



Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa

ISSN: 2007-2171

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Restrepo Ortiz, Sebastián; Monroy Velasco, Iris Rubi
Narrativas y prácticas pedagógicas de maestros sobre el Modelo Escuela Activa Urbana
Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 14, núm. 26, 00010, 2023, Enero-Junio
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1168>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553476030010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Narrativas y prácticas pedagógicas de maestros sobre el Modelo Escuela Activa Urbana

Narratives and pedagogical practices of teachers on the Urban Active School Model

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1168>

Sebastián Restrepo Ortiz*
Iris Rubi Monroy Velasco**

Resumen

El presente artículo investigativo con enfoque cualitativo tiene como propósito analizar desde las narrativas las prácticas pedagógicas de los maestros que forman parte del Modelo Escuela Activa Urbana (EAU). Establece como unidades de análisis intencionalmente a 10 maestros llamados enlaces, los cuales pertenecen a instituciones públicas de la ciudad de Manizales, Colombia. La selección intencionada estuvo orientada por su experiencia con el modelo educativo estudiado y su trayectoria en el campo pedagógico. La recolección de la información que sustenta el estudio se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, y la sistematización y triangulación de información se hizo con el programa Atlas.ti, donde se realizó la operacionalización de categorías que permiten la comprensión del fenómeno estudiado, así como la identificación de tendencias convergentes y divergente en las prácticas pedagógicas con respecto al modelo EAU y, posteriormente, a través de la interpretación, se realizó el análisis específico de los resultados. Los hallazgos y recomendaciones son estructuras narradas por los maestros, lo cual hace de este artículo un proceso de construcción colaborativa.

Palabras clave: narrativas – prácticas pedagógicas – modelo de escuela activa urbana – pedagogías activas.

Abstract

The purpose of this qualitative research article is to analyze the pedagogical practices of the teachers who are part of the Urban Active School Model (EAU) through their narratives. It intentionally establishes as units of analysis 10 teachers called liaisons from public schools in the city of Manizales. Our intentional selection was guided by their experience with the educational model studied and their trajectory in the pedagogical field. The information that supports the study was collected through semi-structured interviews and was systematized and triangulated using the Atlas.ti program where the operationalization of categories in order to understand the phenomenon under study was conducted, as well as the identi-

* Doctor en Ciencias de la Educación. Maestro de Aula, Fe y Alegría La Paz, Manizales, Colombia. sebas19012@hotmail.com

** Doctora en Psicología. Candidata SNI. Líneas de investigación: Identidades culturales, migración y juventudes. Profesora de tiempo completo, Universidad Autónoma de Coahuila, México. iris.monroy@uadec.mx

cation of convergent and divergent trends of pedagogical practices with respect to the EAU educational model. The results were then interpreted through a specific analysis. The findings and recommendations are structures narrated by the teachers, which makes this article a collaborative construction process.

Keywords: narratives – pedagogical practices – model of urban active school – active pedagogies.

Introducción

Gerver (2012) afirma que todo acto educativo debería tener en cuenta el futuro para definir las vivencias educativas que el maestro organiza para el educando, con el propósito de analizar cómo se presenta creativamente con el fin de hacerlo dinámico y tener un estudiante motivado. De allí que resulte importante analizar las experiencias educativas actuales en las que están inmersos los educandos, para analizar si las prácticas pedagógicas de los diferentes modelos satisfacen los requerimientos de los educandos en pleno siglo XXI y con ello responder a las nuevas tendencias sociales y educativas de la globalización.

El presente artículo tiene como tema central las narrativas y prácticas pedagógicas del Modelo Educativo Escuela Activa Urbana (EAU) de las y los docentes de la ciudad de Manizales, Colombia. Como lo menciona Jaramillo (2014), el Modelo EAU es una estrategia de las denominadas *pedagogías activas*, que transforma las escuelas en escenarios plenos de participación donde la comunicación es bidireccional y el estudiante es el principal eslabón del proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilitan ambientes significativos de aprendizaje teniendo como referente la realidad del estudiante y el contexto territorial donde ellos puedan vivenciar lo aprendido en las aulas de clase.

De igual manera, el artículo establece desafíos importantes porque el Modelo EAU ha sido poco abordado, estudiado e investigado y cobra cada día más importancia en la ciudad de Manizales y a nivel nacional como apuesta para la transformación de la calidad educativa en el siglo XXI y exige tener una mirada objetiva hacia los nuevos modelos educativos, los cuales requieren prácticas pedagógicas modernas que evolucionen la escuela.

En lo que se refiere a la postura teórica, este estudio está estructurado con base en los postulados de las pedagogías activas, Díaz (2016) señala que entre sus principios están: el educando como centro de atención; el maestro es un actor que orienta y educa; la escuela debe ser un centro que potencializa las habilidades sociales y emocionales; el currículo es un documento flexible; las prácticas pedagógicas se establecen a partir de la colaboración de la comunidad educativa y la autonomía del educando.

En relación con la metodología, el artículo está basado en un enfoque cualitativo, partiendo de contextos reales en los que se desenvuelve la práctica pedagógica de maestros de 10 instituciones públicas que han asumido el Modelo EAU de la ciudad de Manizales, e indaga

desde sus narrativas el valor que tienen las prácticas pedagógicas en el escenario del modelo y en donde las realidades se definen a través de las interpretaciones y comentarios de los participantes, denominados *unidades de análisis* para esta investigación.

Formulación del problema

Como propone Mejía (2015), el maestro es considerado un actor que sabe, construye y transfiere conocimiento, quien asegura que el argumento central del ser humano como sujeto social es aclarar sus ideas a través de la búsqueda, exploración teórica de lo que sucede en la sociedad y su incidencia mediante las prácticas particulares. Lo anterior convierte al docente de las aulas del siglo XXI en un sujeto creativo que sabe dar una explicación teórica basada en los postulados existentes, en su experiencia y en las prácticas más significativas que tiene en la cotidianidad con las realidades y tendencias que mueven la globalización.

Según Jaramillo (2014), la ciudad de Manizales, con el interés de responder a las nuevas necesidades educativas, ha venido instaurando el modelo educativo Escuela Activa Urbana en las instituciones públicas como respuesta a las nuevas propuestas globales de formación, con el fin de posibilitar en la escuela procesos activos de cualificación en los que la enseñanza y aprendizaje sean bidireccionales y con escenarios de vivencias comunitarias donde los educandos transformen su entorno a partir de lo aprendido en las aulas y el territorio se convierta en excusa para formar al educando integralmente.

A partir de lo anterior, Prensky (2014) indica que, a través de los maestros, las instituciones educativas públicas obstruyen el sendero de aprendizaje para las nuevas generaciones, porque son inmigrantes digitales y no pueden entender el lenguaje de los nativos digitales. El papel de la escuela, y concretamente el maestro de aula con sus prácticas pedagógicas, requiere comprender algunos fenómenos sociales que han transformado la actual sociedad, entre ellos, como lo afirma Barrena (2015), el fenómeno del cambio, haciendo referencia a la acelerada actualización que hoy debe tener el ser humano en todo lo requerido por las nuevas tendencias de aprendizaje.

Referente teórico

¿Qué es una práctica?

Se puede comprender la práctica como todo acto cotidiano que realiza el maestro; Álvarez (2015: 174) lo expone de la siguiente manera:

Podemos entender por práctica “el cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas (desde infantil hasta el sistema universitario). Así, la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los docentes en sus centros de trabajo, y más concretamente, en las aulas. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como praxis, acción o enseñanza.

Para entender la premisa anterior, es importante precisar que todo acto del ser humano implica una experiencia, una praxis y un acto reflexivo. Por ende, el presente artículo es importante porque los maestros, a través de las narrativas, describen las experiencias de la práctica en el acto educativo.

¿Qué es la pedagogía?

Para establecer un concepto claro y una definición objetiva del término *pedagogía*, es preciso conocer de antemano varias definiciones. Una primera definición es: “la racionalización del conocimiento educativo, que confiere a la pedagogía su estatus de ciencia, que trata de articular fines y medios en aras de la optimización formativa y el permanente desarrollo de los seres humanos, al margen de su edad y condición social o cultural” (Valle, Manso, 2019: 7). De acuerdo a lo anterior, es importante establecer que la pedagogía tiene como función primordial la formación integral del ser humano.

Por consiguiente, la pedagogía es el acto de descubrir cotidianamente lo asertivo, lo nuevo y por ende, esta investigación se vuelve crucial al estudiar un modelo educativo que impulsa constantemente la innovación, el proceso activo, el estudiante reflexivo y crítico de la realidad del entorno. De igual forma, hay pedagogos e investigadores que analizan el concepto como el término que se relaciona con la organización y sus respectivos climas; acorde a ello, Díaz (2019) menciona que el concepto de pedagogía está compuesto por la cultura organizacional, el contexto educativo y el clima de socialización en momentos históricos determinados, y a partir de allí surgen nuevos significados.

Prácticas pedagógicas y su relevancia educativa

El concepto de *práctica pedagógica* se puede concebir como “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos, relacionarse con la comunidad educativa” (Duque, Vallejo, Rodríguez, 2013: 11).

Dimensión de las prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica del docente, entendida como práctica social, implica considerar la interrelación dialéctica de las tres dimensiones pedagógicas que, de acuerdo a Tamayo (2017: 4), se dividen en: la macro, que se refiere a las superestructuras; la micro, que reconoce al sujeto sociohistórico; y la meso, como mediación entre las superestructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente.

La narrativa y su relevancia educativa desde la investigación

Narrar experiencias de los procesos de enseñanza-aprendizaje debería ser una actividad que realicen todos los docentes o maestros de aula puesto que, según Vélez (2002), viven ocho ho-

ras diarias en recintos o aulas, por lo que cuentan con un número infinito de historias, proyectos, vivencias y experiencias que permiten fortalecer los procesos educativos en todas sus dimensiones. De acuerdo con lo anterior, Blanco (2011) menciona que los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una visión de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las narrativas formalizan un proceso de significados para hombres y mujeres, los y las niñas y adolescentes, para el educando y los maestros; por lo tanto, cuando el ser humano interactúa construye diversos significados a partir de dichas vivencias.

Asimismo, Sparkes y Devís (2018: 10) mencionan cómo se pueden analizar los procesos desde las narrativas teniendo un paradigma, el sentido holístico y la estructura:

A. Análisis paradigmático de contenido. El análisis paradigmático de contenido examina las similitudes y diferencias temáticas existentes entre diferentes relatos. *B. Análisis holístico de contenido.* En esta forma de análisis se utiliza el relato completo para el estudio del contenido. *C. Análisis categórico de la estructura.* Los aspectos formales de la estructura, tanto como su contenido, expresan la identidad, las percepciones y los valores de quien cuenta el relato. *D. Análisis holístico de la estructura.* Esta modalidad de análisis aborda los relatos en su conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones en su estructura.

La hermenéutica de las narrativas

Roca (2012: 478) sostiene que al ser la interpretación la acción más elemental del ser humano, es una herramienta infalible para estructurar posibilidades de sentidos y realidades. Las tres significaciones de la interpretación son las siguientes:

1. El sentido de expresar palabras en voz alta, afirmar, decir; 2. El sentido de explicar algo que, de la misma manera, no deja de ser una forma de expresar. 3. El sentido de traducir, el traductor media entre dos universos diferentes. Es en la traducción donde se revela el verdadero problema de la hermenéutica ya que produce la tarea fundamental de encontrar el sentido de un texto.

Diseño del método

La apertura de la comunidad científica hacia nuevas alternativas “ha puesto un avance en la construcción del conocimiento científico en el ámbito de las ciencias sociales en general y en la educación en particular. Aproximarse a una realidad desde adentro proporciona distintas versiones y visiones de la realidad” (Bisquerra, 2016: 250). Partiendo de esta premisa, se puede deducir que la investigación cualitativa tiene su punto más fuerte en el acercamiento al objeto de estudio o el fenómeno que queremos abordar; de allí la importancia de los estudios desde este enfoque, puesto que permite validar el fenómeno desde adentro, con todas las aristas de un enfoque real.

De igual forma, este artículo tiene como connotación primordial la interacción con las unidades de análisis con el fin de extraer información detallada que permita consolidar un estudio cualitativo de corte comprensivo-descriptivo y establecer convergencias o divergencias entre las narrativas de los docentes sobre las prácticas pedagógicas del modelo EAU y, con ello, configurar un escenario propositivo de acuerdo a los resultados obtenidos, de manera que se pueda debatir sobre sus fortalezas y debilidades para ofrecer un plan de mejoras de acuerdo a los resultados de la investigación.

Con respecto al diseño narrativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostienen que el investigador procura comprender racionalmente los fenómenos sociales mediante la interacción y las narrativas de las unidades de análisis o participantes. Se pretende analizar las tendencias que surgen en la implementación del modelo que hacen los docentes; es decir, su apropiación en el contexto educativo desde las prácticas y experiencias de los docentes.

Unidad de análisis y muestra

La presente investigación se realizó con el grupo de docentes (*enlaces*) del Modelo Escuela Activa Urbana, al cual pertenecen 24 instituciones públicas de la ciudad de Manizales, de los cuales se elige intencionalmente a 10 personas, representantes de las instituciones (unidades de análisis), las cuales fueron escogidas por su trabajo en el contexto urbano, su formación y experiencia en el modelo, y sus contribuciones al mismo.

Escenario

Zona Urbana de la ciudad de Manizales, Colombia.

Instrumentos para la recolección de información

Para esta investigación se elaboraron tres instrumentos: Informe diagnóstico, Comprensión de las prácticas pedagógicas del modelo EAU, y Razones implicadas en las prácticas pedagógicas.

Operacionalización de variables

Para establecer una secuencia organizada en el presente estudio, dar respuesta al planteamiento del problema y cumplir con los objetivos, se establecieron varias supercategorías en las narrativas de los enlaces acerca de sus prácticas pedagógicas en el modelo EAU; a partir de allí, se elaboraron las categorías de estudio, tales como: elementos de la práctica pedagógica, relaciones e interacciones de la práctica pedagógica, axiología de la práctica pedagógica, mediaciones del modelo EAU, trabajo docente y saberes del modelo EAU; y de cada una de las cuales se desprenden varias subcategorías:

Tabla 1. Elementos de la práctica pedagógica

Práctica pedagógica - Narrativas	
Elementos de la práctica pedagógica	Aprendizaje pedagógico
	Valoración de práctica pedagógica
	Hábitos y rutinas de la práctica pedagógica
	Realidad y experiencia empírica de la práctica
	Pertinencia

Nota: Los elementos de la práctica pedagógica establecen 5 subcategorías que permiten analizar experiencias, hábitos, rutinas, conceptos, pertinencias de las prácticas pedagógicas. Ideas retomadas de Tamayo (2017).

Tabla 2. Interacciones y narraciones de la práctica pedagógica

Práctica pedagógica - Narrativas	
Relaciones, interacciones y narraciones de la práctica pedagógica	Relación docente
	Relación comunitaria
	Relaciones estudiantes
	Relación cuerpo directivo

Notas: La relación maestro – estudiante; maestro – cuerpo directivo; maestro – comunidad educativa; maestro – maestro, deben ser analizadas para comprender la importancia de dichas relaciones con las prácticas pedagógicas. Ideas retomadas de Tamayo (2017).

Tabla 3. Tabla Axiología de la práctica pedagógica

Práctica pedagógica - Narrativas	
Axiología de la práctica pedagógica	Reflexiones y diálogos educativos
	Percepciones de la práctica educativa
	Cambios pedagógicos

Nota: La palabra axiología conversa con los valores, principios y normas de la educación. En esta investigación se pretende analizar cómo a partir de cambios, reflexiones y percepciones se asimilan dichos valores. Ideas retomadas de Tamayo (2017).

Tabla 4. Tabla mediaciones del Modelo Escuela Activa Urbana

Modelo de Escuela Activa Urbana	
Mediaciones del Modelo Escuela Activa Urbana	Innovación creatividad
	Mediación escolar

Nota: La principal mediación que debe tener el Modelo EAU es potenciar en el educando la búsqueda de nueva información, y con ello propiciar espacios educativos innovadores y creativos. Ideas retomadas de Tamayo (2017).

Tabla 5. Saberes del modelo Escuela Activa Urbana

Modelo de Escuela Activa Urbana	
Saberes del Modelo Escuela Activo Urbano	Representación empírica del modelo
	Realidades del modelo
	Proceso de enseñanza y aprendizaje
	Estrategias educativas del modelo
	Proceso educativo
	Deficiencias y bondades del modelo

Nota: Para recopilar información viable y confiable se seleccionaron las unidades de análisis de acuerdo con su experiencia, trayectoria y aprendizajes sobre el Modelo EAU. Ideas retomadas de Tamayo (2017).

Resultado de la investigación

Elementos de la práctica pedagógica

En este estudio, al mencionar los elementos de la práctica pedagógica, en primera instancia se hace alusión a qué entienden los maestros por prácticas pedagógicas desde el enunciado empírico, de acuerdo a la experiencia y realidades vividas, lo que posibilita colocar en contraste la teoría vs el pragmatismo.

Realidad y experiencia empírica de la práctica pedagógica

Para la unidad de análisis y semántica 1 (licenciada en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias de la Educación, con experiencia de 9 años de magisterio en la educación pública) y la unidad de análisis 5 (licenciado en Filosofía y Letras, profesional en Derecho y doctor en Ciencias de la Educación, con experiencia de 5 años de magisterio en la educación pública) las prácticas pedagógicas se comprenden como:

La acción de enseñanza intencionada, con sentido y significado que necesita una planeación intencionada, acorde con el aprendizaje a desarrollar y la población receptora; puesta en escena, creando las condiciones adecuadas para la interacción, socialización, evaluación y retroalimentación.

Tal y como se aprecia de la información recolectada, y de acuerdo a la triangulación teórica, se puede establecer que las prácticas pedagógicas de los maestros estudiados tienen una intencionalidad y unas reflexiones que tienen como objetivo al sujeto educable. Como lo mencionan Duque y Vallejo (2013: 17), las prácticas pedagógicas son las diversas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante, y el docente debe ejecutar acciones tales como: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad.

Hábitos y rutinas de la práctica pedagógica

Para las metodologías activas y el modelo de EAU, los elementos de la práctica pedagógica deben estar establecidos, como lo menciona Jaramillo (2014: 23), desde los siguientes parámetros: 1. Los proceso de formación integral; 2. Los espacios contextualizados; 3. Los maestros como orientadores; 4. las experiencias significativas; 5. El pensamiento reflexivo; y 6. El sujeto en formación como centro del proceso educativo.

La unidad de análisis y semántica 7 (licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 28 años) y la unidad de análisis y semántica 8 (licenciada en Básica Primaria y especialista en evaluación, con experiencia de 31 años de magisterio en la educación pública), describen su primer momento en la educación pública como espacios tradicionales:

Cuando yo llegué a la institución por primera vez, creo que se desarrollaba un modelo tradicional, muy del maestro al frente explicando, dando su exposición, básicamente una entrega de conocimientos desde una forma autoritaria.

Al analizar estas tendencias tan comunes de los hábitos y rutinas de las prácticas pedagógicas, podemos mencionar que la mayoría de las prácticas pedagógicas empiezan con un sesgo tradicional, porque las universidades, escuelas y agencias públicas no enseñan nuevos modelos educativos y porque aún persiste en la mayoría de instituciones públicas la aplicación de modelos convencionales.

Relaciones y narraciones de la práctica pedagógica

Las relaciones e interacciones en el proceso educativo siempre son indispensable para lograr el gran objetivo de la enseñanza: que los educandos aprendan de manera efectiva, natural y voluntaria, como lo menciona Wild (2007: 30). Ante los graves problemas que afectan al mundo, cada vez son más los individuos y los grupos que se aventuran a construir nuevas relaciones humanas que no se caracterizan por estructuras de dominio.

Relación e interacción de los estudiantes

En gran medida, se subestima al estudiante y todo su potencial; se cree que por su edad no puede cumplir con ciertas metas u objetivos, se considera que por ser joven a veces carece de experiencia. Y acá es donde viene la gran interrogante: ¿Los maestros reconocen al estudiante? ¿los maestros saben quiénes son y todas las habilidades que este tiene?

La unidad de análisis y semántica 1 (doctora en Ciencia de la Educación y licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 9 años de magisterio en la educación pública) y la unidad de análisis y semántica 8 (licenciada en Básica Primaria y especialista en evaluación, con experiencia de 31 años de magisterio en la educación pública) dejan ver lo siguiente:

Los estudiantes son jóvenes que vienen de familias y entornos muy humildes, con muchas necesidades económicas, con violencia intrafamiliar, abandono, drogadicción, pandillismo. Dentro del colegio, cuando aprenden sobre la cultura institucional, se vuelven jóvenes disciplinados, participativos, respetuosos con los maestros, a manejar los conflictos de aula, tomar decisiones adecuadas.

De acuerdo al análisis, como primer gran resultado se puede evidenciar que las instituciones educativas tienen en sus manos estudiantes con diversas necesidades desde el punto de vista económico, y por ello muchas veces el reto del docente es orientarlo para la cualificación y formación para un futuro incierto.

La comunidad educativa sigue analizando los procesos y las prácticas pedagógicas de una manera cuantitativa, es decir, si el educando no tiene mínimo siete (7) entonces no es visto como un ser integral para la sociedad, perdiendo de vista que el sujeto educable es un complemento de muchas situaciones, así mismo la comunidad cree que los procesos educativos deben recaer desde la gratuidad sin colocar un grano de arena para posibilitar el mejoramiento de la calidad del educando.

Axiología de la práctica pedagógica

De acuerdo a Piotrowski (2009: 128), denotar la axiología de las prácticas pedagógicas puede permitir entender que el mundo de las ciencias humanas está marcado por la existencia histórica del hombre y, al mismo tiempo, tanto por los resultados de su propia actividad cultural como por la tradición heredada de sus antepasados.

Reflexiones y diálogos educativos

Comprender los sentidos que los maestros tienen de sus prácticas pedagógicas puede ser un hallazgo bastante claro en esta investigación, debido a que dicho sentido puede denotar si su práctica carece o no de reflexiones constructivas. A partir de allí, la unidad de análisis y semántica 1 (doctora en Ciencia de la Educación y licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 9 años de magisterio en la educación pública), y la Unidad de análisis y semántica 3 (licenciada en Filosofía y Letras con experiencia de 7 años de magisterio en la educación pública) manifiestan el sentido de sus prácticas pedagógicas indicando:

Considero que su principal sentido es enseñar de manera formativa y alrededor de este pueden variar las orientaciones: crear, opinar, colaborar, comunicar. De nada sirve tener un contexto en el aula si la experiencia del maestro no conlleva a analizarlo desde su experiencia.

Desde la perspectiva teórico-práctica, los maestros están cualificados para desarrollar procesos educativo-pedagógicos que promuevan en todo momento procesos formativos y crear desde el conocimiento aprendizajes para luego llevarlos y aplicarlos al contexto.

Mediaciones del Modelo Escuela Activa Urbana

Las prácticas pedagógicas, los modelos y las metodologías siempre están rodeados de mediaciones que, según Jaramillo (2014: 45), hacen referencia a los contextos de aprendizaje, entendidos como el conjunto de factores con los cuales interactúan las personas de manera consciente, deliberada e intencional, para buscar crear o recrear nuevos conocimientos, valores y competencias.

Innovación y creatividad

La globalización, la internacionalización y el mundo moderno hacen que todo sea inmediato y con rapidez, y que los cambios sean en segundos: lo que es hoy, mañana cambia; lo que hoy es tendencia, mañana ya es obsoleto. Por ende, el ser humano debe estar preparado y cualificado, debe entender la realidad y el medio. Como lo revela Álvarez (2017: 5), muchas veces parece que la creatividad es un camino interior; sin embargo, como decimos en las escuelas de negocios, lo importante siempre sucede fuera de las organizaciones.

Para la unidad de análisis y semántica 1 (doctora en Ciencia de la Educación y licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 9 años de magisterio en la educación pública) y la unidad de análisis y semántica 6 (especialista en Educación, con experiencia de 30 años de magisterio en la educación pública), el primer proceso de innovación pasa por cualificar al maestro en diferentes aristas, y manifiestan:

Tuve la necesidad de cambiar e innovar y con ello simplemente fue enseñarles a los docentes en qué consistía la transversalización, el cambio, la transición a innovar y con ello la cualificación a ellos para que comprendieran su importancia y su aplicación.

Las organizaciones de cualquier índole deben pensar los procesos a corto, mediano y largo plazo, con el fin de dinamizar y especular el futuro y estar preparados para la incertidumbre, como lo sugiere Torres (2012: 51). La dinámica que sucede en variadas situaciones en todo el mundo obliga a las empresas a redireccionar su negocio produciendo cambios en sus procesos, productos y servicios, buscando adaptarse a las contingencias del entorno. Las aulas de clase no pueden ser el único espacio donde los chicos medien sus procesos de autonomía, responsabilidad, ciudadanía y liderazgo, entre otros, puesto que a veces las aulas se vuelven cárceles o muros coercitivos.

Saberes del Modelo Escuela Activa Urbana

Hablar de saberes establece una relación especial con la experiencia del maestro, su profesión, los saberes y su cualificación. Como sugieren Domingo y Gómez (2017), para cualificar y describir al profesional del siglo XXI, los términos como profesionalidad, profesionalización y desarrollo profesional son de rigurosa actualidad.

Representación empírica del modelo Escuela Activa Urbana

Acerca de esto, la unidad de análisis y semántica 2 (especialista en Educación, con experiencia de 36 años de magisterio en la educación pública), y la unidad de análisis y semántica 10 (licenciado en Lenguas Modernas, con experiencia de 15 años de magisterio en la educación pública), exteriorizan sobre el modelo la siguiente premisa:

La comprensión que tengo del modelo Escuela Activa Urbana es una construcción para mejorar la calidad de la educación pública, que comienza en el aula, con el desarrollo de las competencias de cada estudiante. Es una forma de ver y vivir el aula con una óptica dinámica y con sentido.

Se requiere de pedagogías que involucren al estudiante en descubrir, crear y manejar la incertidumbre, como lo menciona Williamson (2017: 365). El análisis didáctico hizo que fuéramos capaces de fundamentar nuestra pedagogía y diseño en cuestiones que nos conectan con los propósitos más amplios de la educación, la cultura y del ser humano.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se analizan desde aquella concepción que tiene el maestro sobre algunas problemáticas en el aula, de su práctica pedagógica que a veces no funciona y requiere de una transformación desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con la unidad de análisis y semántica 1 (Doctora en Ciencia de la Educación y licenciada en Ciencias Sociales, con experiencia de 9 años de magisterio en la educación pública), y la unidad de análisis y semántica 8 (licenciada en Básica Primaria y especialista en evaluación, con experiencia de 31 años de magisterio en la educación pública), los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere de permanente *feedback* y revisión, que se ilustra de la siguiente manera:

Cuando los procesos requieren una retroalimentación reviso que la situación que plantea tiene un horizonte, tiene una estructura, tiene un cuerpo, tiene sentido y si es verdaderamente conveniente. Si favorece al estudiante. Entonces insisto y busco las maneras de poder comenzar la idea. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben de posibilitar el análisis de las situaciones y con ello hacer *feedback* pertinente.

Los procesos de retroalimentación o *feedback* siempre serán un proceso sensible en toda organización pues se requieren ciertas conductas objetivas para comprender de manera integral la situación a mejorar, como lo mencionan Rodríguez, Rodríguez y Vico (2018: 71). El *feedback* nos proporciona desarrollo y crecimiento. Por ello, es vital que la filosofía del *feedback* se convierta en una práctica habitual.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, reconocer el Modelo de Escuela Activa Urbana desde las prácticas pedagógicas de los maestros y sus narrativas de acuerdo a su trayectoria y experiencia, ha posibilitado una sensibilidad profunda por las pedagogías activas y vanguardistas que responden a la necesidad del educando, y tienen en cuenta la dimensión cognitiva, social, emocional, ética y ciudadana.

Las prácticas pedagógicas deben ser constantemente analizadas a la luz de nuevos aprendizajes; cuando se abordan procesos como las prácticas pedagógicas, se pueden establecer las oportunidades y dificultades que éstas tienen en el proceso educativo, y ello permite hacer el *feedback* específico para estar constantemente respondiendo a las necesidades del currículo, de los contenidos, de las estrategias educativas, de la didáctica, y permitir la reflexión constante para mejorarlas. Por otro lado, aquellas prácticas pedagógicas que no se analizan, quedan sin una visión crítica de reflexión y pierden el significado puesto que no tienen intencionalidades ni involucran a la comunidad educativa, por ende, son experiencias educativas que no trascienden lo cotidiano y al final se vuelven tradicionales.

La pertinencia de analizar las prácticas pedagógicas permite tener procesos de enseñanza-aprendizaje robustos, que impulsan al educando a potencializar sus mejores destrezas, habilidades y competencias. Asimismo, invitan al maestro a estructurar procesos integrales, es decir, que tenga en cuenta no sólo la condición mental del educando, sino también la inteligencia emocional, social y ambiental, así como tener en cuenta a la comunidad educativa para hacer la práctica pedagógica creativa e innovadora.

Las prácticas pedagógicas del modelo educativo Escuela Activa Urbana, en primera instancia, asumen el reto de ver al estudiante como el principal eslabón del proceso formativo, lo que permite que sea el centro de atención y las prácticas pedagógicas se estructuren pensando en sus realidades y tendencias. Asimismo, el proceso de enseñanza-aprendizaje empieza a elaborarse de manera activa, es decir, tanto el educando como el maestro tienen opiniones y debates sobre temáticas previamente establecidas, y entonces ya no sólo el maestro tiene el poder o la única opinión.

En segunda instancia, las prácticas pedagógicas hacen del educando un actor mucho más autónomo y reflexivo sobre el acontecer cotidiano de sus vida social y cultural, estructurando un ser humano integral y con liderazgo. De las prácticas pedagógicas como categoría principal, pueden emerger otras categorías de acuerdo a las unidades de análisis estudiadas, las cuales pueden posibilitar nuevos estudios. Entre las más destacadas están: la intención y reflexión de las prácticas pedagógicas; la realidad de las prácticas pedagógicas con otros modelos educativos; la comprensión de conceptos como la autonomía; el trabajo colaborativo; la construcción activa del conocimiento comparando el modelo EAU con otros modelos; la evaluación para el aprendizaje.

A partir de lo anterior, y como conclusión, se puede entretejer que el presente artículo abre paso para futuros estudios, los cuales permiten consolidar el Modelo de Escuela Activa Urbana y sus prácticas pedagógicas, así como fortalecer la investigación sobre el modelo, debido a que existe muy poca evidencia escrita sobre su aplicación en las instituciones públicas donde se lleva a cabo. De igual forma, tener posibilidades de construcción teórica sobre el modelo EAU permite a la ciudad y las instituciones líderes del programas asumir posturas activas frente al funcionamiento del modelo y sus implicación frente a las prácticas pedagógicas, el currículo, las gestiones, la evaluación formativa, los ambientes de aprendizajes, la estructura comunitaria, social y política, y con ello apuntar a mejorar continuamente cada una de las dimensiones estudiadas para incidir integralmente en el educando, las familias, los territorios y la sociedad.

Desde el punto de vista valorativo, los participantes en el estudio estimaron como óptimas sus prácticas pedagógicas puesto que se consideran competentes, profesionales, éticas, preparados para desarrollar dichas prácticas; sin embargo, es necesaria una mayor cualificación y formación docente sobre las nuevas formas de educar, las pedagogías activas, metodologías innovadoras y los propósitos creativos del aprendizaje para que las instituciones educativas asuman un proceso de transformación frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo como referencia el enunciado anterior, se puede establecer como conclusión que el maestro de las aulas del siglo XXI debe estar preparado para entender las nuevas generaciones, desde su estado emocional hasta su estado comportamental, para establecer realmente una valoración óptima de sus prácticas. De igual forma, el maestro debe comprender a la comunidad educativa y cómo se desenvuelve en el territorio, para adecuar sus prácticas pedagógicas a las necesidades que le plantea y, con esto, incidir en ella positivamente.

Valorar las prácticas pedagógicas requiere asumir conscientemente la importancia que tienen en la vida del educando, a fin de tener un reconocimiento óptimo de todos los actores para que puedan satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales que traen consigo, y convertirse en un puente canalizador para fortalecer y potencializar a los educandos. De igual forma, valorar las prácticas pedagógicas permite asumir que el maestro está en constante evolución y cualificación de saberes; asimismo, qué está provocando constantemente al educando para que establezca un pensamiento alternativo, creativo e innovador para posibilitar ambientes de aprendizaje que rompan paradigmas tradicionales y los convierta en escenarios activos.

Referencias

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320>

- Álvarez, E. (2017). *Innovación interior*. Madrid: Kolima Books.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Arcos.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos - Estudios Críticos de la Sociedad*, (67), 135-156. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/278>
- Díaz, C. (2016). *Una historia de la pedagogía: Viejas y nuevas ideas en educación*. Bogotá: Editorial Popular.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogías y Saberes*, (50), 11-28. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-11.pdf>
- Duque, P.; S. Vallejo; J. Rodríguez (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Manizales: Repositorio Universidad de Manizales.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy las escuelas del mañana. "La educación y el futuro de nuestros hijos"*. Madrid: Ediciones SM.
- Hernández, R.; C. Fernández; P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill Education.
- Jaramillo, P. (2014). *Fundamentación conceptual y pedagógica del modelo escuela activa urbana*. Manizales: Reimpresión.
- Manso, A.; J. Valle (2019). ¿Qué es la pedagogía? *Apuntes de Pedagogía*, (284), 21-40. <https://www.cdlimadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar del siglo XXI. *Educación y Ciudad*, (29). <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2>
- Piotrowski, B. (2009). La axiología y la educación. *Educación – Educadores*, 3, 127-138. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/489>
- Prensky, M. (2014). *No me molestes mamá, ¡Estoy aprendiendo!* México: Ediciones SM.
- Roca, M. (2012). Narración y hermenéutica. *Literatura Hispánica*, 477-495. http://www.fuesp.com/pdfs_revistas/cilh/33/cilh-33-15.pdf
- Rodríguez, J.; R. Rodríguez; N. Vico (2018). *Smart Feedback*. Madrid: Editorial Empresarial.
- Sparkes, A.; J. Devís (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: Una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*, 1-16. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis: acercamiento desde su construcción como objeto de investigación. *XIV Congreso Nacional e Investigación Educativa*. México: COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1515.pdf>
- Torres, L. (2012). *Creatividad, estímulos para su desarrollo*. Bogotá: Ediciones de la U.

- Vélez, C. (2002). Decreto 1850. Ministerio de Educación. Bogotá: Diario oficial. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf
- Wild, R. (2007). *Aprender a vivir con niños. "Ser para educar"*. Barcelona: Herder Editorial.
- Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.