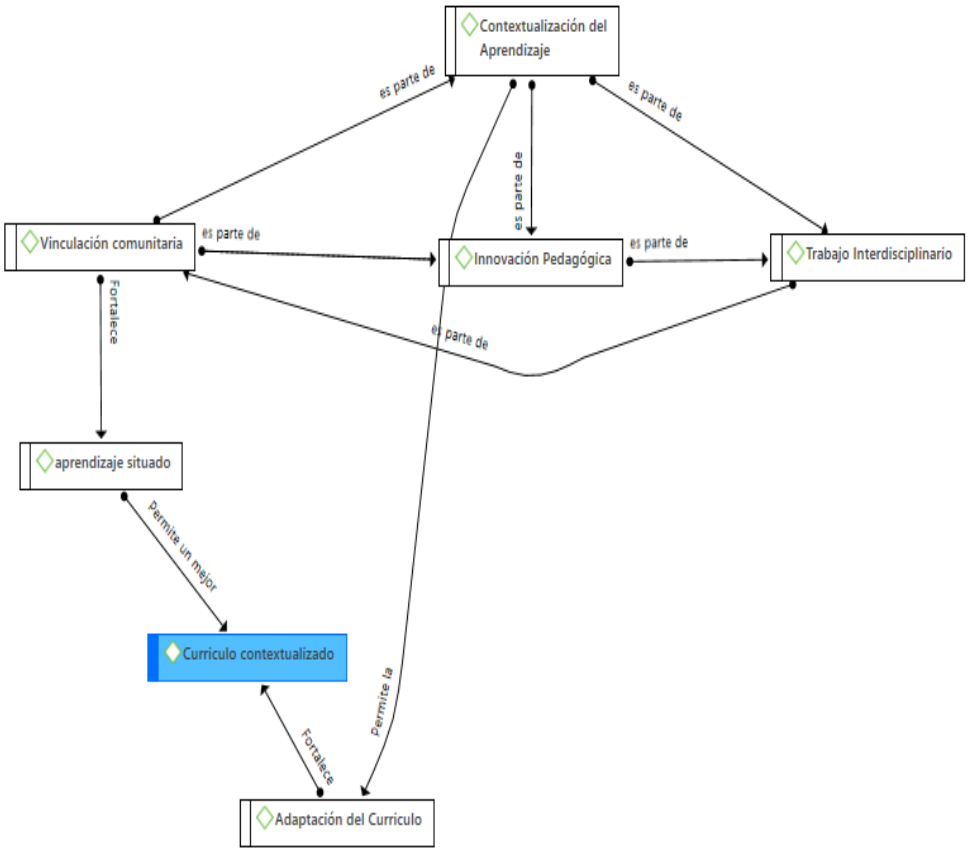
Esto se puede observar como una gran interrelación entre la práctica evaluativa y la cultura institucional, donde el éxito de las innovaciones depende en gran parte del clima de confianza y del liderazgo pedagógico.

Currículo contextualizado

Le evidente necesidad de vincular el conocimiento escolar con la realidad local o nacional da pie a esta categoría en donde los estudiantes, docentes y directivos docentes coincidieron al afirmar en que el aprendizaje es más significativo cuando este está vinculado o relacionado con las problemáticas del entorno social o

educativo, por ejemplo, los docentes hacen referencia al cuidado de las zonas que bordean al rio Magdalena o a la situación alimentaria en el municipio de Flandes.

Figura 6 Red, Currículo contextualizado



Nota. Autoría propia

Los directivos docentes dan una alta importancia y reconocen también que la innovación curricular debe estar por encima de la rigidez impuesta por los estándares nacional y que se deben abrir espacios pata la integración interdisciplinar y comunitaria como lo da a entender el informante clave DD-1, y que se refleja dentro del análisis axial con la aparición de la subcategoría denominada aprendizaje situado y comunitario.

En un proyecto interdisciplinario los estudiantes trabajaron sobre el tema de la

> contaminación del río Magdalena en nuestro municipio de Flandes. El proceso incluyó investigación de campo, entrevistas a la comunidad y propuestas de solución. Para que los docentes pudieran implementarlo, desde la coordinación organizamos jornadas de formación en planeación por proyectos, compartimos ejemplos prácticos y promovimos el trabajo colaborativo entre áreas. (DD-1)

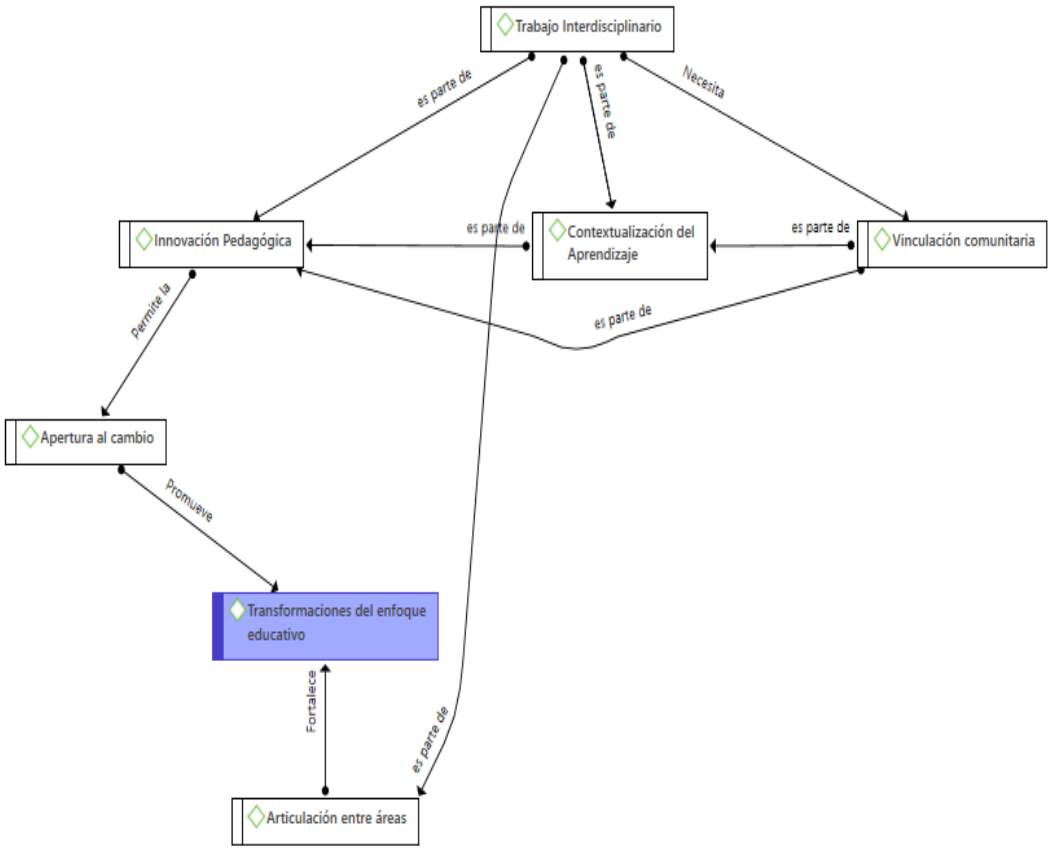
Freire (2023), establece una postura al defender una educación contextualizada que parta del dialogo entre la escuela y la realidad social del estudiante, por otro lado, Morin (1999), invita a considerar el entorno social del estudiante como una parte constitutiva del conocimiento.

Dentro de esta categoría, está inmersa otra subcategoría denominada adaptación del currículo a las competencias, la cual explica como los docentes están empezando a interpretar los lineamientos nacionales que ya están establecidos en las diferentes áreas, pero desde un enfoque flexible, que permita incorporar proyectos interdisciplinarios y/o experiencias situadas. Sin embargo, también se evidencia en la información recopilada que existen ciertos temores entre el deseo de innovar y las limitaciones propias de la institución educativa, los docentes reconocen que el currículo actual sigue manteniendo una estructura rígida, lo cual dificulta una buena articulación entre las diferentes áreas o la creación de propuestas que sean transversales.

Transformaciones del enfoque educativo

Esta categoría axial, integra los procesos de trabajo interdisciplinario y la innovación pedagógica, creando así unas subcategorías denominadas: articulación entre las áreas del conocimiento y una apertura al cambio y la creatividad, las cuales emergen al evidenciar que la necesidad de implementar cambios en los procesos de aprendizaje no sale de una sola práctica aislada, sino de una reconfiguración del sistema educativo en su totalidad.

Figura 7 Red, Transformaciones del enfoque educativo



Nota. Autoría propia

El informante clave D-1 comenta que trabajar con proyectos interdisciplinarios permite romper los limites existentes entre áreas y fomentar una colaboración entre los mismos docentes.

> Pero cuando yo transversalización de este proyecto. Le estoy enseñando al chico. Ahí se podía unir también la de Ciencias Naturales, a enseñar que era una proteína que era una harina, que era un carbohidrato, entonces lo veían desde ahí. ¿Cómo se comportaba eso dentro del cuerpo humano? El estudiante que en algún momento tenga su dificultad. Alguno de los cuatro docentes de alguna de las cuatro maneras distintas de las áreas de las líneas iba a entender el mismo tema. (D-1)

De igual forma, la innovación metodológica también es reconocida por los docentes como una necesidad permanente. Al respecto, uno de ellos expresa:

> No es conseguir la atención del estudiante es saberla mantener. Si usted la sabe mantener. Es un rey, ese es el truco saber mantener siempre la atención del estudiante. O sea que usted tiene que ser innovador. Y tener mucha iniciativa para que no se le duerma. (D-3)

Por su parte, los estudiantes valoran más las actividades donde tienen la oportunidad de aplicar lo que aprenden en las diferentes materias, que aquellas siguen manteniendo un enfoque tradicional, donde ellos se limitan a escuchar, copiar y posteriormente ser evaluados mediante una nota numérica que no refleja lo que en verdad lograron aprender.

En cuanto a los directivos docentes, estos destacan que cuando los docentes implementan prácticas de aula no convencionales y que involucran a los estudiantes como un elemento activo dentro del proceso educativo contribuyen a una cultura institucional de innovación sostenida.

> En los proyectos se articulan varias asignaturas en torno a un mismo tema, y los estudiantes tienen un rol más activo: investigan, crean, debaten y presentan resultados. Por ejemplo, hemos desarrollado proyectos en torno al cuidado del medio ambiente en el municipio. (DD-1)

Según Darling – Hammond (1997), llevar a cabo esta transformación implica una revisión profunda del modelo pedagógico institucional, la cual debe orientarse al desarrollo integral de los estudiantes y no solo a los resultados académicos, y de acuerdo con Morin (2022a), este cambio educativo también requiere integrar lo diverso, reconociendo los vínculos entre las partes que conforman el sistema y asumir la incertidumbre como una oportunidad de mejoramiento y de aprendizaje.

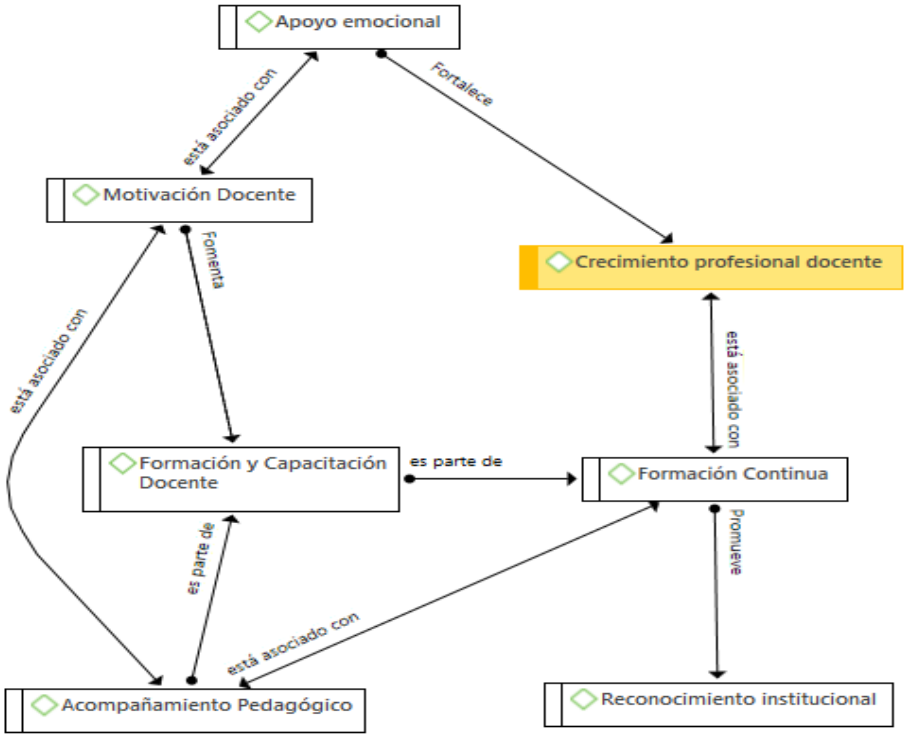
De acuerdo a lo anterior, las transformaciones curriculares que se pretendan llevar a cabo al interior de las instituciones educativas deben reflejar un tránsito entre la lógica fragmentada y una visión relacional del conocimiento, la innovación pedagógica está directamente relacionada con la creatividad, la apertura al cambio y la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza, sin embargo, los docentes manifiestan que estos cambios en los que se busca la implementación de estrategias no convencionales demanda un alto acompañamiento institucional y una formación

continuada para ellos.

Crecimiento profesional docente

Esta categoría emerge de la articulación entre la motivación personal del docente, sus procesos de formación continuada y la motivación que tengan frente a los procesos de enseñanza. Acá se refleja una conciencia creciente de que la transformación educativa no puede tener en cuenta únicamente la buena voluntad de los maestros, es necesario que ellos cuenten con el conocimiento, con la formación adecuada, para que puedan llevar al aula propuestas innovadoras con enfoque no convencional.

Figura 8 Red, Crecimiento profesional docente



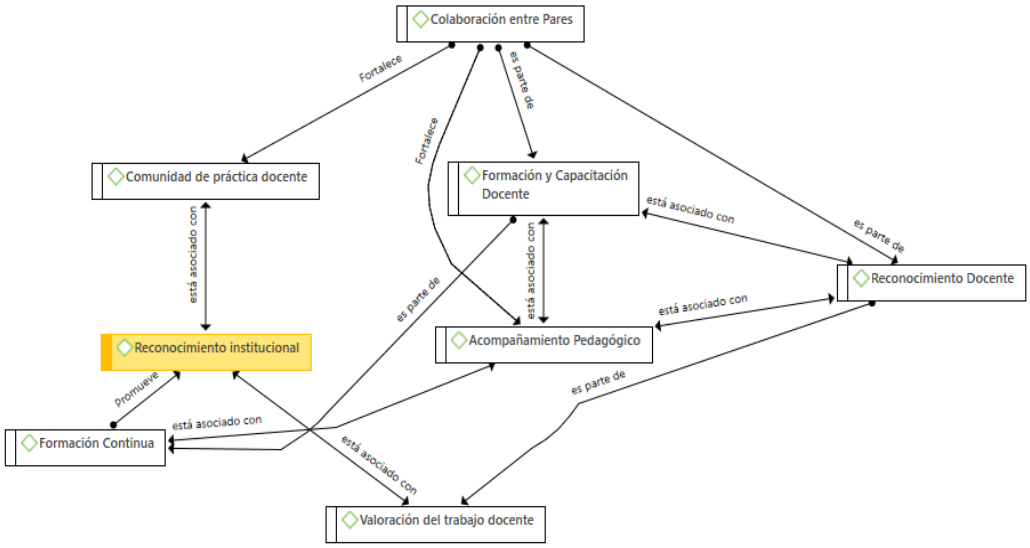
Nota. Autoría propia

De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2020), la profesionalización docente implica la creación de comunidades de práctica que den importancia a la reflexión colectiva y a la investigación pedagógica, por su parte Tobón et al. (2010), plantea que la implementación institucional de un modelo basado en competencias requiere además de unas transformaciones curriculares de fondo, docentes que se conciban como aprendices permanentes.

Reconocimiento institucional

En cuanto a esta categoría, los docentes dan a conocer su preocupación por el reconocimiento institucional, ya que en algunos casos sienten que su labor no es valorada o que se pueden llegar a sentir solos dentro del proceso educativo, exigen por parte de la parte directiva de las instituciones un mayor acompañamiento, ya sea mediante jornadas de trabajo institucional, con autoformación entre pares o con procesos de formación continuada.

Figura 9 Red, Reconocimiento institucional



Nota. Autoría propia

En testimonios de los docentes D-1 y D-3, se evidencia la importancia del

aprendizaje colaborativo entre pares, dando a entender esto como la posibilidad de compartir experiencias, observar clase y construir entre los mismos docentes, estrategias didácticas innovadoras y no convencionales. Ellos manifiestan que "…No solamente la teoría, porque es que volvemos y caemos en el cuento todo lo que nos digan teórico es muy bonito, pero uno quiere verlo en la práctica, entonces yo haría eso, haría un micro laboratorio de enseñanza…" (D-3); "…Entonces el tener ese compartir entre jefes estrictos y compañeros metódicos y cuadriculados en su forma de enseñar para poder enseñar. Pude aprender una serie de cosas bien interesantes…" (D-1)

Por su parte, los directivos docentes reconocen la importancia de realizar un acompañamiento respetuoso y que el reconocimiento del trabajo docente a nivel institucional son factores que fortalecen la motivación y el sentido de pertenencia.

Factores contextuales que condicionan la práctica

En cuanto a las condiciones institucionales y contextuales que aparecieron en el análisis axial, estas permitieron la comprensión de las limitaciones del cambio educativo, los códigos iniciales: limitación de recurso y la cultura tradicionalista, fueron comunes en lo manifestado por estudiantes, docentes y directivos.

Figura 10 Red, Factores que condicionan la práctica.



Nota. Autoría propia

En el caso de los docentes, señalaron la falta de recursos tecnológicos y de materiales para trabajar con los estudiantes, estos últimos manifiestan que, en algunas clases dentro del aula, las actividades son repetitivas ya que la institución no cuenta con equipos como computadores, tabletas o con espacios adecuados para un mejor aprendizaje.

Los directivos docentes por su parte manifiestan en que las restricciones presupuestales y la presión externa en cuanto a los resultados en las diferentes pruebas de estado, dificultan los procesos de innovación.

> Del diagnóstico es la infraestructura, que no hay la infraestructura suficiente, por decir algún colegio para enseñar química no tiene un laboratorio. Entonces, cómo pretendemos de pronto que el niño Salga con unas bases o que tenga una experiencia real, si no hay los materiales. (DD-3)

Escobar (2020), establece que estas limitaciones no pueden entenderse de manera aislada, ya que hacen parte de un entramado de factores estructurales, culturales y políticos que inciden directamente en la acción educativa.

Estas limitaciones que en la mayoría de los casos en las instituciones educativas oficiales reflejan su propia realidad, no pueden ser un obstáculo insuperable, por el contrario, debe convertirse en una oportunidad de negociación y cambio, en donde deben intervenir: la gestión directiva y el liderazgo pedagógico, estableciendo de esta manera unas políticas educativas al interior de la institución.

Políticas educativas institucionales

En esta última categoría se integran los códigos iniciales: liderazgo pedagógico, institucionalización y apoyo institucional, dando forma a la conceptualización de lo que significa una gestión académica participativa, creando espacios institucionales de socialización y divulgación de estrategias no convencionales e innovadoras. Los directivos docentes están de acuerdo en que el liderazgo debe ejercerse desde la participación de todos los actores del proceso educativo y desde el ejemplo, el directivo docente afirma que

> El cambio metodológico no ocurre solo por decreto; requiere escuchar a los docentes, comprender sus miedos, apoyarlos con herramientas concretas y estar presente durante la implementación. Eso ha sido clave para que las estrategias no convencionales dejen de verse como ‘experimentos aislados’ y se conviertan en prácticas permanentes dentro de la institución. (DD-1)

el cambio metodológico dentro de una institución no se debe imponer por medio de un decreto o una resolución, se requiere escuchar a los docentes, comprender sus miedos, acompañarlos y establecer políticas educativas que nazcan desde la construcción colectiva.

Figura 11 Red, Políticas educativas institucionales



Nota. Autoría propia

La anterior afirmación, confirma que la idea de un liderazgo pedagógico debe ser humano y coherente, que reconozca la autonomía de los actores y que promueva la construcción colectiva lo que estaría en línea con el pensamiento complejo. El proceso de institucionalización de las innovaciones colectivas se ve fortalecido cuando la institución educativa promueve espacios de socialización, evaluación conjunta y el reconocimiento de las buenas prácticas de aula.

Según Botía (2020), las políticas educativas institucionales, deben ser flexibles y permitir la implementación de propuestas innovadoras o no convencionales que le den una identidad propia a la institución y no que se

conviertan en la reproducción de modelos externos. La capacidad institucional para generar y sostener en el tiempo un cambio con sentido compartido y comunidad de práctica, permitiría la sostenibilidad de un enfoque para desarrollar el aprendizaje no convencional en estudiantes de secundaria.

Tercera fase teorización - codificación selectiva

En esta tercera etapa del análisis interpretativo, las categorías se articularon en torno a los cuatro constructos teóricos finales que estructuran la teoría sustantiva de esta investigación, estos constructos son:

1. Estrategias pedagógicas probadas: acá convergen las experiencias y metodologías no convencionales que pueden ser efectivas cuando se implementan en contextos reales dentro del aula, proyectos, portafolios, trabajo colaborativo, gamificación, recursos tic, entre otras.
2. Transformaciones curriculares: da pie a todos los procesos de cambio en las estructuras del currículo institucional, permite la transformación a modelos más flexibles, contextualizados y que pueden potenciar el desarrollo de competencias.
3. Motivación y desarrollo docente: se encuentran dentro de este constructo los diferentes factores personales de los docentes, institucionales y de formación que pueden impulsar o limitar la adopción de estrategias de aula no convencional.
4. Condiciones institucionales: se analizaron todos aquellos elementos estructurales, culturales y organizativos que determinan la sostenibilidad de proyectos institucionales que posibiliten la innovación pedagógica.

En la tabla 4, que se presenta a continuación se encuentran de manera condensada, los códigos iniciales, las categorías de la codificación axial y los constructos que se establecieron mediante la codificación selectiva.

Tabla 4 Codificación selectiva, constructos teóricos

Codificación Abierta	**Codificación Axial**		**Codificación Selectiva: Constructos**
	Subcategorías	**Categorías**	
Aprendizaje por proyectos	Metodologías activas en el aula	Estrategias no convencionales de enseñanza y evaluación	Estrategias pedagógicas probadas
Uso de portafolios y evidencias	Evaluación formativa y reflexiva		
Debates y mesas redondas	Participación estudiantil y pensamiento crítico		
Evaluación Formativa	Aprendizaje significativo y autorregulado, innovación Tecnológica educativa	Evaluación integral y formación por competencias	
Contextualización del aprendizaje	Adaptación del currículo a las competencias	Currículo contextualizado	Transformaciones curriculares
Vinculación Comunitaria	Aprendizaje situado y comunitario		
Trabajo interdisciplinario	Articulación entre áreas del conocimiento	Transformación del enfoque educativo	

Innovación Pedagógica	Apertura al cambio y creatividad		
Formación y Capacitación docente	Formación continua y aprendizaje profesional	Crecimiento profesional del docente	Motivación y desarrollo docente
Motivación Docente	Apoyo emocional al cambio		
Reconocimiento Docente	Valoración del trabajo docente	Reconocimiento Institucional	
Acompañamiento Pedagógico	Capacitaciones, Formación continuada		
Colaboración entre pares	Comunidad de práctica docente		
Limitación de Recursos	Recursos físicos y tecnológicos	Factores contextuales que condicionan la práctica	Condiciones institucionales
Cultura Tradicionalista	Resistencia al cambio institucional		
Liderazgo Pedagógico	Gestión académica participativa	Políticas educativas institucionales	
Institucionalización	Espacios institucionales de socialización		

	y divulgación de estrategias		
Apoyo Institucional	Innovación Docente, Colaboración Pedagógica		

Nota. Autoría propia

A continuación, se detallan los hallazgos en cada uno de los constructos a partir de la información recopilada entre estudiantes, docentes y directivos docentes, en el capítulo siguiente, se dará conocer la propuesta teórica que sustenta a cado uno de los constructos teóricos para comprender la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional

Estrategias pedagógicas probadas

Este eje transformador tiene en cuenta la experiencia educativa de las instituciones oficiales del municipio de Flandes e integra las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y directivos frente a la transición de una enseñanza con características tradicionales y centrada en la transmisión de contenidos y la memorización a una educación que involucre metodologías activas y participativas que pueden generar una nueva forma de comprender el aprendizaje.

Los estudiantes manifestaron que el aprendizaje es más significativo cuando ellos hacen parte de manera activa en los procesos de aprendizaje, permitiendo de esta manera la construcción del aprendizaje a través de proyectos, portafolios, debates, mesas redondas entre otras, ellos comentan que:

> Con los portafolios también me ha pasado algo parecido. Al principio me costaba porque yo no entendía para qué era eso de ir guardando trabajos, reflexiones y

> evidencias, pero luego me di cuenta de que sirve para ver cómo uno va avanzando. Es como tener una carpeta que te muestra todo lo que fuiste aprendiendo en el tiempo. A mí me da orgullo cuando veo mi portafolio y noto que antes escribía menos o no me explicaba bien, y ahora tengo ideas más claras o hago mejores presentaciones. (E-1)

Estas estrategias con enfoque no convencional no solo estimulan la creatividad en ellos, sino que también promueven la autonomía y el sentido crítico frente a los contenidos. Perrrenoud (2008), sostiene que la educación basada en competencias que utilizan la implementación de proyectos fomenta en los estudiantes una disposición reflexiva frente al conocimiento, superando la lógica de la repetición mecánica.

Por su parte los docentes, coinciden en la necesidad de una resignificación de su rol dentro de los procesos educativos, convirtiéndose en mediadores del aprendizaje y no ser simplemente los transmisores de información. Reconocen la implementar estrategias de aula no convencional, como el aprendizaje por proyectos, o la evaluación mediante portafolios, permite valorar y no cuantificar los procesos más que los resultados, generando con ello un mejor clima de aprendizaje fomentando la confianza y la participación de los estudiantes. De acuerdo con Cordero y López (2023), esta mediación por parte de los docentes responde a una pedagogía de la complejidad, donde enseñar implica acompañar y hacer seguimiento a los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes.

En cuanto a los directivos docentes, ellos interpretan la implementación de estrategias no convencionales en el aula como evidencia de un crecimiento institucional, dado que refleja la apropiación gradual de un modelo educativo que puede ser por competencias.

> Entre las estrategias no convencionales que considero más efectivas en nuestro colegio, puedo destacar tres: el aprendizaje basado en proyectos, el uso de portafolios de evidencias y las mesas redondas con rúbricas de evaluación. Cada una de ellas ha tenido un impacto significativo tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la práctica pedagógica de los docentes. (DD-1)

También acotan que la innovación pedagógica no solo depende de la

voluntad individual, sino también de la consolidación de una cultura pedagógica compartida, en donde el aprendizaje se entiende como una experiencia colectiva. Lo anterior concuerda con lo que expresa Botía (2024), al afirmar que cuando las comunidades educativas asumen la reflexión pedagógica como parte de su identidad institucional, salen a la luz los cambios que realizan los docentes en su práctica.

Las estrategias pedagógicas probadas representan entonces una manifestación concreta de la interconexión entre el saber, el hacer y el convivir, no es solamente transformar las técnicas, sino de transformar la lógica de la enseñanza, integrando lo emocional, lo cognitivo y lo ético. Es así como el aprendizaje por proyectos, las mesas redondas, los portafolios, la gamificación, las pedagogías activas y las demás estrategias no convencionales se convierten en oportunidades sonde se interrelacionan múltiples saberes y se fomenta la responsabilidad compartida del aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación formativa aparece como un elemento recurrente en los informantes clave: los estudiantes valoran la retroalimentación constante, los docentes reconocen en ella una oportunidad para orientar los procesos y los directivos docentes la entienden como un mecanismo de mejora continua institucional. Este hallazgo converge con lo expuesto por Brookhart (2010), quien señala que la evaluación formativa es una de las prácticas más potente para poder desarrollar competencias autorreguladas y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Finalmente, los hallazgos en cuanto a las estrategias probadas establecieron que estas dependen en gran medida de la forma como se contextualicen y de su coherencia curricular, los informantes clave coincidieron en que las metodologías activas adquieren sentido cuando están vinculadas con la realidad local, como son los proyectos ambientales que se pueden ejecutar en su entorno o las actividades de investigación comunitaria. Esta contextualización responde a la idea de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), quienes afirman que el conocimiento se construye en interacción con el entorno y cobra relevancia en función de los problemas que

enfrenta una comunidad determinada.

Transformaciones curriculares

Estas transformaciones son probablemente el pilar más importante y significativo en la construcción de un modelo educativo que este orientado a la implementación de estrategia de aprendizaje no convencional. Tanto los estudiantes, como los docentes y los directivos docentes, concuerdan al afirmar que un cambio curricular de fondo no puede entenderse como una simple modificación estructural o técnica de los planes de estudio, sino que debe ser un proceso de cambio cultural, relacional, contextual y de pensamiento, para que de esta manera se pueda redefinir la forma de concebir el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En cuanto a este constructo, los estudiantes entienden que el cambio curricular le da significado a una nueva manera de aprender, ellos asocian las prácticas de aula tradicionales con rutinas repetitivas, evaluaciones memorísticas y escasa relación con su entorno, en palabras de ellos esto es:

> Si el profesor está explicando, por ejemplo, las tablas de multiplicar y empieza 2 por 2, 4 por 2 debería, o sea, una forma dinámica de hacerlo es hacer más énfasis explicarlo de una forma más fácil. No es 2 * 2 = 4 sino. Esto funciona ya que, si a dos le sumamos dos, eso se llama multiplicación, pero es lo mismo que una suma poniendo ejemplo. (E-2)

Pero, por el contrario, también valoran las experiencias de aprendizaje en la que los contenidos se articulan con la realidad de su entorno social, su casa, el colegio, el municipio y mucho más cuando los proyectos académicos abordan temas sociales, ambientales o culturales de su comunidad como lo manifestó anteriormente el estudiante E-3. La percepción de los estudiantes concuerda con lo propuesto por Segovia (2025), quien plantea que la relevancia de un currículo se encuentra en la capacidad que tiene este para dar respuesta a las necesidades y desafíos del contexto, generando aprendizajes con sentido y con pertenencia social.

Por su parte los docentes, reconocen que las transformaciones curriculares conllevan un gran ejercicio de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, estos afirman que cambiar de unos procesos de enseñanza tradicional que se limita a objetivos y memoria a una educación por competencias demanda un gran esfuerzo, ya que es necesaria además de la comprensión de los nuevos marcos de evaluación, la reorganización de los contenidos y diseñar actividades interdisciplinarias que contengan ideas no convencionales. Esta necesidad de transformación curricular es sintetizada por uno de los docentes al afirmar: "…El currículo debe ser flexible; de lo contrario, limita tanto al profesor como al estudiante y dificulta que el aprendizaje responda a las necesidades reales del contexto." (D2).

Sin embargo, resaltan que esta transformación también es una oportunidad para generar espacios para fomentar el trabajo colaborativo y a su vez la autonomía profesional, lo cual concuerda con las afirmaciones de Botía (2023), quien manifiesta que un cambio curricular efectivo no se logra desde las políticas, sino que se construye colectivamente en la práctica docente, donde el maestro asume un rol de diseñador del aprendizaje y no de un simple ejecutor de programas curriculares.

En cuanto a los directivos docentes, manifiestan que la transformación curricular es un proceso paulatino, en el que la resistencia al cambio ha estado presente junto con la innovación. Al respecto, un directivo docente señala:

> El principal desafío que enfrentan las instituciones educativas para innovar en el currículo es la tensión entre lo que establece la normativa oficial y la necesidad real de transformar las prácticas pedagógicas… necesitamos currículos que permitan integrar varias áreas en torno a proyectos comunes, donde los estudiantes desarrollen competencias de manera transversal. (DD-1)

Estos reconocen que implementar un enfoque no convencional como puede ser el enfoque por competencias, requirió ajustar no solo los contenidos, sino también la organización general de la institución: tiempos de clase, criterios de evaluación, reuniones de docentes, estrategias de planeación y mecanismos de acompañamiento pedagógico. Fullan (2020), afirma que la transformación curricular

institucional se da y es sostenible en el tiempo, cuando las instituciones se convierten en organizaciones de permanente aprendizaje, en otras palabras, cuando las instituciones, las prácticas, las estrategias y las creencias evolucionan de manera permanente.

El análisis comparativo constante entre las percepciones de los informantes clave de esta investigación, evidencia que el cambio curricular ha impulsado el transito desde un currículo prescriptivo hacia un currículo contextualizado y flexible. En cuanto a los estudiantes, estos dan importancia a los contenidos que se conectan con problemáticas locales, los docentes celebran la posibilidad de integrar áreas del conocimiento y los directivos docentes destacan la capacidad institucional para adaptar los lineamientos nacionales a las realidades del territorio. Morin (2022b) afirma que el conocimiento debe ser comprendido en su contexto, reconociendo las interdependencias entre las partes y el todo. La transformación curricular no solo modifica estructuras, sino que también debe promover una visión más sistémica del aprendizaje.

Frente a lo anterior, uno de los aspectos clave que se logró identificar en las entrevistas, es la interdisciplinariedad, los docentes y los directivos docentes subrayan que los proyectos transversales han permitido superar la fragmentación del saber que caracteriza a la enseñanza tradicional. La colaboración entre áreas como por ejemplo los proyectos ambientales que integran las ciencias naturales, las matemáticas y el lenguaje, favorecen la comprensión global de los fenómenos. Esto coincide con la idea de Nicolescu (2013), quien afirma que la transdisciplinariedad es un principio fundamental del pensamiento complejo, donde los límites entre disciplinas se vuelven porosas para dar paso a una comprensión integral de la realidad.

Otro elemento emergente es la incorporación de las tecnologías digitales en la organización curricular. Los docentes comentan que, aunque en un inicio fue un desafío adaptarse al uso de plataformas y recursos digitales, la pandemia y las

políticas de innovación han acelerado la integración de herramientas tecnológicas en los procesos pedagógicos, pero que se debe tener en cuenta que la tecnología por si sola no transforma el aprendizaje si no se inserta en un enfoque crítico y reflexivo. En este sentido Cabero, et al. (2023), sostienen que la verdadera innovación educativa requiere una apropiación pedagógica de la tecnología, que permita favorecer la colaboración, la creatividad y la evaluación formativa.

En cuanto a cómo pueden influir las transformaciones curriculares en la evaluación de los aprendizajes, los estudiantes reconocen que las nuevas formas de evaluación como son las rubricas, las matrices, los niveles de desempeño o los portafolios, les permite comprender mucho mejor sus avances y limitaciones. Por su parte los docentes consideran que las evaluaciones no convencionales fortalecen la autorreflexión y la equidad en la calificación. Para los directivos docentes, la evaluación se ha convertido en un proceso formativo que retroalimenta la gestión institucional. Lo manifestado por estudiantes, docentes y directivos docentes se alinea con lo que plantea Popham (2011), quien argumenta que la evaluación formativa se convierte en un instrumento de mejora tanto para estudiantes como para el sistema educativo, cuando se integra al currículo.

Finalmente, este constructo permite ir más allá de un cambio técnico, es representar un proceso ético y político que implica repensar el sentido de la educación en un contexto marcado por la incertidumbre, la diversidad y la globalización. Morín (2020) advierte que el desafío de la educación contemporánea e s enseñar a los estudiantes a navegar por la complejidad, a conectar saberes y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Cuando las instituciones educativas asumen esta visión, el currículo se puede convertir en un espacio de emancipación, creatividad y compromiso social.

Motivación y desarrollo docente

Este constructo articula las dimensiones personales, profesionales e

institucionales del que hacer educativo y teniendo en cuenta la información recopilada en las entrevistas, tanto estudiantes, como docentes y directivos docentes, evidencian una preocupación transversal por el sentido del trabajo de los docentes, las condiciones que los pueden fortalecer y los mecanismos institucionales que pueden reforzar su crecimiento personal y profesional. Lo anterior confirma que, más allá de las metodologías, las estrategias o lo enfoques curriculares, gran parte de la calidad de la educación depende en gran medida, de la motivación intrínseca de los docentes y las oportunidades de desarrollo que estos posean.

Para los docentes, la motivación aparece como un proceso dinámico, que se encuentra entre la satisfacción personal y la presión institucional, reconocen que la implementación de estrategias de aula no convencionales exige inicialmente un esfuerzo adicional en cuanto a planeaciones, evaluación, acompañamiento, reflexión, lo que implica dedicar más tiempo y energía al proceso educativo. La motivación del docente aparece como un elemento determinante para la consolidación del aprendizaje no convencional. En palabras de uno de los informantes clave esto es:

> Entonces, uno como docente pienso yo que. Hay que romper los límites uno como docente también, yo pienso que muchas veces la falla del aula es el docente. La falla la disciplina es del docente. Pienso a veces que el aula es un espejo del docente. El aula y el comportamiento de la gente es un reflejo del docente. Si yo no genero una buena imagen si yo no genero una buena temática, yo no genero una buena planeación si no genero unas buenas herramientas, algo que atraiga a mi público. (D-1)

Pero, por otro lado, y de acuerdo con Hargreaves y Fullan (2015) quienes sostienen que la motivación docente se fortalece cuando el maestro percibe su práctica como un proyecto educativo colectivo y no simplemente como una obligación moral, ellos también expresan que este tipo de experiencias no convencionales les devuelven el entusiasmo por enseñar, pues logran ver el impacto directo en la participación y comprensión de los estudiantes.

Por su parte los directivos docentes, consideran que la motivación de los

docentes está estrechamente ligada con las oportunidades de formación y con el reconocimiento institucional.

> Cuando un docente se atreve a implementar algo diferente y obtiene buenos resultados, es fundamental destacarlo en público, mostrarlo como un ejemplo y darle voz en los espacios de formación institucional. Ese reconocimiento motiva a otros, porque muestra que no se trata de “una moda”, sino de experiencias concretas que funcionan. (DD-2)

Estos han evidenciado que, las capacitaciones institucionales que se diseñan en formato tradicional para los docentes y que están centradas en contenidos teóricos y descontextualizadas, tienden a generar desinterés, mientras que la implementación de ambientes pedagógicos de aprendizaje colaborativo, entre pares o los proyectos pedagógicos compartidos fomentan una mayor cultura de colaboración. Tardif (2004), establece que el desarrollo profesional docente es autentico cuando este surge del dialogo entre la práctica, la experiencia y la teoría; cuando el docente se reconoce como reproductor del conocimiento y no solo como consumidor de políticas y lineamientos institucionales.

Freire (2020), establece que la relación dialógica entre estudiantes y docentes es un acto de amor y coraje, el refuerza la idea de que la educación es un proceso de co-aprendizaje, donde ambos sujetos se transforman mutuamente. Frente a esto, los estudiantes manifestaron que la motivación de los docentes también influye directamente en su propio aprendizaje, los jóvenes asocian la calidad de la enseñanza con la actitud de sus profesores, destacando que aquellos que innovan, dialogan, acompañan y escuchan, generan un ambiente de confianza y entusiasmo en el aula.

En la etapa anterior el análisis axial, se evidencio que la formación continuada de los docentes es un elemento crucial para la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras, en esta fase selectiva, se logró profundizar en cómo la formación permanente de los docentes, no se limita a la actualización técnica, sino que constituye un crecimiento humano y profesional.

La información aportada por los docentes evidencia la importancia de los talleres de formación, el trabajo colaborativo entre pares, las micro clases y los espacios de reflexión institucional, ya que estos les permiten compartir experiencias exitosas. En este sentido, los postulados de Barcena et al. (2021) sobre la formación profesional de los docentes, resultan pertinentes: el desarrollo profesional se construye en comunidad, a través del intercambio y la retroalimentación, donde el error y la experimentación son reconocidos como parte del proceso formativo.

Al triangular la información entre estudiantes, docentes y directivos docentes se evidencia que la motivación de los docentes está directamente relacionada con el reconocimiento institucional. Frente a esto, los directivos coinciden en que, en las instituciones educativas, el reconocimiento simbólico que se da, al destacar las buenas prácticas en las reuniones de docentes o en las reuniones con padres de familia, ha tenido un impacto significativo en la autoestima profesional de los docentes.

También recalcaron la importancia del acompañamiento pedagógico, entendido no como la supervisión o el control, sino como un proceso de mentoría horizontal basado en la confianza, lo cual se asemeja a las comunidades de práctica descritas por Wenger (1999), quien comenta que los profesionales deben compartir sus saberes, deben reflexionar sobre sus experiencias y construir un conocimiento colectivo.

Por su parte los docentes expresan que se sienten más motivados cuando sus prácticas de innovación pedagógicas son valoradas y visibilizadas y cuando las observaciones de aula se realizan en un ambiente de apoyo y dialogo, las críticas se transforman en oportunidades de mejoramiento, lo que potencia tanto la autoestima como sus competencias pedagógicas. De acuerdo con Day (2021), el reconocimiento del trabajo docente no solo contribuye a la satisfacción laboral, sino que también refuerza el compromiso ético y emocional del docente con la institución y con sus estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, estos manifiestan que la motivación de los docentes repercute en la dinámica emocional del aula, cuando un docente muestra entusiasmo, apertura y disposición para escuchar, ellos se sienten más seguros para participar, en palabras de ellos:

> Por ejemplo, otra profe cuando estudiaba con ella también me gustaba mucho el trabajo que hacía el profe Alex cuando estaba con el trabajo de sociales, ya que no se basan mucho en lo tradicional, sino en cosas que de verdad nos van a servir. En cuanto a nuestro estudio y a nuestra vida. (E-2)

Ahora bien, si se tiene en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2012), la dimensión afectiva del aprendizaje es inseparable de la cognitiva. La empatía, el reconocimiento mutuo y la alegría de aprender, constituyen elementos esenciales de un ambiente pedagógico saludable.

Otro de los aspectos que se evidencio durante el análisis interpretativo en la fase selectiva es el desánimo de los docentes ante la carga administrativa, la falta de recursos y la escasa continuidad de las políticas de innovación. Frente a esto, los directivos docentes manifiestan la necesidad de fortalecer una política institucional coherente que respalde el trabajo docente más allá de los esfuerzos individuales. Imbernón (1994), señala que las instituciones educativas que promueven el bienestar docente a través del apoyo emocional, el equilibrio laboral y la autonomía profesional, logran mayor estabilidad y compromiso en sus equipos pedagógicos. Por lo tanto, la motivación no puede entenderse solo como una cuestión personal, sino como el resultado de un entramado institucional y cultural que puede potenciarla o limitarla.

La motivación y el desarrollo docente son dos dimensiones interdependientes, sin motivación, la formación pierde sentido, y sin formación, la motivación desaparece con la rutina. Cuando un docente está motivado, se siente acompañado, valorado y en constante aprendizaje, convirtiendo a la institución educativa en una comunidad de desarrollo profesional, donde cada experiencia pedagógica contribuye

al crecimiento colectivo.

Finalmente, la motivación va más allá que incentivar o recompensar, es generar las condiciones para que el docente encuentre sentido en su práctica, que reconozca su papel como agente transformador y que disfrute de enseñar y de aprender al mismo tiempo. Esta visión holística invita a concebir el desarrollo docente no como un fin, sino como un proceso permanente de construcción identitaria y de compromiso con la sociedad.

Condiciones institucionales

La información recopilada en las entrevistas a los informantes clave, evidencia que las condiciones institucionales son determinantes y que transversalizan todos los procesos educativos en una institución. Estas condiciones no se limitan a hablar solo de recursos materiales o tecnológicos, sino que también abarcan la cultura organizacional, el liderazgo pedagógico, la gestión académica y las políticas internas que definen la viabilidad de los enfoques no convencionales de aprendizaje. Las condiciones institucionales constituyen las bases o en algunos casos los obstáculos, para la construcción de las transformaciones curriculares y pedagógicas.

Los docentes señalaron que, aunque existe una voluntad de cambio y apertura hacia metodologías activas o estrategias de aprendizaje no convencional, la falta de materiales didácticos, la falta de conectividad o de espacios adecuados, limita la implementación de proyectos interdisciplinarios o el uso de tecnologías emergentes. Uno de los docentes comenta que no basta con tener la intención, cuando no se cuenta con los medios ni con el respaldo suficiente para mantener el cambio:

> Yo considero que pronto los recursos, bueno, los recursos que pueda tener la institución cierto, en este momento, pues, por ejemplo, el uso del de las tecnologías. En el aula que se requiere porque este es un mundo que está globalizado, que está manejado de una u otra manera por el internet, hay que acercarnos a esas herramientas y necesitamos pues elementos como una buena red, un buen internet,

> cierto, a veces los computadores con programas generan mucha motivación y mucha interacción entre los estudiantes con el mundo. (D-2)

Este testimonio coincide con lo expresado por Fullan (2016), quien afirma que los procesos de innovación educativa no se pueden llevar a cabo si los entornos de las instituciones son frágiles o desarticulados, ya que estos cambios necesitan de un soporte sistémico que conecte recursos, liderazgo y cultura organizacional.

En cuanto a los aportes de los directivos docentes, estos reconocen que las instituciones enfrentan limitantes estructurales: por un lado, se encuentran las exigencias de las políticas nacionales que demandan mejores resultados y por otro lado, la necesidad de responder a las realidades de los estudiantes.

> A esto se suma la presión por los resultados en pruebas externas como las Saber, que terminan influyendo demasiado en la forma de organizar el currículo. Esa presión genera temor en muchos maestros y directivos de arriesgarse a innovar, porque sienten que si se salen del esquema tradicional pueden afectar el rendimiento institucional en esos indicadores. (DD-1)

Ellos concuerdan en que esta situación genera una doble presión que en muchas ocasiones frena a los docentes y por eso la importancia de consolidar una gestión directiva y académica más participativa, donde las decisiones no se tomen de forma vertical, sino en espacios de dialogo pedagógico. Esto lo plantea Botía (2023), quien afirma que la autonomía institucional no puede limitarse a una independencia absoluta, sino como la capacidad de autorregular los procesos internos en coherencia con las demandas externas, teniendo en cuenta una visión ética y colaborativa.

Por su parte los estudiantes, mencionan que los ambientes de aprendizaje más agradables y participativos se dan en clases donde los docentes cuentan con materiales o con el apoyo de otros docentes, aunque ellos no aluden en sus participaciones a una gestión institucional propiamente dicha, si sugieren que las condiciones institucionales si influyen, no solo en la enseñanza sino también en la percepción de la experiencia educativa, como lo expresa uno de ellos:

> Por ejemplo, tener talleres de ciencias con materiales sencillos, laboratorios de informática que funcionen bien, o incluso huertas escolares donde aprendamos haciendo. Siento que cuando uno experimenta con sus propias manos, el conocimiento se queda más fácil. También sugeriría que se hagan más proyectos interdisciplinarios, donde varias materias se junten para trabajar un mismo tema. Eso nos ayudaría a ver cómo todo está conectado y no separado en cajones como suele pasar en la educación tradicional. (E-1)

De igual forma, lo relacionado con las limitaciones de materiales y tecnologías también está presente dentro de los testimonios de los informantes clave. Los estudiantes expresaron que algunas actividades innovadoras propuestas por los docentes, no se pueden llevar a cabo por falta de equipos o de conectividad, por otro lado, los docentes mencionan que en varias ocasiones deben suplir con creatividad lo que la institución no ofrece. En este sentido, UNESCO (2022), advierte que la brecha digital y los recursos insuficientes son factores estructurales que perpetúan las desigualdades educativas. Sin embargo, los mismos docentes reconocen que, incluso en condiciones adversas, la motivación y la colaboración pueden suplir parcialmente esas carencias, lo que demuestra la resiliencia institucional como un componente del pensamiento complejo aplicado a la educación.

Otro de los aspectos encontrados en la información recolectada en las entrevistas hace referencia a la resistencia al cambio institucional, la cual está asociada a una cultura escolar tradicionalista. Frente a esto los docentes reconocen que, pese a los discursos sobre innovación, muchas veces las rutinas escolares siguen orientadas por la memorización y la disciplina rígida. Los directivos admiten que los procesos de trasformación requieren tiempo y acompañamiento, y que el temor a la evaluación o al fracaso puede obstaculizar el avance hacia prácticas no convencionales.

Esta tensión entre tradición e innovación concuerda con lo que afirma Perrenoud (2008), la inercia de los sistemas educativos se entiende como la tendencia de las instituciones educativas a reproducir sus propias formas, incluso cuando se reconocen sus limitaciones. Sin embargo, la superación de esta inercia no

depende solo de la voluntad individual, sino de la capacidad colectiva para redefinir las normas y los significados compartidos dentro de las instituciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el liderazgo pedagógico se presenta como un factor clave para lograr modificar las condiciones institucionales, en donde el papel de los directivos docentes no se puede reducir a la gestión administrativa, sino que implica inspirar, acompañar y crear oportunidades para la innovación.

Uno de los aportes de los directivos docentes hace referencia a que cuando el rector o el coordinador creen en el cambio, los docentes lo perciben y se atreven a experimentar.

> No se trata de imponer cambios radicales, porque sé que eso genera resistencia, sino de sembrar la idea de que hay otras formas de enseñar y aprender. De hecho, algunos docentes se han atrevido a innovar y han mostrado a sus compañeros cómo estas estrategias pueden funcionar incluso en un colegio tradicional. (DD-2)

Esta percepción de los directivos docentes tiene coherencia con lo planteado por Leitwood et al. (1996), quienes destacan que el liderazgo transformacional en la educación se centra en construir una visión compartida, fomentar la colaboración y promover el aprendizaje organizacional, por lo tanto, el liderazgo pedagógico no se impone, se construye a partir de la confianza, la escucha y la coherencia entre el discurso y la práctica.

Los docentes y directivos docentes que participaron de esta investigación también hicieron referencia al apoyo institucional, los docentes señalaron que se sienten más comprometidos cuando sus propuestas pedagógicas no convencionales reciben respaldo tangible, ya sea por un reconocimiento público en los espacios institucionales, o con acceso a recursos o con asignación de espacios y tiempos adicionales para los procesos de planificación. Por su parte los directivos docentes enfatizan en que ese apoyo no siempre depende del presupuesto, sino de la disposición a reorganizar tiempos, priorizar procesos y valorar el esfuerzo docente, lo anterior concuerda con el enfoque de Imbernón (1994), quien sostiene que la

innovación pedagógica requiere de entornos institucionales inteligentes, capaces de aprender de sí mismos, de adaptarse al cambio y de generar sinergias entre los actores.

En la triangulación final de toda la información relacionada con las condiciones institucionales, se evidencia que los directivos docentes conciben estas condiciones como el conjunto de políticas y estrategias que orientan la gestión escolar, los docentes las perciben como los recursos, tiempos y apoyos que facilitan su práctica y los estudiantes las experimentan a través del ambiente emocional y físico dentro del aula. Esta multiplicidad de percepciones confirma la naturaleza del constructo, en la medida en que integra dimensiones estructurales, relacionales y simbólicas.

Finalmente, este análisis interpretativo saca a la luz la dimensión ética de las condiciones institucionales, los informantes clave coincidieron en que la institución educativa debe generar confianza, respeto y sentido de pertenencia para que el cambio pedagógico sea posible. Como lo señala Morín (2022b), toda reforma de pensamiento requiere una reforma institucional que promueva la apertura, la autoevaluación y la solidaridad. De este modo, las condiciones institucionales no son simplemente un marco externo del aprendizaje, sino un componente intrínseco que posibilita la emergencia de formas no convencionales de enseñar y de aprender.

CAPITULO V

CONSTRUCTOS TEÓRICOS

El presente capitulo tiene como objetivo, articular los hallazgos encontrados y presentar los cuatro Constructos elaborados como aportes de la investigación titulada: Constructos Teóricos para la configuración del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media desde una perspectiva pedagógica, curricular e institucional, lo anterior a partir del proceso analítico que se llevó a cabo y que se basó en la teoría fundamentada con un enfoque interpretativo.

Se consolidaron cuatro constructos, los cuales se desarrollan a continuación, en profundidad, mostrando su sentido emergente desde lo informado por los estudiantes, docentes y directivos docentes, al igual que su vinculación con los referentes teóricos contemporáneos. La elaboración de estos constructos siguió una lógica inductiva pasando por una codificación abierta, axial y selectiva.

Esta ruta garantiza que los aportes que se describen a continuación son el resultado de abstracciones teóricas ancladas a las experiencias de los actores del proceso educativo, las triangulaciones entre los testimonios de los estudiantes, docentes y directivos docentes permitió contrastar las percepciones y construir un texto que incorpora la multiplicidad de las visiones sobre el mismo fenómeno. (Corbin y Strauss, 2014).

En este capítulo no se pretende solamente enumerar prácticas o enunciar modificaciones institucionales o curriculares, se trata de dar a conocer de manera comprensiva, como los cambios en los procesos pedagógicos se sustentan en redes

complejas de significados, relaciones y condiciones. Desde el inicio de esta investigación se dio a conocer la educación no convencional como el conjunto de prácticas y orientaciones pedagógicas que buscan desplazar la transmisión de contenidos hacia procesos participativos, críticos y contextuales, este tipo de educación no puede entenderse como una estrategia aislada, sino una reconfiguración de sentidos y funciones dentro de la institución educativa.

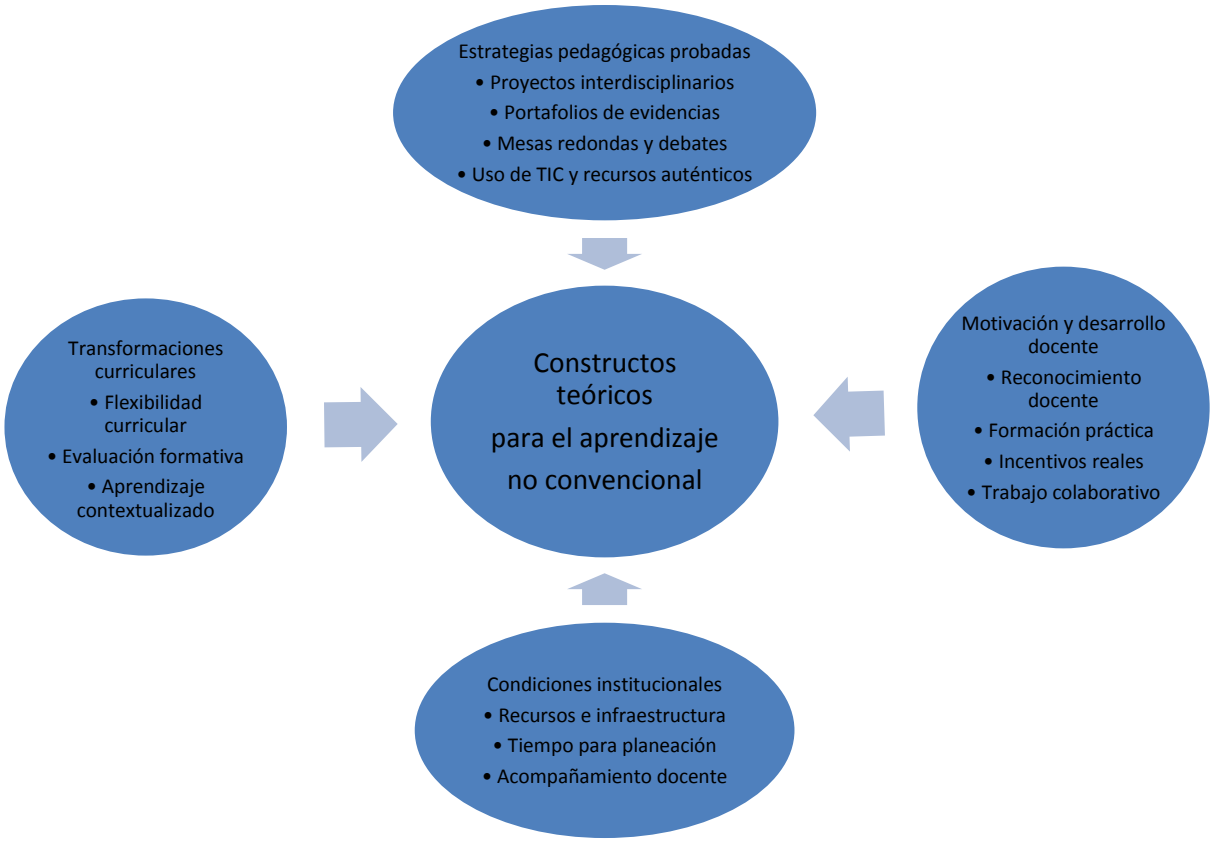
En consecuencia, los aportes que acá se expresan dan respuesta a la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo se configuran los constructos teóricos que expliquen el aprendizaje no convencional en estudiantes de básica secundaria y media desde la perspectiva pedagógica, curricular e institucional? Y para esto, los hallazgos acá expresados se alinean con el pensamiento complejo que plantea la necesidad de integrar múltiples niveles de análisis: lo individual, lo colectivo, lo micro y lo macro, lo cognitivo y lo afectivo, para de esta forma comprender los procesos educativos (Morin, 2022b).

También se articulan con las teorías actuales sobre formación por competencias, evaluación formativa e inclusión curricular (Tobón et al., 2010; Popham, 2011), quienes señalan la centralidad de las estrategias que problematizan la reproducción curricular y promueven aprendizajes auténticos. Ahora bien, en términos de liderazgo y gestión, los hallazgos evidencias que la sostenibilidad de la innovación exige por parte de los actores de la educación prácticas de acompañamiento y distribución de liderazgo como lo expresan Hargreaves y Fullan (2020).

Finalmente, es importante precisar los alcances de los aportes de cada uno de los constructos: las Estrategias pedagógicas probadas, reúnen las prácticas con evidencia de impacto en la motivación y la comprensión, pero además reflexiona sobre su adaptación al contexto locas; por otra parte, las transformaciones curriculares exploran como los marcos curriculares pueden ser flexibles y articulados con el entorno, para así poder potencializar el aprendizaje situado; en cuanto a la

Motivación y desarrollo docentes, este se centra en los procesos de profesionalización, acompañamiento y reconocimiento que sostiene la innovación; y por último, las Condiciones institucionales abordan los factores estructurales, recursos, liderazgo y cultura, aspectos que condicionan la viabilidad y la continuidad de las prácticas no convencionales.

Figura 12 Constructos Teóricos



Nota. Elaboración propia

Constructo 1: Estrategias pedagógicas probadas.

La construcción del constructo “Estrategias pedagógicas probadas”, constituye uno de los aportes centrales de esta investigación, ya que en este se evidencian como las transformaciones pedagógicas significativas no emergen de imposiciones externas, sino de la experimentación reflexiva y situada de estudiantes,

docentes y directivos docentes. Este constructo permite comprender que el cambio educativo se gesta en la práctica, la interacción cotidiana del aula y la reinterpretación de las experiencias que han demostrado ser eficientes en contextos reales.

Luego del análisis interpretativo de la información recolectada, se puede afirmar que las estrategias que más han impactado en el aprendizaje son aquellas que desplazan los formatos tradicionales, lo cuales se centra en la exposición y la memorización, hacia metodologías que promueven la participación activa, la autonomía y la reflexión crítica. Se le debe dar importancia a las estrategias de aula que integran el trabajo por proyectos, el uso de portafolios o las mesas redondas, como espacios donde se pueden aplicar conocimientos a situaciones concretas y que los estudiantes puedan asumir un rol protagónico en su propio proceso.

Estas metodologías exigen más planeación y acompañamiento, pero también evidencias mayores niveles de motivación y comprensión entre los estudiantes, de igual forma la consolidación de este tipo de estrategias por parte de los directivos docentes permite el fortalecimiento de la cultura institucional hacia la innovación y la colaboración.

De la práctica tradicional al aprendizaje significativo

El trabajo realizado en esta investigación, revela una transición paulatina desde modelos tradicionales hacia prácticas que posibilitan un aprendizaje más profundo y significativo, proceso que no ha sido lineal y que ha tenido tropiezos y dificultades, pero que ha permitido construir poco a poco experiencias pedagógicas que reconfiguran la relación entre enseñar y aprender, el aprendizaje basado en proyectos ayuda a comprender el porqué de las cosas y a ver que lo que se aprende sirve para la vida.

Lo anterior está conectado con los planteamientos de Asubel (1983), quien

sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos y adquieren sentido para el estudiante y de acuerdo con Morin (2022b), este sentido no es individual ni cerrado, sino una construcción dinámica entre el sujeto, el contexto y la comunidad de aprendizaje.

Las estrategias pedagógicas probadas, no son recetas ni un libreto a seguir, son sistemas abiertos que se tienen que adaptar al contexto; las metodologías activas resultan más efectivas cuando se integran con la vida cotidiana del estudiante, cuando se articulan a su entorno cultural y familiar. Esto está alineado con lo propuesto por Freire (2020), quien afirma que la educación es liberadora cuando conecta la palabra con el mundo, cuando el aula se convierte en un espacio para leer y transformar la realidad delestudiante.

La evaluación como proceso formativo y reflexivo

Otra de las transformaciones más importante a tener en cuenta en el uso de estrategias pedagógicas innovadoras, es la resignificación de la evaluación, el uso de portafolios, rúbricas y autoevaluaciones brindan la posibilidad de pasar de un enfoque punitivo y numérico a una evaluación integral del proceso. Los procesos evaluativos no convencionales ayudan a los estudiantes a ver cómo han mejorado y a identificar qué aspectos deben fortalecer; para los docentes, constituyen una herramienta que promueve los procesos metacognitivos y la autonomía.

Bajo esta mirada, la evaluación deja de ser un instrumento de control, para convertirse en una mediación del aprendizaje (Popham, 2011). En coherencia con los enfoques basados en competencias, el aprendizaje no se limita a saberes declarativos, sino que implica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que se evidencian en la práctica. Tobón et al. (2010) destaca que la evaluación autentica es aquella que tiene en consideración los contextos reales y los problemas significativos, de esta manera potencia la auto eficiencia del estudiante y refuerza su

compromiso con el aprendizaje continuo.

El uso de estrategias no convencionales como son los portafolios genera un cambio cultural: los profesores ya no solo se limitan a calificar, sino que acompañan el proceso, los estudiantes no solo responden, sino que ahora tienen la posibilidad de argumentar. Este tipo de estrategias, al ser sistemáticas y sostenidas en el tiempo, se consolidad como prácticas probadas que transforman la experiencia educativa desde sus bases.

Participación y pensamiento crítico: la voz del estudiante como eje central

Las metodologías de aula como los conversatorios, los debates y las mesas redondas han propiciado que resalten los estudiantes con un pensamiento reflexivo, crítico y colaborativo, además que este tipo de dinámicas los hacen sentir parte del proceso, les permiten expresar ideas, contrastar puntos de vista y construir sentido colectivamente, en otras palabras, ellos se sienten como sujetos activos dentro del proceso de aprendizaje. Esta transformación también se evidencia en el desarrollo personal de los estudiantes. Al respecto, uno de los estudiantes manifiesta: "…Con las nuevas estrategias, como proyectos o portafolios, me toca participar más, investigar por mi cuenta, organizar el tiempo y hasta hablar en público. Al principio eso me daba miedo, porque yo era muy tímido y no me gustaba exponer." (E-1).

Lo anterior está en línea con la propuesta de Pedragosa (2022), quien argumentan que un aprendizaje significativo necesita entornos dialógicos donde el conocimiento se construye mediante la interacción, el aula se convierte en un sistema organizado en el que el saber circula y se transforma a partir del dialogo y la diversidad de perspectivas.

Los docentes deben reconocer que el aprendizaje dialógico requiere preparación y disposición para ceder protagonismo, y hacer énfasis en que los resultados son más duraderos y profundos. En este sentido, los estudiantes

desarrollan habilidades argumentativas, aprenden a escuchar y a fundamentar sus ideas, competencias que son esenciales en la educación contemporánea, de acuerdo con esto, este tipo de estrategias probadas muestran que la participación activa de los estudiantes no es opcional, sino por el contrario es el núcleo del aprendizaje no convencional.

La experiencia docente como fuente de innovación

Por otro lado, las estrategias de aula no convencionales exitosas no surgen de manuales, sino de la práctica reflexiva y del intercambio entre pares, el aprendizaje de los docentes se nutre con la experiencia, la observación y la experimentación constante. Este pensamiento se alinea con el concepto de comunidades de práctica establecido por Wenger (1999), quien plantea que los docentes aprenden cuando comparten significados y reflexionan juntos sobre sus acciones.

Las experiencias de acompañamiento entre docentes y las capacitaciones que son impulsadas por los coordinadores académicos de las instituciones, permiten consolidar prácticas de aprendizaje no convencional que responden a las necesidades reales del entorno. En este sentido, la innovación pedagógica se entiende como un proceso colectivo y evolutivo, en el que las estrategias probadas se convierten en patrimonio institucional. De acuerdo con Botía (2020), el liderazgo educativo más efectivo no es aquel que impone modelos, sino aquellos que promueven la reflexión compartida y la confianza profesional.

Adicionalmente, cuando los docentes sienten que sus experiencias son valoradas y que las metodologías activas no convencionales son respaldadas institucionalmente, aumenta su motivación y compromiso. De esta forma la sostenibilidad de las estrategias probadas depende tanto del saber pedagógico como del reconocimiento social del docente dentro de la comunidad educativa a la que pertenece.

Hacia una pedagogía situada y contextualizada

Otro de los aspectos que evidencian las estrategias pedagógicas probadas, es en el que los aprendizajes más efectivos son aquellos que contextualizan la realidad del estudiante, el entorno educativo y social son la principal fuente del aprendizaje. Las actividades que se diseñan teniendo en cuenta las problemáticas sociales, locales, ambientales o culturales, generan un mayor interés y sentido. Esta visión hace emerger la noción de “aprendizaje situado” en donde el contexto y la práctica social son mediadores del conocimiento (Lave y Wenger, 1991).

Ahora bien, teniendo en cuenta el pensamiento complejo, la pedagogía situada rompe con la fragmentación disciplinar y promueve una comprensión ecológica del conocimiento (Morin, 2022b). Aquellos proyectos que involucran estrategias probadas no convencionales y que se han desarrollado en algunas de las instituciones que participaron en esta investigación, muestran que el aprendizaje deja de ser un proceso aislado del mundo y se convierte en un acto de ciudadanía y responsabilidad. Así, estas estrategias no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también contribuyen a la formación de sujetos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno.

Esta innovación educativa no se puede construir sobre teorías abstractas, sino sobre prácticas reales que han demostrado su capacidad de transformar la experiencia de aprendizaje y que surgen de la interacción entre docentes reflexivos, estudiantes activos y directivos que promueven el cambio.

La correcta implementación de estrategias pedagógicas probadas que contemplen aspectos no convencionales como el aprendizaje por proyectos, los portafolios, los debates, la evaluación formativa, las pedagogías activas o la gamificación, constituyen prácticas consolidadas que integran el conocimiento, la acción y la reflexión. Estas estrategias conforman un sistema interdependiente donde cada actor del proceso educativo aporta desde su rol al proceso de

aprendizaje. Su implementación se debe realizar mediante políticas institucionales en donde participan activamente los actores del proceso educativo y su eficacia radica no solo en la metodología utilizada, sino en la coherencia entre el propósito pedagógico, la evaluación y la cultura institucional que la sostiene.

Por lo tanto, estas estrategias pedagógicas probadas representan un modelo de aprendizaje no convencional que trasciende la instrucción y promueve la comprensión, la autonomía y la participación, que en palabras de Freire (2020), son expresiones de una educación que humaniza porque reconoce al otro como sujeto del saber y la transformación social.

Constructo 2: Transformaciones curriculares

La transformación curricular en las instituciones constituye uno de los núcleos más profundos de cambio en el sistema educativo contemporáneo. En el marco de esta tesis, desarrollada en instituciones educativas oficiales, este constructo emergió de las necesidades de comprender cómo las prácticas pedagógicas no convencionales que utilizan los docentes se consolidan no solo en el aula, sino en las estructuras más amplias que regulan los procesos de aprendizaje: los planes de estudio, los estilos o formas de evaluación, la integración de las áreas y la contextualización del conocimiento por parte de estos.

Las transformaciones curriculares no pueden depender únicamente de una decisión normativa o administrativa, sino de un proceso de reinterpretación de la experiencia educativa en función de las necesidades del entorno y las potencialidades de los actores que se encuentran en él. En este sentido, el currículo deja de ser un documento cerrado y se transforma en una práctica viva, un espacio de negociación de sentidos donde convergen el conocimiento disciplinar, la realidad local y las aspiraciones humanas de quienes aprenden y de quienes enseñan.

Las transformaciones curriculares institucionales, deben interpretarse como

un esfuerzo por reconocer la diversidad de formas de aprender (Gardner 2007). Esto es, que exista la posibilidad de implementar estrategias no convencionales como: proyectos artísticos, debates, trabajos de campo o trabajo por portafolios, permite que los estudiantes movilicen no solo su inteligencia lingüística y lógico – matemática, sino también sus capacidades interpersonales, intrapersonales y naturalistas. Estos enfoques inclusivos se alinean con la búsqueda de una educación más equitativa, donde cada estudiante pueda desplegar su potencial a partir de sus talentos y contextos.

El currículo como sistema vivo: del diseño normativo a la práctica reflexiva

Durante años, la educación tradicional ha concebido el currículo como un instrumento prescriptivo: una secuencia rígida de contenidos, estándares y competencias que los docentes deben cubrir durante cada periodo académico o durante el año escolar. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación demuestran que algunas instituciones educativas han comenzado a transitar hacia un modelo de educación más flexible, donde los docentes tienen la oportunidad de reinterpretar el currículo desde la experiencia. Para los docentes estas transformaciones los lleva de sentirse atados a un plan que debía cumplirse al pie de la letra, a un currículo como una guía abierta y con un sinfín de posibilidades que les permita adaptarse a las características de cada grupo y del contexto social.

Esta transformación epistemológica se alinea con lo que Stenhouse (1975) denominó “currículo como proceso”, donde la enseñanza se entiende como una investigación continua del docente en acción. Más recientemente autores como Botía (2023) y Kemmis y Edwards (2018) han insistido en que el currículo relevante no es aquel que impone secuencias cerradas, sino el que estimula la reflexión profesional, la autonomía y el dialogo entre la teoría y la práctica. Ahora bien, según el pensamiento complejo, esta transformación implica pasar de una visión lineal del conocimiento a una comprensión relacional y dinámica, en la que cada componente del currículo interactúa con los demás en una red de significados independientes.

Los directivos docentes entienden que la transformación curricular ha requerido un cambio de mentalidad institucional, la planeación ya no se debe centra en cumplir programas, sino en responder a las realidades de los estudiantes. La anterior información condensa la apertura hacia un currículo vivo, que pasa de ser una imposición a una construcción compartida. Para llevar esto a cabo se deben generar los escenarios institucionales donde estudiantes, docentes y directivos docentes, dialoguen sobre las realidades educativas, proponiendo alternativas de cambio mediante currículos flexibles.

El aprendizaje contextualizado como eje de un nuevo currículo

Para estudiantes, docentes y directivos docentes, es imperiosa la necesidad de contextualizar los contenidos. Las estrategias de aula no convencionales como los proyectos de aula, los portafolios o los aprendizajes situados, solo tienen sentido cuando el currículo se adapta al entorno, y para los estudiantes esto se va a evidenciar cuando aprendan de una manera más fácil cuando realicen actividades sobre su contexto social o cultural.

La anterior afirmación ilustra lo que las teorías educativas han venido sosteniendo en las últimas décadas: el aprendizaje significativo aparece cuando se conecta con la experiencia y la realidad del sujeto (Asubel, 1983). En el marco contemporáneo, Tobón et al. (2010) retoma esta idea a través del concepto de “currículo por competencias contextualizadas”, donde los saberes escolares se articulan con problemas sociales, productivos y ambientales.

En cuanto al pensamiento complejo, señala que el conocimiento solo adquiere sentido cuando se reconoce su pertenencia y relación a un sistema más amplio, los proyectos interdisciplinarios desarrollados en las instituciones educativas son expresiones concretas de una transformación curricular que deja de fragmentar el conocimiento para integrarlo en torno a problemas reales de los estudiantes, quienes desde su perspectiva, manifiestan que el aprendizaje adquiere mayor sentido

cuando responde a situaciones reales y contribuye a su proyecto de vida. Como lo expresa uno de ellos:

> Un portafolio o vídeos crónicas que nosotros digamos vamos al año pasado nos tocó ir a allá, lo de lo de la vereda de los chorros a una vaquera. Una tabaquera, si algo así, entonces nosotros vamos, hacemos el vídeo, entrevistamos a las personas hacemos reseñas y eso es una forma muy interesante de aprender porque estamos aprendiendo nosotros para lo que verdaderamente nos va a servir afuera de la vida cuando salgamos de estudiar. (E-3)

La interdisciplinariedad: tejiendo conexiones entre áreas

Una de las principales innovaciones curriculares, es la creciente articulación entre las áreas del conocimiento, tanto docentes como directivos docentes entienden que el trabajo interdisciplinario es aquel en donde las asignaturas dejan de funcionar como compartimentos estancados para integrarse y abordar proyectos comunes.

Un claro ejemplo de lo anterior se evidenció en una de las instituciones participantes en donde los docentes del área de ciencias naturales y sociales diseñaron un proyecto conjunto sobre sostenibilidad ambiental que implicó investigación, análisis histórico y propuestas de acción comunitaria. Para los estudiantes, este tipo de trabajos les resultan más interesantes porque pueden ver como todo se relacionaba con todo.

La idea de interconexión coincide con lo que Morin (2022ª) denomina como “Reliance du savoir”, o el acto de volver a agrupar los saberes que la modernidad separó. Teniendo en cuenta esto, la interdisciplinariedad no es un fin en sí misma, sino una estrategia epistemológica que permite comprender la complejidad del mundo y desarrollar en los estudiantes una mentalidad de orden sistémico promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico (Beane, 2010; Drake y Reid, 2020).

Evaluación formativa y competencias: un nuevo lenguaje curricular

Otra dimensión fundamental de la transformación curricular es la adopción de un enfoque de evaluación formativa y por competencias. Para los docentes, es importante que, en la implementación de un modelo por competencias, el currículo incorpore instrumentos de evaluación como las rúbricas, las matrices de valoración y los niveles de desempeño, lo cual permite centrar el aprendizaje en procesos y no en resultados aislados.

Este cambio de paradigma en la evaluación responde a las recomendaciones internacionales que proponen avanzar hacia modelos de evaluación auténtica y continua (Ananiadou, 2009; UNESCO, 2022). A nivel nacional, el MEN ha impulsado esta perspectiva de evaluación desde la década pasada, pero su concreción real depende de la capacidad de cada institución para reinterpretarla, ajustarla e incorporarla dentro de sus procesos, a nivel local, los directivos docentes señalan que la evaluación por competencias se ha convertido en un medio pata personalizar el aprendizaje y promover la autorregulación de los estudiantes.

La triangulación de los datos recopilados muestra que los estudiantes también perciben y dan cuenta de esta diferencia. Para ellos la evaluación con rúbricas, con portafolios o por niveles de desempeño, les permite saber en qué nivel están y como pueden mejorar. Este tipo de prácticas, además de generar una mayor transparencia, fortalece el vínculo entre enseñanza y aprendizaje. Popham (2011), afirma que la evaluación formativa no solo mide el aprendizaje, sino que también lo produce.

Currículo flexible y cultura del cambio

En relación con las transformaciones curriculares, los docentes manifestaron que los primeros intentos de aplicar metodologías de aula no convencional fueron recibidos con escepticismo, tanto por colegas, como por los estudiantes y padres de familia, sin embargo, el acompañamiento por parte de los directivos docentes y los resultados visibles en la motivación de los estudiantes fueron generando confianza

en estos nuevos procesos, lo que conlleva a que este tipo de transformaciones implican una modificación profunda en la cultura institucional.

Los directivos docentes deben reconocer que la resistencia al cambio curricular suele estar asociada al miedo a lo desconocido y a la sobre carga administrativa, ya que se hace necesario la implementación de formatos de planeación y de organización que salen de lo tradicional. Una solución que puede enfrentar esta resistencia se da cuando las instituciones adopten procesos graduales de formación docente, acompañamiento y socialización de experiencias exitosas. Fullan (2016) conceptualiza estos procesos como la cultura del cambio, entendida como la creación de condiciones institucionales organizativas que permitan aprender del cambio en lugar de resistirlo, mediante una flexibilidad curricular.

Pensar en esta flexibilidad no significa improvisación, por el contrario, requiere una capacidad institucional adaptativa que permita ajustar tiempos, contenidos y estrategias a las particularidades del contexto. Aquellos docentes que han optado por flexibilizar sus procesos concluyen que les ha permitido atender la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, lo que se encuentra en consonancia con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2012), quien resalta la necesidad de reconocer la pluralidad cognitiva de los estudiantes.

La gestión curricular desde el liderazgo pedagógico

Una de las claves para la sostenibilidad en el tiempo de las transformaciones curriculares es el liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos de las instituciones educativas, tanto coordinadores como rectores deben asumir un papel mediador entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, fomentando espacios de reflexión colectiva, actualización docente y evaluación institucional, la creación de comunidades de docentes junto con la socialización de buenas prácticas son estrategias fundamentales para que las instituciones consoliden las transformaciones curriculares, ya que estas acciones fortalecen la autonomía de los

profesores y permiten que el currículo evoluciones como un sistema orgánico y no como una imposición jerárquica.

Para los directivos docentes, la gestión curricular no puede limitarse a la planeación administrativa, sino que requiere generar una visión compartida del aprendizaje. Este liderazgo compartido coincide con los aportes de Hargreaves y Fullan (2020), quienes proponen un modelo de capital profesional basado en la colaboración, la confianza y la mejora continua.

Retos y sostenibilidad de la transformación curricular

Para consolidar un currículo realmente transformador, las instituciones educativas tienen que superar ciertos retos significativos entre ellos: la falta de recursos tecnológicos, la escasa formación docente en metodologías activas o no convencionales y la persistencia de los docentes a continuar con las prácticas tradicionales de evaluación. Los docentes manifiestan la necesidad de contar con mayores espacios institucionales para el diseño colaborativo, la socialización de experiencias y la reflexión pedagógica.

Por su parte los directivos docentes, advierten que las políticas educativas de orden nacional suelen cambiar con rapidez, lo que genera incertidumbre en los procesos escolares. En este sentido, se entiende que el mayor desafío no es diseñar un nuevo currículo, sino construir una cultura escolar que aprenda y pueda adaptarse de manera permanente al contexto local y nacional, lo anterior coincide con la visión de Imbernón (1994), quien afirma que la innovación sostenible depende menos de las reformas externas y más del compromiso interno de la comunidad educativa.

De igual forma, los estudiantes también aportan con una mirada crítica y consideran que algunos profesores todavía privilegian la teoría sobre la práctica y que, en algunos casos el aprendizaje se vuelve aburrido, lo que sintetiza otro de los

desafíos importantes en la transformación curricular y es lograr que estas transformaciones no se queden en el discurso ni en el papel, sino que se reflejen en la experiencia cotidiana de los aprendices.

Finalmente, este constructo es un proceso emergente que articula tres niveles: el epistemológico, como la redefinición del conocimiento, el pedagógico, como la renovación de las estrategias de aprendizaje y evaluación y el organizativo, como la flexibilización de la gestión institucional y las transformaciones curriculares representan un tránsito desde un currículo prescrito hacia un currículo flexible y contextualizado, en donde los cambios significativos no se expresan solamente en los documentos institucionales, sino en la forma en que los docentes reinterpretan su práctica, los estudiantes son parte activa en el proceso de aprendizaje y que los directivos docentes hagan un a acompañamiento a los procesos.

Constructo 3: Motivación y desarrollo docente

La motivación y el desarrollo docente emerge en este trabajo investigativo, como el eje transversal que sostiene todos los procesos de innovación pedagógica, ya que el cambio en los procesos de enseñanza dependen en gran medida del compromiso, la creatividad y la disposición de los maestros, comprender las condiciones que alimentan o limitan su motivación se convierte es una tarea primordial para poder resignificar la educación, porque no es posible una transformación sin docentes comprometidos y en permanente aprendizaje.

La motivación de los docentes va más allá de unos incentivos materiales o reconocimientos simbólicos, es, ante todo, un proceso de sentido de pertenencia y de autorrealización. La docencia, concebida desde el pensamiento complejo (Morin, 2022b), es una profesión que articula la razón, la emoción, la ética y la creatividad, su desarrollo no depende solamente de políticas formativas, sino de la posibilidad de encontrar un significado en la propia práctica. Teniendo en cuenta los hallazgos, este constructo busca integrar las percepciones de los informantes clave y las

aportaciones teóricas recientes para delinear una comprensión más amplia y profunda de lo que significa motivar y formar a los educadores en un contexto de constante cambio.

La motivación docente como energía transformadora

La motivación de los docentes proviene principalmente del reconocimiento que genera su trabajo por parte de los estudiantes, ellos afirman que “cuando uno ve que el estudiante logra expresar lo que aprendió, eso le da sentido al esfuerzo realizado”, este sentimiento por parte de los docentes se refleja también en los estudiantes, quienes reconocen que aprenden más y disfrutan las clases cuando el profesor le pone pasión y se nota que le gusta enseñar.

Los anteriores aportes, evidencian que la motivación de los docentes no es un fenómeno individual, sino relacional. Hargreaves y Fullan (2020), señalan que el entusiasmo del profesor se contagia y se amplifica en la comunidad educativa, convirtiéndose en un capital profesional emocional que impulsa la innovación, los docentes motivados no solo implementan estrategias nuevas, sino que inspiran a que sus colegas y estudiantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la motivación vista desde los directivos docentes, estos reconocen que uno de los desafíos más grande ha sido mantener la motivación del profesorado frente a las exigencias administrativas y la falta de recursos. Una de las estrategias que deben utilizar los directivos docentes para contrarrestar esta desmotivación, es la de implementar jornadas de reflexión pedagógica acompañadas de socialización de experiencias exitosas, además de un acompañamiento personalizado al docente. Este tipo de prácticas refuerzan positivamente el sentido de pertenencia y validad el esfuerzo docente, lo cual coincide con los aportes de Botía (2020), quien plantea que la motivación florece en contextos donde el liderazgo directivo es empático y orientado al reconocimiento.

Desarrollo profesional: aprender a enseñar de nuevo

El desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en un proceso de reaprendizaje, sobre todo para aquellos que han empezado a transitar del modelo tradicional a la implementación de metodologías no convencionales como lo son el aprendizaje por competencias o por proyectos, estos reconocen que tuvieron que volver a aprender a enseñar, un proceso, aunque desafiante, ha fortalecido su autoconfianza y su capacidad de innovación.

Lo anterior conlleva a que se debe tener claridad y cuidado frente a la conceptualización de este desarrollo profesional, ya que no se limita a la asistencia a cursos o capacitaciones formales, los docentes resaltan que los aprendizajes más significativos surgen a partir de las prácticas compartidas, del dialogo con colegas y de la reflexión sobre la experiencia. Lo anterior coincide con la teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1999), en donde se sustenta que el conocimiento de los docentes se construye colectivamente y se renueva en la interacción.

A nivel institucional, es primordial el apoyo a la formación profesional de los docentes, lo cual se puede realizar a través de tres dimensiones complementarias:

1. Formación continua estructurada: esta debe ser impulsada por las coordinaciones y las secretarias de educación.
2. Aprendizaje colaborativo: se fortalece a través de las comunidades de práctica y co-enseñanzas.
3. Autoformación reflexiva: esta se basa en la investigación y experimentación personal.

Estas dimensiones se entrelazan y configuran una red de aprendizaje profesional que fortalece la autonomía y la capacidad crítica del docente. Imbernón (1994), recalca que la formación docente debe concebirse como un proceso de

reconstrucción identitaria: enseñar es un proceso que puede cambiar cuando el docente transforma la manera en que se entiende a sí mismo como sujeto de conocimiento.

El acompañamiento pedagógico y la confianza institucional

Otro de los aspectos más relevante que incide en la motivación de los docentes, es la percepción de acompañamiento y respaldo institucional, para los docentes es importante que las directivas de la institución los escuchen y les den espacios para proponer estrategias innovadoras ya que esto aumenta su compromiso y disposición al cambio. Por el contrario, cuando se sienten vigilados, controlados o con falta de apoyo, la innovación se detiene.

Los directivos docentes de las instituciones educativas deben buscar las estrategias adecuadas para convertir la supervisión en un acompañamiento pedagógico, lo cual se puede realizar mediante procesos de observación colaborativa, asesorías entre pares y reuniones de retroalimentación no punitivas. La implementación institucional de este tipo de estrategias se asemeja a lo que Leithwood et al. (1996) denominan el liderazgo transformacional distribuido, en el que la autoridad se comparte y el aprendizaje institucional se construye desde la confianza.

Este acompañamiento pedagógico no solo se limita a las estrategias que se implementen por parte de los directivos docentes, también se puede dar mediante las relaciones entre colegas, las observaciones de clases de otros y la colaboración entre pares. Como lo explica Fullan (2016), la colaboración horizontal fortalece la identidad profesional y reduce el aislamiento, que es uno de los principales factores de desmotivación en la enseñanza.

Reconocimiento y bienestar; el valor del docente en la comunidad educativa

El reconocimiento tanto institucional como simbólico, es un factor decisivo en

la motivación de los docentes, ellos se sienten valorados cuando la comunidad reconoce lo que hace. Pero este reconocimiento es mucho más que un premio o una mención formal, es sentirse escuchados, tener voz en las decisiones curriculares y ver que las ideas que ellos proponen se pueden implementar.

Frente a este tipo de reconocimientos, los directivos docentes plantean que las experiencias más exitosas de innovación se dan cuando los docentes perciben que su trabajo es visible y apreciado. Esta correspondencia refuerza lo planteado por Day y Gu (2013), quienes sostienen que el bienestar profesional docente está estrechamente relacionado con el sentido de eficacia y pertenencia.

En cuanto a los estudiantes, estos presentan una mirada más afectiva, destacan que aprenden mejor con docentes que los tratan con respeto y entusiasmo. Esta conexión emocional entre docente y estudiante valida la afirmación de Torres (2025), quien sostiene que el bienestar docente repercute directamente en la calidad del vínculo pedagógico. Un docente que se siente motivado y apoyado transmite seguridad, empatía y confianza, elementos que son esenciales para el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Vocación y ética del cuidado

La motivación del docente también tiene una dimensión ética y vocacional, los directivos docentes deben reconocer que uno de los mayores retos es recuperar el sentido vocacional de la enseñanza frente a un contexto en el que muchos educadores enfrentan una precarización laboral o desmotivación sistémica.

Por lo tanto, recuperar esa vocación no significa idealizar la docencia como sacrificio, sino devolverle su sentido de misión y trascendencia. Freire (2020) comenta que enseñar es un acto de amor y valentía, es un compromiso con la transformación social. En las instituciones, los docentes más innovadores coinciden en que su motivación proviene de ver que los estudiantes logran cosas que antes no

se atrevían a intentar. Lo anterior se puede entender como una satisfacción ética, ver crecer al otro, es en muchos casos, la fuente más profunda del desarrollo profesional.

Morin (2022ª) confirma esta motivación ética al afirmar que, toda motivación autentica integra las dimensiones racionales, afectivas y sociales del sujeto, enseñar es entonces, una práctica de autocuidado y co-creación. Las estrategias de acompañamiento institucional, los espacios de dialogo y la valoración de la diversidad de estilos docentes son expresiones concretas de una ética del cuidado en la escuela.

Desarrollo profesional y transformación del conocimiento

Los hallazgos de este trabajo investigativo, muestran que existe una estrecha relación entre la producción de conocimiento pedagógico por parte de los docentes y la motivación y desarrollo, cuando los docentes tienen la oportunidad de investigar, de sistematizar sus experiencias y de compartir sus resultados, se convierten en generadores de teorías prácticas, cuando los docentes comienzan a publicar proyectos o a participar en redes académicas, fortalecen su identidad profesional y aumentan significativamente el prestigio institucional.

Lo anterior se conecta con la visión de Cochran y Lytle (2015), quienes defienden la figura del docente investigador como un motor de cambio. Esta dinámica representa el transito desde la experiencia empírica hacia la construcción teórica situada, en donde cada innovación pedagógica se convierte en un acto de investigación, y cada reflexión docente, en un aporte a la comprensión del aprendizaje no convencional.

Retos para la sostenibilidad del desarrollo docente

En las instituciones educativas los directivos docentes deben identificar

aquellos aspectos importantes que pueden afectar la sostenibilidad en el tiempo de los procesos de desarrollo docente. Entre estos están, la falta de continuidad en los procesos formativos, la sobrecarga administrativa y la escasez de recursos tecnológicos, se deben evitar a toda costa aquellas capacitaciones que se inician y que no se les da seguimiento, ya que limitan el impacto de las iniciativas de los docentes, por el contrario, se deben de fortalecer los programas de formación institucionalizándolos y garantizando su permanencia.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, es el contexto socioeconómico de los docentes, ya que muchos de ellos deben complementar su trabajo con otras actividades, asisten a varios sitios de trabajo, lo que reduce su tiempo para la planificación o actualización. Este fenómeno, que fue descrito por Darling Hammond (2021), afecta la equidad y la sostenibilidad y el desarrollo profesional, especialmente en instituciones educativas públicas que se encuentran en contextos vulnerables.

Finalmente, este constructo sintetiza la dimensión humana y epistemológica del cambio educativo, la innovación no se debe imponer desde políticas o decretos, esta se debe construir a partir de la motivación cotidiana del docente que decide enseñar de otra manera, de la comunidad educativa que lo respalda y de la institución que reconoce su esfuerzo.

Motivación y desarrollo docente implica articular tres elementos significativos: el reconocimiento como la validación social y profesional; la formación continua como los espacios de reflexión crítica; y el acompañamiento institucional como soporte emocional y pedagógico. Estos tres componentes conforman en si un sistema autoorganizado donde la energía humana y la pasión por enseñar son el motor del aprendizaje colectivo.

Constructo 4 Condiciones Institucionales

Las condiciones con las que cuentan las instituciones educativas en cuanto a infraestructura y capital humano son el sustrato donde se materializan o se limitan las aspiraciones frente a un cambio educativo, ya que las transformaciones hacia enfoques de aprendizaje no convencionales no dependen exclusivamente de la voluntad individual de los docentes o directivos de una institución, sino de un conjunto de factores estructurales, económicos, culturales y relacionales que conforman el tejido institucional.

La comprensión de estas relaciones desde el pensamiento complejo (Morin, 2022b), se da cuando las instituciones educativas entienden que los recursos físicos y tecnológicos con los que cuentan, el liderazgo pedagógico, la cultura institucional, la gestión participativa, la institucionalización de prácticas y el apoyo organizacional, no pueden actuar de manera aislada, sino que se deben articular en una sola red dinámica donde los elementos materiales, simbólicos y humanos se retroalimentan permanentemente.

Por otro lado, las instituciones educativas oficiales en Colombia, que, aunque son diversas en su tamaño y contexto, comparten desafíos estructurales muy similares: presentan limitaciones en su infraestructura, tienen carencias en cuanto a recursos tecnológicos, y una cultura organizacional marcada por inercias tradicionales. Sin embargo, también emergen en algunas de ellas, experiencias de liderazgo transformador y colaboración docente que permite vislumbrar la posibilidad de una innovación educativa sostenible. Es acá donde coge relevancia este constructo, al bridar las herramientas tanto a los docentes como a los directivos docentes, para la implementación de estrategias institucionales de participación activa, orientadas a la innovación y al cambio.

Los recursos como mediadores del cambio

Frente a la preocupación de los docentes cuando manifiestan la falta de recursos tecnológicos y de espacios adecuados para el trabajo colaborativo con los estudiantes, que estos obstáculos son recurrentes para aplicar metodologías activas, evidenciando que la creatividad docente suele chocar con las limitaciones materiales del entorno y que esta situación no es exclusiva de las instituciones participantes de este estudio, como lo da a conocer (Darling – Hammond, 2021; Barcena, 2021), quienes advierten que los diferentes procesos de innovación educativa en América Latina enfrentan brechas significativas en infraestructura y conectividad, especialmente en los contextos públicos. Sin embargo, el mismo contexto de carencia puede convertirse en un motor de innovación cuando las instituciones educativas promueven la gestión colectiva de los recursos y el uso alternativo de los espacios escolares.

Es responsabilidad de los directivos docentes impulsar estrategias de reutilización de materiales, creación de rincones de aprendizaje y proyectos de autogestión tecnológica, en donde los mismos estudiantes puedan participar en la adecuación de los entornos. El consolidar en las instituciones educativas este tipo de experiencias reflejan la capacidad para generar soluciones desde la colaboración, confirmando lo que Fullan (2020) denomina, el liderazgo adaptativo como la habilidad para responder creativamente a la incertidumbre y construir significado en la adversidad.

Cultura institucional y resistencia al cambio

El aspecto cultural al interior de las instituciones educativas constituye uno de los factores más influyentes y a su vez uno de los más difíciles de transformar cuando una institución emprende el tránsito hacia enfoques no convencionales, existe una cultura tradicionalista que privilegia la transmisión de contenidos, la evaluación memorística y la jerarquía vertical en la toma de decisiones, es muy difícil cambiar cuando siempre se ha hecho de la misma manera.

Esta resistencia cultural no debe entenderse como una simple obstinación, sino como expresiones de una identidad profesional y organizacional construida durante décadas. Según Day y Gu (2013), los hábitos y las costumbres institucionales, constituyen una forma de estabilidad emocional ante la incertidumbre del cambio, por lo que modificarlos requiere, tiempo, acompañamiento y confianza.

La cultura institucional en los establecimientos educativos atraviesa todos los niveles de la comunidad educativa, su transformación implica un proceso de reeducación colectiva y en el caso de los estudiantes, estos perciben cuando los docentes cambian la forma de enseñar, cuando se toman en serio los procesos educativos y cuando la institución apoya los proyectos nuevos. Gómez et al. (2022), utiliza el concepto de autoecoorganización institucional, como un proceso en donde la escuela al transformarse se enfrenta a la necesidad de equilibrar su identidad pasada con las demandas del presente. De ahí que la innovación debe ser gradual, participativa y sostenida.

Liderazgo pedagógico y gestión participativa

Las responsabilidades y labores que enfrentan los directivos docentes de las instituciones educativas deben trascender de una gestión burocrática a un liderazgo pedagógico transformacional, centrado en la reflexión y el acompañamiento, ya que no solo se pueden limitar a administrar jornadas de trabajo y horarios, asignar responsabilidades, entregar informes administrativos, sino de guiar procesos de aprendizaje, escuchar a los maestros y construir en comunidad.

Este liderazgo se debe traducir en acciones concretas: creación de comités pedagógicos, espacios de observación y de socialización entre pares, acompañamiento emocional y apertura a la innovación, en este mismo sentido, un directivo docente expresa: “… En todos estos casos, el direccionamiento desde la coordinación no se limitó a dar una instrucción, sino a crear espacios de formación, generar confianza en los docentes y acompañarlos en cada etapa del proceso.”

(DD1)

Los docentes por su parte deben reconocer y valorar este tipo de prácticas ya que cuando el liderazgo es cercano y humano, aumenta la motivación docente y su sentido de pertenencia.

Por su parte Leithwood et al. (1996), plantean que el liderazgo pedagógico transformador, no se ejerce desde el control, sino desde la influencia moral y la colaboración. Las instituciones educativas en donde los directivos docentes promueven el dialogo y el reconocimiento docente, evidencias también un mayor entusiasmo en el aula y una mejor convivencia escolar.

En cuanto a la gestión participativa, esta se convierte en un factor estructural del cambio educativo, no es suficiente con la implementación de proyectos o estrategias; es necesario que los docentes se sientan coprotagonistas de las decisiones institucionales. Según Botía (2020), a escuela del siglo XXI, debe funcionar como una organización que aprende, donde la reflexión colectiva sobre la práctica sea la base de todos los procesos de mejoramiento.

Institucionalización de las prácticas innovadoras

Todas las instituciones educativas en algún momento han contado con prácticas de aula innovadoras y exitosas, pero infortunadamente estas no logran mantenerse en el tiempo debido a la falta de institucionalización, los directivos docentes deben reconocer que, en algunos casos, los proyectos dependen del entusiasmo individual de ciertos docentes y dichos proyectos desaparecen cuando ellos se trasladan o se jubilan.

Lo anterior lo evidencia Imbernón (1994), al afirmar que la innovación educativa solo se puede consolidar cuando se convierte en una práctica compartida, documentada y reconocida dentro del proyecto institucional. La institucionalización

no implica rigidez, sino la creación de estructuras flexibles que permitan la continuidad y la evaluación permanente de los procesos.

Las instituciones educativas deben incluir en sus Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), en sus sistemas de evaluación y en sus mallas curriculares, la implementación de metodologías activas y proyectos interdisciplinarios, garantizando su permanencia en el tiempo más allá de los liderazgos individuales. Este paso es fundamental para consolidar una cultura organizacional abierta al aprendizaje y a la investigación.

Apoyo institucional y redes de colaboración

El apoyo al interior de las instituciones educativas debe ser entendido como acompañamiento, recursos y reconocimiento, para que pueda ser determinante en el sostenimiento de la motivación de los docentes, ya que cuando la institución respalda lo que proponen los docentes, todo puede cambiar, estos necesitan de asignación de tiempos y espacios para la planificación, la provisión de materiales y promover la participación en redes externas de formación e innovación.

Los directivos docentes deben fortalecer los vínculos interinstitucionales con universidades, secretarias de educación y organizaciones locales. Este tipo de alianzas hace más grande el horizonte de aprendizaje y permiten que las instituciones hagan parte de comunidades más amplias de prácticas de innovación e investigación, siguiendo el modelo de Wenger (1999).

De igual forma el apoyo institucional también se debe manifestar en el cuidado del bienestar emocional del docente, establecer espacios de dialogo y acompañamiento emocional ayuda a sobrellevar la carga laboral y seguir intentando cosas nuevas. Lo anterior se alinea con las investigaciones de Torres (2025), que asocian el bienestar docente con el clima organizacional y la sostenibilidad de la innovación al interior de las instituciones educativas.

La institución educativa como un sistema vivo

Las instituciones educativas deben entenderse como un sistema vivo, donde las condiciones materiales, emocionales y simbólicas interactúan de manera no lineal (Morín, 2022b). En este sentido, las condiciones institucionales no son un marco externo, sino u componente constitutivo del proceso educativo. Para los actores del proceso educativo, las instituciones se deben sentir como un sistema abierto y acogedor, con espacios de libertad y confianza, superando los desafíos de equilibrar la normatividad con la flexibilidad. Todos estos factores conforman el ecosistema educativo en el que cada decisión afecta a todo el conjunto.

Por consiguiente, la transformación institucional requiere entonces, una ecología de la colaboración, donde cada actor se reconozca como parte de un sistema interdependiente y que las condiciones institucionales sean profundamente humanas y no solo se limiten a aspectos físicos o normativos.

Desafíos para la transformación estructural

Las instituciones educativas públicas presentan limitaciones estructurales que amenazan la sostenibilidad en el tiempo de las innovaciones, identificarlas es el primer paso para una transformación real y así establecer las estrategias que permitan sobrellevarlas y solucionarlas poco a apoco. Estas limitaciones son:

1. La insuficiencia de recursos para proyectos de aula innovadores.
2. La falta de continuidad de los programas de formación.
3. La sobrecarga administrativa de los docentes.
4. La rigidez normativa de algunas directrices externas.

Estos factores coinciden con los hallazgos de Hargreaves y Fullan (2020), quienes afirman que las reformas educativas fracasan cuando no se atienden las condiciones sistémicas que las sustentan. En el contexto colombiano, estas

condiciones incluyen la estabilidad laboral, la infraestructura y la autonomía escolar.

Pero también existe al interior de las instituciones educativas un potencial transformador latente que contribuye a que estas puedan sobrellevar sus propias limitantes: la resiliencia, la creatividad y el compromiso de los actores del proceso educativo, pueden mostrar que, aun en escenarios adversos, la educación pública puede reinventarse desde su interior, pero para que esto se dé, se necesita de políticas públicas educativas que permitan el fortalecimiento de los procesos, de un trabajo colaborativo y de un convencimiento del cambio frente a propuestas no convencionales.

Para que la transformación educativa en cuanto a las condiciones institucionales sea sostenible en el tiempo, deben existir entornos favorables que articulen con el liderazgo pedagógico, recursos adecuados, cultura colaborativa y acompañamiento continuo. Los directivos docentes se deben identificar como guías del proceso, los docentes como agentes creativos y críticos y los estudiantes como coautores del proceso de aprendizaje, convirtiendo de esta manera a las instituciones en organizaciones que aprenden, capaces de regenerarse a partir de la reflexión colectiva.

Como lo establece Morín (2022b), Una institución viva no se mantiene por su rigidez sino por su capacidad de reinventarse sin perder su identidad. Este principio resume la esencia de las condiciones institucionales como un constructo, en donde se debe reconocer a la institución educativa como un sistema humano complejo, en permanente dialogo con su contexto, sus actores y su tiempo.

Integración teórica de los constructos emergentes

La integración de los cuatro constructos teóricos emergentes Estrategias pedagógicas probadas, Transformaciones curriculares, Motivación y desarrollo docente y Condiciones institucionales, permite comprender el aprendizaje no

convencional en educación secundaria no como un conjunto de prácticas aisladas o innovaciones episódicas, sino como un sistema complejo, dinámico e interdependiente, profundamente condicionado por factores pedagógicos, humanos y organizacionales. Este enfoque integrador constituye uno de los principales aportes de esta investigación, en tanto trasciende de enfoques reduccionistas que suelen centrar la innovación educativa exclusivamente en metodologías, tecnologías o reformas curriculares desarticuladas del contexto real de las instituciones educativas.

Desde esta mirada, las estrategias pedagógicas probadas adquieren un sentido pleno únicamente cuando se comprenden como prácticas situadas, construidas en la experiencia cotidiana del aula y validadas por su capacidad de generar aprendizajes significativos, participativos y contextualizados. Sin embargo, dichas estrategias no operan de manera autónoma, su sostenibilidad en el tiempo y profundidad, dependen de la existencia de transformaciones curriculares que permitan la flexibilización de contenidos, tiempos evaluaciones y relaciones pedagógicas. Así como lo señalan autores contemporáneos, el aprendizaje no convencional exige currículos abiertos, adaptativos y sensibles a los contextos socioculturales, capaces de dialogar con las realidades locales y con los intereses de los estudiantes (Biesta 2021; Fullan, 2020).

El presente trabajo de investigación, evidencia que cuando las estrategias pedagógicas emergen sin un respaldo curricular coherente, tienden a diluirse o a quedar relegadas a experiencias individuales, limitando su impacto formativo. Por otro lado, cuando estas prácticas se articulan con procesos de transformación curricular, se genera un entramado pedagógico que posibilita unos aprendizajes más profundos, críticos y transferibles. Esta relación confirma planteamientos del pensamiento complejo, según los cuales, los fenómenos educativos no pueden comprenderse mediante relaciones lineales de causalidad y efecto, sino a partir de interacciones múltiples y recursivas entre sus componentes (Morin 2016).

No obstante, la integración de los dos primeros constructos sería insuficiente, si no se considera el papel central de la motivación y el desarrollo de los docentes. Esta investigación centra un precedente en cuanto a que las transformaciones pedagógicas y curriculares solo se materializan cuando los docentes se reconocen como sujetos activos del proceso de cambio, con capacidad reflexiva, autonomía profesional y sentido de propósito. De esta forma, la motivación docente no se reduce a incentivos externos, sino que se configuran como un proceso profundamente ligado al reconocimiento, la formación continua y la posibilidad de construir colectivamente nuevas formas de enseñar y aprender.

El desarrollo profesional de los docentes constituye uno de los factores más determinantes para la innovación educativa sostenible, especialmente en contextos de la educación pública, (Darling-Hammond et al. 2021; OECD, 2018). El aporte frente a este debate es evidenciar que el aprendizaje utilizando estrategias de aula no convencionales no emerge por una imposición normativa, sino por procesos de apropiación pedagógica que se construye en comunidades de práctica, en espacios de reflexión compartida y en dinámicas de acompañamiento pedagógico continuo. En este marco, la motivación de los docentes actúa como un nodo articulador entre las estrategias pedagógicas y las transformaciones curriculares, favoreciendo su coherencia y permanencia en el tiempo.

Sin embargo, incluso cuando convergen estrategias pedagógicas no convencionales y pertinentes, currículos flexibles y docentes motivados, no se puede garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que este también se ve enfrentado a límites estructurales que conllevan a tener en cuenta el cuarto constructo, las condiciones institucionales. Este constructo permite comprender que la innovación educativa no puede ocurrir en el vacío sino en escenarios organizacionales permeados por normativas, culturas escolares, liderazgos y disponibilidad de recursos. Por lo tanto, las condiciones institucionales pueden actuar tanto como facilitadoras o inhibidoras de los procesos de cambio pedagógico, configurando entonces un campo de tensiones que los actores de los procesos

educativos deben gestionar de manera permanente.

Desde una lectura integradora, las condiciones institucionales no se conciben únicamente como un marco externo, sino como un componente activo del sistema educativo que interactúa con los demás constructos. Liderazgos pedagógicos participativos, culturas organizacionales abiertas al cambio y políticas institucionales coherentes con las prácticas de aula potencia y consolidad los procesos de aprendizaje. Por el contrario, estructuras rígidas, culturas tradicionalistas y lógicas administrativas centradas en el control, tienden a fragmentar los procesos innovadores y a desmotivar tanto a los estudiantes como a los docentes. (Hargreaves y O´Connor, 2018; Bolívar, 2010).

Finalmente, la integración de los cuatro constructos permite comprender el aprendizaje no convencional como un proceso sistémico, en el que cada componente se retroalimenta y se redefine en función de los demás. Esta visión integradora se alinea con enfoques contemporáneos de la educación que reconocen la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de superar modelos lineales de intervención (UNESCO, 2021b). De igual forma, ofrece un marco interpretativo que puede orientar tanto la toma de decisiones institucionales como el diseño de políticas públicas educativas contextualizadas, especialmente en escenarios de educación secundaria, que pueden estar caracterizados por la diversidad, la desigualdad y el cambio constante.

En términos de aporte teórico, esta integración no propone un modelo cerrado ni prescriptivo, sino un marco comprensivo, que permite analizar y potenciar significativamente las experiencias de un aprendizaje no convencional desde una lógica contextual, relacional y situada. En otros términos, se ofrece a los docentes, a los directivos docentes y a los responsables de diseñar e implementar las políticas públicas educativas, los criterios para comprender por qué ciertas innovaciones prosperan mientras que otras se diluyen, destacando la importancia de articular prácticas pedagógicas, currículos, desarrollo profesional de los docentes y las

condiciones institucionales en un mismo horizonte formativo.

Socialización de los hallazgos

Como parte del cierre y validación académica de esta investigación, se desarrolló una jornada de socialización de hallazgos con la participación de los estudiantes, docentes y directivos docentes vinculados a las instituciones educativas relacionadas con el estudio. Este espacio tuvo como objetivo principal presentar los hallazgos derivados del proceso investigativo, especialmente la generación de los cuatro constructos teóricos que emergieron, junto con la integración sistémica construida a partir de ellos, además de escuchar a los informantes clave frente a estos hallazgos, promoviendo una reflexión colectiva sobre las dinámicas del aprendizaje no convencional en la educación secundaria.

La actividad se llevó a cabo en un ambiente de dialogo académico y pedagógico, en el cual los informantes clave tuvieron la oportunidad de conocer estructuralmente la investigación, los fundamentos metodológicos utilizados y los principales hallazgos obtenidos durante el proceso de análisis cualitativo. En este escenario se explicó que la investigación no estuvo orientada a identificar únicamente aquellas prácticas innovadoras dentro del aula, sino a comprender las relaciones complejas que se configuran entre las estrategias pedagógicas, las transformaciones curriculares, el desarrollo docente y las condiciones institucionales que posibilitan o limitan el aprendizaje no convencional.

En primer lugar, se compartió el constructo denominado estrategias pedagógicas probadas, destacando cómo las experiencias pedagógicas identificadas en las instituciones educativas evidenciaban procesos de aprendizaje más participativos, reflexivos y contextualizados. Los estudiantes en su momento manifestaron que muchas de esas prácticas les habían permitido asumir un rol más activo dentro de su proceso de formación, especialmente cuando las actividades re relacionaban con situaciones cercanas a su realidad social y cultural. Asimismo,

algunos docentes reconocieron que la flexibilización metodológica favorecía mayores niveles de motivación y participación en el aula, aunque señalaron que aún existen tensiones entre las prácticas innovadoras y las dinámicas tradicionales en cuanto a evaluación y organización curricular.

Seguidamente, se presentó el constructo relacionado con las transformaciones curriculares, enfatizando la necesidad de comprender el currículo como un proceso dinámico y contextualizado. Durante este momento de la socialización, los directivos docentes realizaron aportes significativos al destacar que, aunque las instituciones educativas cuentan con márgenes de autonomía curricular establecidos normativamente, en muchas ocasiones las exigencias administrativas y los lineamientos estandarizados dificultan la implementación sostenida de propuestas pedagógicas alternativas. Sin embargo, coincidieron en la importancia de avanzar hacia currículos más flexibles, interdisciplinarios y conectados con las necesidades reales de los estudiantes y de sus contextos sociales.

Por otra parte, en cuanto al constructo de motivación y desarrollo docente, los informantes clave reflexionaron sobre el papel fundamental del maestro en la consolidación de experiencias de aprendizaje no convencional. Los docentes asistentes señalaron que la innovación pedagógica no depende únicamente de la voluntad individual, sino también de las oportunidades de formación, el acompañamiento institucional y las condiciones laborales existentes en cada contexto educativo. En este sentido, varios informantes clave reconocieron que la investigación permitía visibilizar dimensiones humanas y profesionales del ejercicio docente que frecuentemente no son consideradas dentro de los procesos tradicionales de evaluación educativa.

Finalmente, se expuso el constructo correspondiente a las condiciones institucionales, resaltando la influencia del liderazgo pedagógico, la cultura organizacional y el apoyo institucional en el fortalecimiento de prácticas no

convencionales de aprendizaje. Los directivos docentes presentes, enfatizaron que las transformaciones pedagógicas requieren procesos colectivos y sostenibilidad en el tiempo, más allá de iniciativas individuales aisladas. Además, señalaron que uno de los aportes más relevantes de esta investigación, consistía en comprender la innovación educativa desde una perspectiva sistémica, reconociendo que las prácticas pedagógicas se encuentran estrechamente vinculadas con las dinámicas institucionales y organizacionales.

Posteriormente, se compartió con los asistentes la integración de los cuatro constructos teóricos, explicando cómo estos se articulan de manera interdependiente dentro de la configuración del aprendizaje no convencional. En este punto, los informantes clave coincidieron en que la presente investigación logra trascender visiones fragmentadas de la educación, permitiendo comprender que las transformaciones pedagógicas no dependen exclusivamente de metodologías específicas, sino de relaciones complejas entre currículo, docencia, institucionalidad y contexto. Esta integración generó un espacio de reflexión crítica en torno a las necesidades de fortalecer procesos educativos más flexibles, participativos y contextualizados dentro de la educación secundaria.

Los aportes realizados por estudiantes, docentes y directivos docentes durante la jornada de socialización enriquecieron significativamente la comprensión de los hallazgos obtenidos en la presente investigación. Sus reflexiones permitieron reafirmar la pertinencia de los constructos desarrollados y evidenciaron la necesidad de continuar promoviendo escenarios de dialogo académico que favorezcan la construcción colectiva de alternativas pedagógicas contextualizadas. Asimismo, este proceso de retroalimentación fortaleció la coherencia interpretativa de la investigación, al contrastar los hallazgos con las experiencias y percepciones de los actores educativos participantes.

APROXIMACIONES CONCLUSIVAS

La presente investigación que fue desarrollada bajo el paradigma interpretativo y orientada por el método de la teoría fundamentada, permitió de una manera sencilla comprender en profundidad los procesos formativos que emergen en las instituciones educativas oficiales del municipio de Flandes. El propósito principal, que consistió en Develar los constructos teóricos que permitan comprender cómo se configura el aprendizaje no convencional en la educación básica secundaria y media, a partir de los significados atribuidos por los informantes clave en los ámbitos pedagógico, curricular e institucional., atravesó por un proceso riguroso de recolección de información, de codificación, de triangulación, de un análisis interpretativo y permitió una aproximación comprensiva a las dinámicas pedagógicas institucionales, curriculares y humanas que configuran la experiencia escolar.

Las conclusiones que acá se plasman no constituyen un cierre, sino una apertura a un conjunto de comprensiones que dialogan con la complejidad de lo educativo y que señalan el horizonte de una acción transformadora, teniendo en cuenta las relaciones, limitaciones y posibilidades que caracterizan los procesos de aprendizaje en contextos oficiales, así como las rutas de transformación que emergen desde la voz de los propios actores del proceso educativo.

Uno de los aportes más importantes de este proceso, fue lograr evidenciar que la educación, particularmente en contextos oficiales, continúa sosteniéndose sobre una estructura marcada por lo tradicional, modelos centrados en la transmisión de contenidos, las evaluaciones memorísticas y con organizaciones institucionales rígidas que condicionan las prácticas pedagógicas.

Sin embargo, ese panorama no se observa como una realidad inmodificable, ya que teniendo en cuenta los aportes de los estudiantes, docentes y directivos docentes existe una preocupación, un movimiento constante, un deseo latente de implementar procesos de transformación que vayan tomando forma desde las pequeñas prácticas, en búsquedas individuales y colectivas, en reflexiones que cuestionen lo establecido y en experiencias que revelen el potencial del aprendizaje no convencional.

Esta investigación permitió comprender que las percepciones de los actores del proceso educativo convergen en un punto esencial: la necesidad de transformar la forma como se concibe el aprendizaje. Los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente, cuando investigan, crean, dialogan y encuentran sentido en los contenidos y más cuando estos están contextualizados con su entorno social y cultural.

Los docentes reconocen la importancia de las estrategias de aula tradicionales, pero existe un interés por explorar aquellos métodos no convencionales que son más dinámicos, a pesar de las barreras que ellos enfrentan: la falta de tiempo para planear, la presión por cumplir con unos contenidos, el temor a la pérdida de control del grupo y la ausencia de acompañamiento institucional.

Por su parte los directivos docentes, son conscientes de las limitaciones de los modelos tradicionales actuales, pero también de las preocupaciones que surgen al intentar transformar una cultura escolar que se ha sostenido por décadas.

Lo anterior confirma que la educación convencional sigue cumpliendo un papel estructurante en las instituciones educativas oficiales, pero también evidencia que su permanencia no responde únicamente a una cuestión metodológica, sino a condiciones institucionales, curriculares, culturales y formativas. De esta forma, el aprendizaje no convencional, no surge simplemente como una alternativa metodológica, sino como una necesidad epistemológica que exige repensar las

relaciones pedagógicas, los roles de los estudiantes, los docentes y los directivos docentes, la naturaleza del conocimiento escolar y el sentido mismo de la experiencia educativa.

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, estas se encuentran en un punto de transición, si bien todavía siguen predominando las estrategias tradicionales, también han empezado a aparecer prácticas no convencionales e innovadoras, que se convierten en señales de cambio, en muchas instituciones este tipo de prácticas se presentan de manera individual o de manera integradora donde se transversalizan áreas como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales, pero hace falta la implementación de políticas institucionales, que generalicen en los docentes este tipo de prácticas y que sean sostenibles en el tiempo. Esto lleva a reconocer que la innovación no puede descansar exclusivamente en la voluntad individual, es necesario transformar las instituciones brindando acompañamiento, tiempo y condiciones reales de implementación.

Para que se dé, de manera efectiva una transformación institucional teniendo en cuenta a los estudiantes, los procesos de aprendizaje se deben cualificar promoviendo la participación, la autonomía, el pensamiento crítico y la conexión con la realidad. Esto fortalece los resultados académicos, ya que los estudiantes comprenden lo que aprenden y para que lo aprenden.

La implementación de estrategias de aula no convencionales, no solo mejoran el rendimiento, sino que fomentan habilidades que difícilmente emergen desde un modelo transmisivo, la capacidad de argumentar, de cuestionar, de relacionar saberes y de construir significados. Los procesos educativos que favorecen la comprensión profunda tienen un impacto directo en la calidad del aprendizaje.

Un aprendizaje significativo emerge cuando el estudiante se reconoce como protagonista de su proceso formativo. Su participación no es un elemento periférico, sino una condición necesaria para construir conocimiento con sentido. Los

estudiantes valoran ser escuchados, se sientes participes de los procesos cuando se tienen en cuenta en la toma de decisiones y mejoran sus resultados cuando se les permite explorar el contexto social y cultural de su entorno para comprender mejor su realidad. Las instituciones educativas que apuestan por aprendizajes por medio de estrategias de aula no convencionales no solo están enseñando contenidos, sino que forman ciudadanos críticos, creativos y capaces de intervenir en su entorno.

Es necesario que las transformaciones institucionales relacionadas con el currículo comprendan que este, es la columna vertebral de la práctica educativa. Los procesos que fragmentan el conocimiento en áreas aisladas, la rigidez de los tiempos escolares y el énfasis en el cumplimiento de contenidos dificulta la innovación. Los hallazgos de esta investigación revelan que la transformación hacia un modelo no convencional requiere un currículo integrado, flexible, contextualizado y articulado con metodologías activas. No es suficiente con realizar ajustes superficiales, es necesario repensar la estructura curricular de tal modo que permita la interdisciplinariedad, la investigación escolar y la evaluación formativa.

La transición institucional hacia un aprendizaje no convencional exige un cambio profundo en la identidad profesional del docente. Ser mediador, orientador y diseñador de ambientes de aprendizaje implica superar el modelo tradicionalista del docente transmisor para convertirse en un facilitador reflexivo que promueve la autonomía, la curiosidad y el pensamiento crítico.

Este rol no debe imponerse, se requiere de formación continua, acompañamiento emocional, reconocimiento institucional y condiciones dignas para ejercer la profesión. Esta investigación reafirma que el docente es el agente clave de la transformación, pero esa transformación solo es posible si está sostenida por una institución que la valore, la acompañe y la legitime.

Por otro lado, un aprendizaje no convencional requiere de un currículo vivo que dialogue con la realidad, que articule saberes, que permita la implementación de

proyectos interdisciplinarios mediante políticas educativas institucionales y que incorpore la evaluación formativa como eje estructurante. Las instituciones educativas deben abandonar la lógica fragmentada del conocimiento para construir rutas formativas basadas en problemas reales, en proyectos que vinculen a la comunidad y en experiencias que les permitan a los estudiantes desarrollar competencias cognitivas emocionales y sociales.

Esta investigación propone que las instituciones educativas son sistemas vivos, donde convergen elementos físicos, simbólicos, emocionales y culturales que puedan facilitar o limitar la transformación pedagógica. La innovación educativa no se da en el vacío, necesita de un liderazgo pedagógico, cultura de colaboración, recursos mínimos, flexibilidad organizacional y un clima institucional que valore la experimentación y el error como parte del aprendizaje. Las instituciones educativas que logren articular estos elementos podrán avanzar hacia modelos pedagógicos más humanos y coherentes, las que no, se mantendrán en prácticas que reproducen la inercia de lo tradicional.

Los cuatro constructos que emergieron en esta investigación afirman que el aprendizaje no convencional no es una utopía ni un modelo idealizado, sino una posibilidad real que aparece desde las preocupaciones de los actores del proceso educativo, desde la comprensión crítica de las condiciones institucionales y desde la convicción de que la educación debe responder a las necesidades de un mundo complejo, diverso y cambiante.

Las transformaciones educativas, no solo en Flandes sino en todos aquellos entornos educativos similares, no dependen de una única acción ni de reformas superficiales, sino de un proceso articulado que involucre al docente, al estudiante, a los directivos docentes, a la institución y al currículo. Lo anterior implica comprender que la escuela no puede seguir siendo un espacio centrado exclusivamente en la transmisión del conocimiento, sino que debe convertirse en un escenario para la construcción colectiva, el pensamiento crítico, la creatividad y la formación humana.

Finalmente, esta investigación invita a la reflexión y a la acción, invita a reconocer que, aunque los procesos tradicionales en las instituciones educativas tienen un peso histórico, la transformación es posible. Invita a los docentes a reconocerse como agentes de cambio, a los directivos docentes a fortalecer el liderazgo pedagógico y a las instituciones educativas a asumir el desafío de construir culturas escolares abiertas al aprendizaje. Y más aún, invitan a reconfigurar el sentido de la educación como un acto profundamente humano, donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender desde su singularidad, de construir significado y de transformar su propio proyecto de vida.

REFERENCIAS

American Psychological Association (APA). (2022). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). APA Publishing.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/218525261154.

Artime, C. N. (2021). El aprendizaje basado en proyectos en el ámbito artístico. Un estudio de caso en educación secundaria obligatoria (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).

Arguello, H. L. M., Briones, V. I. E., Arguello, D. M. M., Muñoz, J. M. S., y Valdez, J. L. F. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. Código Científico *Revista de Investigación*, 5(1), 838-850.

Barcena Orbe, F. J., Benitez Sastre, L., Bolívar Botia, A., Martínez-Otero Pérez, V., Mendoza Carretero, M. D. R., Posca Cohen, M., ... y Sanz Simón, C. (2021). Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales: La figura del docente (Vol. 30). Grao.

Beane, J. A. (2010). La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática (2ª ed.). Ediciones Morata.

Beraza, M. A. Z., Sabucedo, A. C., y Alonso, F. T. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista española de pedagogía, 39-54.

Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi delta kappan, 86(1), 8-21.

Blanco, Carlos. (2005). Sandín Esteban, Mª Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258). Revista de Pedagogía, 26(77), 48-58.

Bocanegra, S. M. S. (2024). Liderazgo distribuido: un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. Revista Latinoamericana Ogmios, 4(11), 10-24.

Bolívar, Antonio. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. Psicoperspectivas, 9(2), 9-33. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112.

Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. Cinta de moebio, (57), 305-315.

Botía, A. B. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. Aula de innovación educativa, (290), 10-13.

Botía, A. B. (2023). Liderazgo distribuido en educación: Perspectivas, desafíos y discusiones. Editorial Universidad de Guadalajara.

Botia, A. B., y Segovia, J. D. (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Grao.

Brookhart, S. M. (2010). Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool. ASCD.

Bryant, A. (2021). Continual permutations of misunderstanding: The curious incidents of the grounded theory method. Qualitative Inquiry, 27(3-4), 397-411.

Bueno Chuchuca, G. F. (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (32), 93-117.

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. C., Palacios Rodríguez, A., y Serrano Hidalgo, M. (2023). Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa.

Campoverde, M. P., Hernández, D. V., Hernández, R. V., y Ases, L. M. (2024). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1), 199-211.

Camprubí, S. R., y Castellanos, P. P. (2019). Metodologías cualitativas para la

investigación.

Carbonell Sebarroja, J. (2013). La aventura de innovar: el cambio en la escuela.

Carr, W., y Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. Routledge.

Castillo, M. (2022). Concepción pedagógica del docente de educación artística en básica secundaria del colegio técnico municipal aeropuerto desde la teoría de las inteligencias múltiples: una aproximación teórica. tesis doctorales. upel.edu.ve

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. sage.

Choriev, R. K., Khujakeldiev, K. N., Kucharov, S. A., Khayitova, S. D., Abdiev, N., y Amirqulov, X. Q. (2022). Pedagogical Problems Of Distance And Traditional Education. *Journal of Pharmaceutical Negative* Results, 2895- 2904.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2015). Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation. Teachers College Press.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se dictan normas generales en materia de educación.

Conlin, M. M. (2024). An Intrinsic Case Study of Middle School Teachers' Professional Learning and Professional Capital-Beyond the COVID-19 Classroom (Doctoral dissertation, Drexel University).

Corbin, J., y Strauss, A. (2014). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage publications.

Cordero, M. S. G., y López, Y. C. B. (2023). Enseñanza y aprendizaje del Diseño Gráfico desde el paradigma de la complejidad. Interdisciplinaria, 40(1), 301-317.

Córdoba, D. F. G. (2023). La Planificación Didáctica desde la Perspectiva de la Cognición Situada. Cronopios del Sur, (2), 37-41.

Day, C., y Gu, Q. (2013). Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. Routledge.

Day, C. (2021). Developing, sustaining and retaining teacher quality: Factors that count. In Envisioning Teaching and Learning of Teachers for Excellence and Equity in Education (pp. 171-187). Singapore: Springer Singapore.

Darling-Hammond, L. (1997). The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 24(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Darling-Hammond, L., y Oakes, J. (2021). Preparing teachers for deeper learning. Harvard Education Press.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). Manual de investigación cualitativa (Vol. 1, pp. 43-102). Barcelona: Gedisa.

Departamento Nacional de Planeación. (marzo de 2024).

Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In The educational forum (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.

Díaz, R. R. G., Duque, Á. E. A., Gómez, S. L. G., y Ayala, K. C. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa–Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. Revista de ciencias sociales, 27(4), 334-350.

Drake, S. M., y Reid, J. L. (2020, July). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. In Frontiers in education (Vol. 5, p. 122). Frontiers Media SA.

Escobar, A. (2020). Pluriversal politics: The real and the possible. Duke University Press.

Espinoza Freire, E. Enrique. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. Conrado, 18(85), 191-197.

Ferreyra, S. (2022). Las tic para fortalecer las inteligencias múltiples y aprender historia en secundaria. MLS Educational Research (MLSER), 6(1).

Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research (7th ed.). Sage Publications.

Fradalé, P. A. (2024). Pedagogic shift: supporting teachers' change in professional practice a study through the example of blended learning (Doctoral dissertation, Southern Cross University).

Freire, P. (2020). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2023). Pedagogía del oprimido (Ed. conmemorativa). Siglo XXI Editores.

Fuguet Smith, A. (2018). Revolución y Caricatura. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

Fullan, M. (2020). Liderar en una cultura de cambio. Ediciones Morata.

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change. Teachers college press.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). Deep learning: Engage the world change the world. Corwin Press.

Galván-Cardoso, A. P., y Siado-Ramos, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, *7*(12), 962-975.

García, G. (2023). Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción: Qualitative Research from the Action Research Method. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24(51), 196-210.

García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G. E., Rodríguez Orgales, C., y Saavedra, J. E. (2018). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.

Gardner, H. (2007). Las cinco mentes del futuro. Harvard Deusto business review,

(156), 34-39.

Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Rev. ed.). Basic Books.

Gardner, H. (2012). Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica. Mexico.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gómez, O. E. A., Macay, M. V. V., Zambrano, C. R. A., y Mendieta, G. A. L. (2022). Modelo Educativo basado en Pensamiento Complejo de Edgar-Morin para fortalecer la Gestión Escolar, Unidad Educativa Ángel Polibio Chaves, Ecuador 2021. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 7(3), 12.

González Pineda, L. F. (2024). Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas. Un camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Guerrero, W. (2022). Competencias tecnológicas del docente en la práctica pedagógica en la educación media técnica en Colombia. TESIS DOCTORALES.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2015). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. Journal of professional capital and community, 5(3/4), 327-336.

Hargraves, Andy y O'Connor, Michael T & Centre for Strategic Education (Vic.). (2018). Leading collaborative professionalism / Andy Hargreaves and Michael T O'Connor. East Melbourne, Vic. : Centre for Strategic Education

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.

Hoyos, C. F. E. y Barilla, J. C. A. (2021). El sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social. Revista Oratores, (14), 144–156. https://doi.org/10.37594/oratores.n14.540

Icfes. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional (Vol. 119). Graó.

Jácome, W. (2023). Fortaleciendo vínculos educativos, una propuesta pedagógica para la comprensión y aplicación de las inteligencias múltiples en el colegio Gimnasio Bilingüe Howard Gardner del municipio de Ocaña en Norte de Santander. Universidad Nacional Abierta ya Distancia. Universidad Nacional Abierta ya Distancia.
https://repository. unad. edu. co/bitstream/handle/10596/58923/wajacomes. pdf? sequence, 1.

Kemmis, S., y Edwards-Groves, C. (2018). Understanding education. History, politics and practice.

La equidad, Y. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (30th Anniversary Ed.). Cambridge University Press.

Leithwood, K., Tomlinson, D., y Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In International Handbook of Educational Leadership and Administration: Part1–2 (pp. 785-840). Dordrecht: Springer Netherlands.

Londoño, E. D. O., Perez, J. C. H., y Zuluaga, J. T. (2022). Análisis de la pedagogía por proyectos y los métodos tradicionales de enseñanza. REFCalE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390- 9010, 51-70.

López-Alegría, F., y Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. FEM: *Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 5-12.

López, M. C., Sánchez, E. R., & Vallejos, R. M. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267.

Malvasi, V. (2022). La apertura hacia nuevos modelos comunicativos y pedagógicos en la didáctica de las matemáticas: Estudio multicaso de la escuela secundaria en Italia (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Marcelín-Alvarado, M. A. (2023). Reflexiones epistemológicas derivadas de la praxis investigativa transdisciplinar. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, (34), 265-289.

Mauris, L. (2022). Liderazgo pedagógico en la educación rural colombiana: los desafíos, retos y oportunidades generadas por la crisis sanitaria del COVID-19. Revista Estudios Psicológicos, 2(1), 74-87.

Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Meseguer, G. O., y Serrano, J. L. (2024). Implementation and training of primary education teachers in computational thinking: a systematic review. RIED-*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1).

Milton ochoa. (diciembre de 2023). Promedios Ponderados de Colegios Públicos. Obtenido de https://miltonochoa.com.co/web/index.php/2023/12/01/estos-son-los- mejores-colegios-del-pais-segun-los-resultados-de-la-prueba-saber-11- calendario-a-2023/

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf]

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2022). Política de ética de la investigación, bioética e integridad científica: mesa de gobernanza mesa de institucionalidad. men.

Molina Rodríguez, Á. (2022). Metodologías innovadoras para la enseñanza de la Estadística.

Monteagudo, J. G. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, (15).

Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morin, E. (2016). Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación. Paidós.

Morin, E. (2020). La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Seuil.

Morin, E. (2022a). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Ed. revisada). UNESCO.

Morin, E. (2022b). El pensamiento complejo: Ensayo sobre la reforma del pensamiento. Gedisa. (Original de 1999).

Morris, T. H. (2022). How creativity is oppressed through traditional education. On the Horizon: The International Journal of Learning Futures, 30(3), 133- 140.

Nicolescu, B. (2013). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje. Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinares, (4), 39-50.

Oda Abunamous, M., Boudouaia, A., Jebril, M., Diafi, S., y Zreik, M. (2022). The decay of traditional education: A case study under covid-19. Cogent Education, 9(1), 2082116.

OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

Olaya, J. P. (2023). Potenciando el aprendizaje de las funciones trigonométricas mediante GeoGebra en contextos reales para estudiantes de 10° de la I.E.D Castillo de la Alboraya. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/58778.

Orozco, A. B. (2023). Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa. Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa, 5(9), 59-90.

Ovadiah, Y. H. (2026). Complejidad y Educación: Brecha Ontológica-Metodológica, Capacidad De Captura e Isomorfismo en la Investigación del Campo (1996–2025). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10(2), 235-259.

Palomo, M. S. (2025). Relación entre la formación docente y la implementación del aprendizaje basado en proyectos en la Escuela Italiana de Mendoza (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Parejo, N. F. H., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 106-122.

Parra O, Paola J y Mejia N. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3), 7.

Paulus, T., Lester, J., y Dempster, P. (2013). Digital tools for qualitative research. Sage.

Pedragosa, M. A. (2022). La clase como espacio dialógico y significativo.

Peña, H. A. C. (2023). Enseñanza de la matemática desde las competencias específicas en educación básica secundaria: una mirada desde la perspectiva explicativa de las representaciones sociales. Tesis doctorales. upel.edu.ve

Pereira-Chaves, J., Jiménez-Salazar, M. A., Cubero-Jiménez, A., Quesada-Vargas, R., y Jiménez-Sánchez, S. (2021). Desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación y resolución de problemas en Ciencias noveno año, Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 12(1), 308-337.

Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela..

Popham, W. J. (2011). Transformative assessment in action: An inside look at applying the process. ASCD.

Proaño-Real, E. S., Morán-Vélez, F. F., Samaniego-Loza, F. J., y Orquera-Arguero, P. S. (2024). Diseño curricular centrado en competencias y habilidades prácticas en la formación técnica y tecnológica. Portal de la Ciencia, 5(2), 236-253.

Ramírez-Montoya, M. S., de Agüero, M., Pompa, M., Hernández, A. K., Hernández,

M. Á., y Sánchez-Mendiola, M. (2021). La investigación de la innovación en la educación superior en México y el mundo: 2015-2020. Innovación educativa en educación superior: Una mirada, 360.

Ríos-Cabrera, P. y Bolívar-Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamien- tos para la formulación de políticas públicas. Revista Innovaciones Educativas. 22(32), 199- 212. DOI: https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828

Rivas Meza, M. (2006). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. Autor: Miguel Martínez M. Editorial Trillas. México, DF 2000. Tercera edición. 175 p. Educere, 10(35), 757-758.

Rodrigo, N. V., y Fernández, J. L. G. (2020). Análisis comparativo entre la enseñanza tradicional matemática y el método ABN en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, *9*(1), 40-6

Rodríguez-García, A., y Arias-Gago, A. R. (2022). ¿El aprendizaje basado en indagación mejora el rendimiento académico del alumnado en ciencias? Análisis basado en PISA 2018. Revista colombiana de educación, (86), 53-74.

Ruiz, Luz N. (2020). Legislación Colombiana frente a la evaluación escolar de la población con necesidades educativas no convencionales. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(2), 1-18. Doi.10.15517/aie. v 20i2.41646.

Sabogal Modera, M. L. (2021). Condiciones para el éxito de la innovación educativa mediada con tecnologías digitales en educación superior: Aprendizajes del caso de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Salamanca, L. P. G. (2023). *Principios Pedagógicos de Rudolf Steiner. Escuelas Waldorf en Colombia* (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás (Colombia)).

Salvador, C. C. (2025). Learner identity and the training of competent learners/La identidad de aprendiz y la formación de aprendices competentes. Journal for the Study of Education and Development, 48(4), 753-793.

Sánchez, D. R. (2023). Teoría de las Inteligencias Múltiples: Una estrategia para Retroalimentar y apoyar el Rendimiento Académico en Contextos Rurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5465- 5475.

Sánchez, P. V. R., y Nacimba, F. G. C. (2023). Inteligencias múltiples: un enfoque

integral para el diseño curricular en la educación. *Revista Conrado*, 19(S1), 147-154.

Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa.

Sanmartín Zhiña, D. L. (2021). Aprendizaje-Servicio Comunitario: estrategia didáctica activa para re valorizar conocimientos ancestrales sobre uso de plantas medicinales con estudiantes de sexto grado en la UECIB “ABC”.

Santaella, C. M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. Revista de investigación educativa, 24(1), 147-164.

Santos Julca, J. J. (2025). Gestión pedagógica y calidad educativa en una institución educativa pública en Huancayo.

Schwandt, T. A. (2023). The Interpretivist-Humanist Evaluator. Disrupting Program Evaluation and Mixed Methods Research for a More Just Society: The Contributions of Jennifer C. Greene, 49-60.

Seach, J.-A. (2024). Beginnings: NSW Teachers' Views on the Early Stages of Implementing a New National Curriculum. Tesis Doctoral (Ph.D.). The University of Notre Dame Australia, Australia.

Segovia Torres, J. D. (2025). Reforma educativa en América Latina: conceptualizaciones, desafíos y tensiones. Mundos Plurales - Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública, 12(2), 21–47. https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2025.6353

Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. Educational researcher, 7(2), 5-8.

Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Heinemann.

Strauss, A., y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Tarazona, J. O. G., Malqui, S. M. L., Romero, G. P. M., & Riveros, M. A. H. (2022). La dimensión filosófica en la investigación educativa: Implicancias ontológicas, epistemológicas y metodológicas en el contexto universitario. Revista de filosofía, 39(102), 253-268.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea ediciones.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.

Toapaxi, R. A. C., y Carranco, A. C. S. (2022). Aporte de las inteligencias múltiples a la enseñanza del idioma inglés en la educación virtual. Uniandes Episteme, 9(1), 117-130.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.

Torrecilla, A. C. V., Mieles-Barrera, M. D., y Correa, D. A. (2024). Políticas públicas de descolonización educativa en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*: RVG, 29(105), 94-109.

Torres, N. P. P., y Mendoza, M. A. (2025). El bienestar docente y la calidad educativa en las instituciones educativas distritales de Barranquilla-Colombia. TESIS DOCTORALES.

UNESCO, P. (2021a). Reimagining our futures together: A new social contract for education (pp. 1-186). Paris: unesco.

UNESCO, P. (2021b). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris, France: Educational and Cultural Organization of the United Nations.

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Perfiles Educativos, 44(177), 200-212.

Vargas, Y. (2021). Constructo teórico sobre la didáctica de las ciencias naturales desde los modelos pedagógicos en el nivel de básica primaria. Tesis doctorales. upel.edu.ve

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Wagensberg, J. (2007). El gozo intelectual: teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza. Tusquets.

Wenger, E. (1999). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html#:~:text=Curr%C3%ADculo%20es%20el%20conjunto%20de,las%20pol%C3%ADticas%20y%20llevar%20a, recuperado el 9-08-2024

ANEXOS

A1. Guion de entrevista para estudiantes.

A2. Guion de entrevista para docentes

A3. Guion de entrevista para directivos

ANEXO A1

GUION DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA

Constructos Teóricos para el desarrollo del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media

Lugar, fecha y hora:
Entrevistador/a:

DATOS GENERALES

1. ¿Cuál es su grado escolar y cuántos años lleva estudiando en esta institución?
2. ¿Cómo describiría su forma preferida de aprender nuevos temas?

3. **EXPERIENCIAS Y PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE:**

"Considerando tus experiencias tanto en clases tradicionales como en aquellas que han sido diferentes en cuanto a sus dinámicas, ¿podrías decirme como te sientes cuando en el salón de clases se utilizan estrategias de aprendizaje como proyectos o portafolios u otra forma de enseñanza por parte de los docentes? ¿Qué elementos de esas experiencias hacen que el aprendizaje sea más significativo para ti?"

4. **PERCEPCIÓN DE MÉTODOS NO CONVENCIONALES:**

"En las diferentes estrategias de aprendizaje, como proyectos, aprendizaje por competencias y uso de tecnologías. ¿Podrías compartir algunos ejemplos de actividades no tradicionales que hayan sido impactantes para ti, y explicar cómo influyeron en la comprensión de los temas?"

5. **DESAFÍOS Y PREPARACIÓN PARA EL FUTURO:**

"Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los mayores desafíos que enfrentas tu como estudiante para adaptarte a estrategias de aprendizaje no tradicionales? Y, ¿cómo crees que estas experiencias te están preparando para enfrentar los retos del futuro y formar un proyecto de vida para ti?"

6. **ROL DE LOS DOCENTES Y MEJORAS INSTITUCIONALES:**

"¿Que le dirías a los docentes para que mejoren en cuanto a la implementación de estrategias de aprendizaje no tradicionales? Y, si tuvieras la oportunidad de hacer cambios en la institución, ¿qué sugerencias darías para fomentar un ambiente de aprendizaje más innovador y experimental?"

¿Hay algo que desee agregar en relación con los temas de los que hemos hablado?

ANEXO A2

GUION DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA

Constructos Teóricos para el desarrollo del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media

Lugar, fecha y hora:
Entrevistador/a:
Edad:
Lugar de residencia:
Formación:

Estas preguntas buscan obtener respuestas detalladas y reflexivas, que permitan una comprensión profunda de la experiencia y visión del docente.

1.- **TRAYECTORIA Y CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE:**

Considerando su trayectoria como docente de secundaria, ¿me puede hablar de sus experiencias o aquellos elementos que han sido determinantes en la formación de su enfoque pedagógico actual?

A través de los años han aparecido nuevas estrategias de aula que se apartan de lo tradicional o convencional, ¿me podría contar un poco sobre su percepción frente a la educación no tradicional?

¿considera que ha utilizado en algún momento estrategias de aprendizaje no convencional a lo largo del tiempo?

2.- **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:**

"Teniendo en cuenta que una de las finalidades de los procesos educativos es la de promover el aprendizaje significativo en los estudiantes. ¿Podría decirme algunas estrategias que haya encontrado particularmente efectivas para lograr dichos aprendizajes, y cómo las adapta a las necesidades de sus estudiantes?"

3.- **DESAFÍOS Y LIMITACIONES EN EL AULA:**

"Desde su experiencia, ¿cuáles considera que han sido los principales obstáculos que enfrentan los docentes para implementar estrategias de enseñanza no convencionales y fomentar un aprendizaje significativo en los estudiantes? ¿Cuáles factores pueden ser institucionales y cuales externos que contribuyan a estas limitaciones?"

4.- REFLEXIÓN DOCENTE Y PROPUESTA DE MEJORA:

"Si tuviera la oportunidad de proponer cambios a nivel institucional para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ¿qué medidas implementaría para fomentar la implementación de enfoques no convencionales y como se motivarían a los docentes a participar en este proceso?"

¿Hay algo que desee agregar en relación con los temas de los que hemos hablado?

ANEXO A3

GUION DE ENTREVISTA DIRECTIVOS DOCENTES

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GUÍA DE ENTREVISTA

Constructos Teóricos para el desarrollo del aprendizaje no convencional en estudiantes de Básica secundaria y Media

Lugar, fecha y hora:
Entrevistador/a:
Edad:
Lugar de residencia:
Formación:

Estas preguntas buscan obtener respuestas detalladas y reflexivas, permitan una comprensión profunda de la experiencia y visión del directivo docente.

1. **TRAYECTORIA Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA:**

Considerando su experiencia como directivo docente tanto en esta institución como en otras, podría decirme ¿cómo ha evolucionado su visión sobre la organización de la gestión académica en la educación secundaria y qué aprendizajes clave ha obtenido a lo largo de su trayectoria?

Teniendo en cuenta lo anterior, me podría contar ¿Qué tipo de estrategias de aula no convencionales ha propuesto a los docentes, durante su desarrollo profesional y que lo llevó a proponerlas?

2. **ENFOQUES DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS:**

"Usted ha mencionado la implementación de estrategias no convencionales. ¿Podría profundizar en algunos ejemplos concretos de estrategias que hayan sido particularmente efectivas, y describir el proceso de direccionamiento, apoyo y acompañamiento que brindó a los docentes para su implementación?"

3. **DESAFÍOS Y MODIFICACIONES CURRICULARES:**

"Desde su visión como directivo docente, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas para innovar en el currículo, y qué modificaciones curriculares específicas considera que son esenciales para superar estos obstáculos y fomentar la implementación de enfoques de enseñanza no convencionales?"

4. **MOTIVACIÓN DOCENTE Y RESISTENCIA:**

"La motivación de los docentes es crucial para la implementación de nuevos enfoques. ¿Cómo podría describirse una estrategia integral para motivar a los docentes a participar activamente en la implementación de un enfoque de enseñanza no convencional, teniendo en cuenta las posibles resistencias u oposiciones?"

¿Hay algo que desee agregar en relación con los temas de los que hemos hablado?

SISTESIS CURRICULAR

AUTOR

José Alberto Hernández García, Licenciado en Electromecánica de la Universidad de La Salle en convenio con el Instituto Técnico Central de la ciudad de Bogotá. Ingeniero Mecánico de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista y Magister de la Universidad Sergio Arboleda -Bogotá. Experiencia de mas de 17 años como docente de matemáticas y física a nivel de básica secundaria y media en colegios privados de Bogotá, experiencia de 6 años como docente de Física y Matemáticas a nivel universitario en las universidades Distrital y Agraria en la ciudad de Bogotá, Par académico en programas de educación del Ministerio de Educación Nacional, experiencia de 11 años liderando y direccionando desde la parte directiva instituciones educativas oficiales en el departamento del Tolima, actualmente Rector de la Institución Educativa La Paz 1 del municipio de Flandes, liderando propuestas educativas basadas en competencias y educación no convencional. Ponente en eventos nacionales e internacionales en temas como enseñanza de la Física, enseñanza por competencias y modelos no convencionales de educación desde la visión directiva e institucional. Autor del artículo “Particularidades de la educación no tradicional frente a modelos tradicionales en las instituciones educativas”, Revista Palabra y Realidad Nº16 2024-2025

TUTOR

Henry José Rumbos Ruiz, licenciado en Filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa de Lima, magíster en Lingüística del Instituto Pedagógico de Caracas, especialista en Lexicografía, Universidad Católica Andrés Bello-Casa de Bello, licenciado en Pedagogía Alternativa, mención Interpretación en Lengua de Señas Venezolana de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida y doctor en Gestión para la Creación Intelectual de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez e intérprete Público en Lengua de señas venezolana. Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores, Justicia y Paz. Profesor Asociado adscrito al Programa de Deficiencias Auditivas del Departamento de Educación Especial y jefe del Departamento de Educación Especia del IPC. Profesor Asociado de la UCAB. Profesor invitado en la Westsächsische Hochschule Zwickau – Universidad de Ciencias Aplicadas de Zwickau, Sajonia, Alemania. Excoordinador Nacional del Programa de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Exasesor del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria en materia de inclusión de personas con discapacidad y de interpretación en Lengua de Señas Venezolana. Autor y coautor de artículos en el área de la sordera, en el de la lingüística clínica y de lingüística de la Lengua de Señas Venezolana. Becario del Departamento de Estado de los Estados Unidos.