



Varela

ISSN: 1810-3413

revistavarela@uclv.cu

Universidad Central Marta Abreu de Las

Villas

Cuba

Viveros Andrade, Sonnia María; Sánchez Arce, Luis Rafael
EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
Varela, vol. 19, núm. 54, 2019, pp. 327-341
Universidad Central Marta Abreu de Las Villas
Santa Clara, Villa Clara, Cuba

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=732280221002>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

EL MODELO PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

THE SOCIOCRIPTIC PEDAGOGICAL MODEL AND THE PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTORES

Sonnia María Viveros Andrade somavian@yahoo.es

Estudiante de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos. Especialista en Desarrollo Intelectual y Currículo. Rectora. Institución Educativa Técnico Industrial “Carlos Holguín Mallarino”. Santiago de Cali. Colombia. ORCID: 0000-0002-8352-0620.

Luis Rafael Sánchez Arce lsanchez@ucf.edu.cu

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Educación Avanzada. Profesor Auxiliar y Consultante. Investigador del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES). Universidad de Cienfuegos. Cuba. ORCID: 0000-0001-6547-9452.

RESUMEN

El presente artículo aborda los presupuestos teórico-metodológicos de los modelos pedagógicos desde la perspectiva de diferentes autores en el ámbito internacional. Se hace énfasis en la didáctica del modelo socio-crítico y su relación con la práctica pedagógica. Se analizan los criterios de los investigadores referenciados y los autores de este trabajo asumen una posición crítico-reflexiva teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolla la experiencia. El propósito del artículo consiste en sistematizar en los fundamentos que justifican la necesidad de la coherencia entre el modelo pedagógico socio-crítico y la práctica pedagógica contextualizada en la institución educativa objeto de estudio. La experiencia que se presenta fue valorada por los expertos consultados, destacando su pertinencia y factibilidad.

ABSTRACT

This article addresses the theoretical-methodological assumptions of pedagogical models from the perspective of different authors in the international arena. Emphasis is placed on the didactics of the socio-critical model and its relation to pedagogical practice. The criteria of the referenced researchers are analysed and the authors of this work assume a critical-reflective position taking into account the context where the experience is developed. The purpose of the article is to systematize the foundations that justify the need for coherence between the socio-critical pedagogical model and the pedagogical practice, contextualized in the educational institution object of study, as a scientific result obtained from the research process carried out. The experience that is presented was validated by the experts consulted, highlighting its relevance and feasibility.

PALABRAS CLAVE

Modelos pedagógicos, modelo sociocrítico, práctica pedagógica, institución educativa.

KEYWORDS

Pedagogical models, socio-critical model, pedagogical practice, educational institution.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional varios autores abordan la teoría de modelos pedagógicos desde diferentes posiciones, precisando definiciones y componentes. Sin embargo, en las concepciones teóricas y metodológicas, se aprecia la falta de acuerdo en relación a la conceptualización, dimensiones y clasificaciones de los modelos pedagógicos existentes, no obstante, reconocen que es determinante para orientar la práctica pedagógica del aula en dependencia del tipo de modelo que se adopte en la institución, sin embargo, no refieren el tipo de orientación que requiere cada modelo (De Zubiría, 2007; Loya, 2008; Pinto y Castro, 2008); Ortiz, 2009; Moreno y Contreras, 2012).

Siguiendo a De Zubiría (2007) el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías

pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta a la pregunta anterior. En este sentido se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad. Esta concepción a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. En consecuencia, resulta comprensible el porqué de la diversidad de concepciones sobre el ser humano y de sociedad en los modelos pedagógicos.

El modelo pedagógico sociocrítico surge y se desarrolla a partir de los años sesenta. Se fundamenta básicamente en los principios teóricos propuestos por la segunda generación de la Escuela de Frankfurt cuyo principal representante fue Habermas (1990) (1987). Este modelo orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad y promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialecticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural (Apple y Beane, 2000; Freire, 2002; Giroux, 2005).

Dicho modelo se sustenta en la teoría crítica, la cual se desarrolla sobre la base de fundamentos teóricos como los antropológicos, axiológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y filosóficos (Iafrancesco, 2003); mediante los cuales se definen conceptos propios de sujetos, procesos y objetos que forman parte del ámbito educativo.

El análisis de las posiciones que asumen los autores referenciados, aunque parezcan discordantes, tienen elementos conciliatorios que pueden derivar en una postura epistemológica conjunta y más amplia. Precisan los motivos que fundamentan la institucionalización y contextualización de un modelo pedagógico, entre los que destacan la necesidad de orientar la preparación, profundización y actualización de los docentes, lo cual debe concretarse a partir de ciclos de formación constante para el cambio hacia la calidad educativa, actuar de manera deliberada por la transformación de sus propias prácticas pedagógicas como condición para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, direccionar la práctica pedagógica al cumplimiento de los propósitos educativos y convertirla en una gestión para el aprendizaje.

El propósito del artículo consiste en sistematizar en los fundamentos que justifican la necesidad de la coherencia entre el modelo pedagógico sociocrítico y la práctica pedagógica contextualizada en la institución educativa objeto de estudio, como resultado científico obtenido del proceso de investigación realizado en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. La experiencia que se presenta fue valorada por los expertos consultados, destacando su pertinencia y factibilidad.

UN ACERCAMIENTO AL MODELO PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En el ámbito educativo diferentes autores abordan desde su perspectiva de análisis la conceptualización de modelo pedagógico. En este artículo se destaca la posición coincidente de Ortiz (2013) y Sierra (2004) al afirmar que todo modelo pedagógico toma como referente los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos y gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos. Se asume la definición de modelo pedagógico dada por los citados autores: una construcción teórica formal que fundamenta científica e ideológicamente el proceso pedagógico, lo que propicia la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que tiene lugar a diferentes niveles y responde a una necesidad histórico concretan.

Como construcción teórica formal que es, el modelo pedagógico se materializa como un sistema ideal de principios, reglas, proposiciones e incluso alternativas que, armonizadas entre sí, conforman una estructura teórica. Lo de formal se refiere a su organización lógica que posibilita su acción adecuada y su puesta en práctica. Se refleja su propia dialéctica interna en los elementos que lo componen.

Un elemento importante a analizar de esta definición lo constituye su fundamentación científica, que se refiere específicamente a los fundamentos teóricos que le sirven de partida, y en correspondencia con su objeto se impone hablar de un fundamento filosófico, que explique de manera general su concepción del hombre y su relación con el mundo; un fundamento ideológico

– político, que exponga los intereses de clase a que responde y, por tanto, al tipo de sociedad a que va encaminado con la realización de un tipo concreto de ideal de hombre.

Incluye también un fundamento psicológico que sirva de base a las formas de aprendizaje que el modelo se trace en correspondencia con un determinado modelo de aprendizaje asumido y basado en su concepción acerca de la personalidad del individuo; una fundamentación económica, estrechamente ligada a las bases políticas a las que va a servir de soporte; y, por último, una concepción sobre la Pedagogía, su objeto, carácter y posibilidades. El modelo pedagógico revela las funciones inherentes a todo modelo. En este sentido, la interpretación de la realidad pedagógica facilita la explicación y representación de los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada.

El diseño permite tener un esbozo de una realidad pedagógica, que proyecta y delimita los rasgos más importantes, se evidencia de esta forma las funciones aproximativa y extrapolativa - pronosticadora; y finalmente ajusta la realidad pedagógica lo que significa adaptarla, acomodarla, conformarla para optimizar en la práctica pedagógica y de esta forma revelar la función transformadora y en caso necesario, constructiva de los modelos.

Los modelos pedagógicos pueden ser clasificados atendiendo a diferentes criterios que van desde la prioridad que otorgan a los contenidos, pasando por el papel del estudiante e inclusive por los recursos de los cuales se sirven para la enseñanza, sin descuidar la perspectiva epistémica sobre la forma en que se concibe la generación y aproximación al conocimiento, la noción ontogenética de hombre y la cosmovisión de la realidad en la cual se circunscribe la propuesta pedagógica, por lo que existen diversas clasificaciones desde los tradicionales, hasta los contemporáneos según su momento de desarrollo.

En este análisis, De Zubiría (2010) los clasifica en tres grandes grupos:

- Modelo pedagógico heteroestructurante: la escuela es vista como espacio para reproducir el conocimiento y favorecer el trabajo rutinario.
- Modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa: la educación se ve como proceso de construcción desde el interior y está coordinada por el estudiante.

- Modelo pedagógico dialogante: la educación se centra en el desarrollo y no en el aprendizaje. Reconoce la importancia de trabajar las dimensiones cognitiva, socioafectiva y la praxis

Cada modelo pedagógico posee una característica distintiva que responde a las condiciones históricas del momento, reflejadas a través de sus elementos: metas de formación, concepto de desarrollo humano, experiencias y metodologías, relación docente - estudiante.

COHERENCIA ENTRE LA DIDÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se asume la posición de Nubiola, (2012) al definir la coherencia como conexión, relación o unión de unas cosas con otras, es la actitud lógica y consecuente con una situación, unos principios o unas obligaciones. Reafirma que la coherencia pedagógica se describe como la relación que existe entre el rol del docente y la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la responsabilidad que esa relación tiene sobre los estudiantes y la academia.

Se coincide con Ricoeur, (2006) al referir que en el modelo pedagógico sociocrítico se suscribe la didáctica como la ciencia en la que se concreta la teoría pedagógica. La didáctica se hace visible directamente en el aula, en el proceso de interacción discursiva sobre un saber particular. Se ocupa de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una disciplina y, particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva disciplinar entre estudiantes, docentes y sociedad en general. Se preocupa por comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación sujeto-saber.

La didáctica no se revierte; únicamente en problemas o ejercicios de instrumentación para la enseñanza y aprendizaje de un saber, asume sobre todo el saber cómo objeto de enseñanza y de aprendizaje en contextos de interacción académica y social, como objeto susceptible de ser utilizado para la formación del sujeto, para la reconstrucción de la sociedad y para la reinterpretación de la cultura.

En este contexto didáctico, algunos de los elementos que se tienen en cuenta en la interrelación estudiante-saber-profesor y sociedad son los siguientes

- a) La controversia o el conflicto de intereses sobre un contenido. Plantea el desacuerdo o polémica sobre un tema o un caso particular de la disciplina objeto de estudio.
- b) El objeto o problema real. Es el pretexto para generar conocimiento en el contexto de la disciplina especial y, sobre todo, el estímulo para generar actitudes responsables frente a la propia cotidianidad desde el saber.
- c) El objetivo o fines del proceso. Son los propósitos epistemológicos de la disciplina específica, las intenciones políticas y pragmáticas que impulsan el desarrollo de actividades particulares.
- d. El o los destinatarios. Son las personas quienes regulan y modifican el discurso y las actividades, ya que se establecen como usuarios del proyecto. En otras palabras, son los afectados por el saber en unas condiciones particulares de aplicación.
- e. El lugar social. Es el factor que condiciona el diseño y ejecución del proyecto didáctico; es la cotidianidad más cercana a los actores del proceso educativo. En conjunto con el anterior componente, establece el contexto pragmático de aplicación del saber específico.

Con base en lo anterior, se considera que la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas; y en cualquier sentido, no se puede evadir que la experiencia educativa es también administrativa y pedagógica, la institución educativa se convierte en taller, fábrica y laboratorio; y la pedagogía se instrumentaliza, la didáctica se arma de técnicas, procedimientos y métodos.

En este modelo la didáctica dinamiza la relación pedagógica del docente y sus estudiantes tanto en el espacio del aula como de los múltiples contextos educativos dispuestos para tal fin. Se fundamenta en una triada que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente un papel de mediador la cual está conformada por la reflexión, acción transformación y la teorización de la experiencia en la construcción del saber pedagógico desde la escritura y de los proyectos pedagógicos discursivos. La reflexión, se realiza sobre la base de experiencias, los estudiantes van apropiándose de modos distintos tanto de conocimiento, como de formas de aproximarse a la realidad, asimilándola y siendo a la vez capaces de transformarla; todo esto generando un proceso de desequilibrio que los lleva a buscar soluciones, desde la pregunta, el debate, la confrontación, resolviendo el conflicto desde su propia actividad intelectual.

En este modelo se encuentra un proceso educativo en común ya que no se descuida la formación integral del estudiante, a la vez es un proceso interactuado, docente-estudiante y sociedad, tomándose en cuenta el aprendizaje que cada estudiante ha construido por sí mismo desde su realidad, buscando también el bien común.

En esta línea de análisis, Silva (2010) argumenta que la actividad cognitiva se expresa y desarrolla en ambientes cotidianos, a través de interacciones interpersonales, hace uso de instrumentos, aplicación de esquemas y guiones de comportamientos sociales; los estudiantes establecen metas y negocian los medios apropiados para lograrlas unidos con otras personas para apoyarse y realizar las tareas guiadas por normas sociales.

En relación con la enseñanza, la citada autora señala que, en el binomio docente-estudiante, hay interacción de un modo en que uno y otro participan en procesos reflexivos, la didáctica se fundamenta en una forma que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente en el papel de mediador, contribuyendo al desarrollo en el estudiante de sus capacidades de pensar y reflexionar. La institución educativa desempeña un papel primordial en la generación de aprendizajes específicos y el desarrollo general del estudiante; el papel de la interacción social con los docentes, padres, estudiantes, mayores e iguales es fundamental para el desarrollo psicológico del estudiante.

LAS ESTRATEGIAS DE INTERAPRENDIZAJE EN EL AULA

Las estrategias de interacción en el aula se desarrollan mediante la interrelación de acción y reflexión. Lo cuales son elementos constitutivos de la acción pedagógica que integran la práctica y la teoría. Asimismo, promueven transformaciones significativas que afectan la vida del estudiante, del docente, de la institución educativa y del entorno. En opinión de Iafrancesco (2003) las estrategias pedagógicas y didácticas que generan aprendizajes en forma lúdica, activa, constructiva y productiva; motivan la participación activa de los estudiantes. En función de los cuales estos desarrollan su creatividad, capacidad reflexiva e ingeniosa. Esto a través de procesos de aprendizaje que desarrollan la autonomía del estudiante mediante actividades que rompen la monotonía y promueven la participación de los mismos (Grundy, 1998). Entre estas estrategias

destaca el debate, que es una dinámica grupal, es una manera de “introducir en el aula la teoría de la acción comunicativa de Habermas” (Rodríguez, 1997, p.35).

La elección de las metodologías y estrategias en la interacción en el aula debe tomar en cuenta básicamente “la conciencia crítica para liberar la educación” (Grundy, 1998, p.172). Desde esta perspectiva Habermas (1987; 1990) a través de la teoría de los intereses explica cómo se ha de desarrollar la acción educativa a través de la relación dialéctica entre teoría y praxis.

En este análisis, Flores (2005) argumenta que la didáctica se fundamenta en dinamizar el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente el papel de mediador; mediante la reflexión, la acción, y la teorización; plantea los problemas desde el análisis y priorización de las necesidades, intereses, problemas y expectativas del entorno inmediato, atacando problemáticas sociales que se logran solucionar con el concurso del colectivo docente desde las diferentes áreas, de manera que el docente se convierte en un investigador permanente de su práctica pedagógica, es capaz de innovar, y vincularse a la comunidad, a la institución al generar procesos de participación.

Asimismo, las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes es el trabajo sobre la base de la investigación y problematización. A través de los cuales, se expone al estudiante ante situaciones que lo motivan a iniciar procesos de indagación partiendo de una problemática que le es significativo (Cavalheiro, 2001). Por su parte, Freire y Faundez (2013), expresan el problema en una pregunta, como la raíz de la construcción del conocimiento y por ende del desarrollo histórico e intelectual del hombre, pues para ellos la curiosidad, la pregunta, el asombro y el riesgo, constituyen componentes de la existencia humana.

LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Para Castro (2003) la evaluación de los aprendizajes es concebida como un proceso democrático, continuo y circunstancial al proceso de aprender. Ello propicia la autocrítica, que establezca causas de reflexión para la comprensión y la mejora de la situación evaluada. Bajo esta perspectiva, a continuación, se detallan algunas características de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación es participación y crítica. Promueve el consenso respecto de la implementación del acto educativo, así como de la calidad del trabajo que se evalúa sobre la base de la comprensibilidad de las proposiciones de verdad de los componentes proposicionales. Como también, la autenticidad de los sujetos, para así corregir y adecuar la actuación del grupo o de las acciones (Grundy, 1998).

La evaluación es liberadora. Otorga al docente y estudiante facultades para controlar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que les proporciona poder para juzgar y decidir el cambio de los rasgos principales de su praxis (Grundy, 1998).

Evaluación democrática. Promueve la participación de docentes y estudiantes con el fin de lograr un consenso que permite comprender la verdadera naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer cambios.

Por su parte, Flores (2005) precisa que la evaluación desde la perspectiva sociocrítica está comprometida con el proceso de formación en su totalidad que implica la autoevaluación y la coevaluación como motor del proceso enseñanza-aprendizaje; que requiere realizarse en un contexto cultural, social, ético, crítico, e ideológico determinado, manteniendo el cuidado de conservar un sano equilibrio entre el carácter teórico y el axiológico. Construir una cultura evaluativa, autoevaluativa y coevaluativa es el propósito central del modelo pedagógico socio crítico; no para sancionar, ni controlar, sino para buscar desarrollo sinérgico en todas las comunidades educativas. Es muy importante diferenciar las evaluaciones en el marco institucional de acuerdo con las funciones que cumplan y los propósitos a lo largo de la vida institucional.

Se considera que la práctica pedagógica en el modelo sociocrítico, son todas las acciones académicas que el docente realiza en el aula y fuera de ella, involucra elementos técnicos propios de la profesión, y se considera al docente como persona que siente, piensa e interactúa en un determinado contexto social. En la concepción anterior, la práctica pedagógica es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (estudiantes, docentes, padres, autoridades, entre otros). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos,

que en virtud del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada centro educativo delimitan el rol del docente.

El docente es considerado un mediador, facilitador, orientador, estimulador de experiencias vitales que contribuyen al desarrollo de sus capacidades de pensar, reflexionar, es un investigador a partir de la reflexión de su práctica y el aula es un taller.

Como mediador realiza acciones dentro y fuera del aula, facilita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción para que el grupo de estudiantes participe en actividades de análisis y síntesis sustentadas en una acción reflexiva sobre lo realizado y lo que se puede realizar, para contribuir al desarrollo de habilidades y competencias, apoyado en los medios y recursos didácticos en la ejecución de los proyectos y la evaluación de los procesos y resultados generados en la acción educativa. Propicia situaciones que favorecen la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de habilidades, valores y competencias mediante las actividades previstas en el currículo en correspondencia con las dimensiones del modelo pedagógico.

Atiende a los distintos tipos de conocimientos que implica el aprendizaje autónomo: a) conocimiento declarativo sobre los procesos de aprendizaje el cual lleva implícito un conocimiento conceptual de los contenidos a dominar.

b) conocimiento procedural referido a cómo llevar a cabo los procesos requeridos para un dominio operacional, que es en esencia un contenido cognitivo y psicomotor.

c) conocimiento actitudinal sustentado en contenidos sobre los valores, intereses y ética que guiaran los procesos.

En la enseñanza la mediación fortalece los vínculos socio-emocionales, morales y cognitivos para observar, comprender y mejorar el aprendizaje en los procesos de mediación, la actividad del docente se desplaza hacia el estudiante, eje central de la acción; el saber hacer de la acción se concreta por el aprendizaje de técnicas a través de experiencias, talleres, simulaciones, ensayo de trabajo colaborativo, entre otros.

La mediación implica la inducción a la acción a través de vivencias interactivas involucrando a los estudiantes en los procesos de aprendizajes; planteo de respuestas a través de interrogantes

propuestas por el estudiante para su resolución; todo ello en atención a la mediación facilita la aproximación al objeto de estudio mediante el desarrollo de experiencias, desde las cuales lo asimilado y discutido es mejor aprendido, a través del análisis y uso diario de nuevos elementos. En el aprendizaje se pueden alcanzar niveles más elevados de conocimiento.

En este modelo el docente es un orientador lleno de recursos que sabe hacerse a un lado cuando el estudiante comienza a ocupar su propio espacio, en atención al contexto, para aprovecharlo mejor, y a las peculiaridades y particularidades de cada estudiante, que nunca son iguales a las del otro. Debe tomar la experiencia del estudiante y hacer que el mismo tome conciencia de sus propias opiniones, confrontarlas con datos emergentes de la experiencia, ayudarlo a desestructurar el conocimiento previo que trae y conducirlo a la reestructuración del mismo incluyendo ahora los conocimientos adquiridos (Flores, 2005).

Se comparte el criterio que el docente sociocrítico es autónomo y consciente de su compromiso con la sociedad y la democracia. Reconoce “las fuentes de desigualdad en la institución educativa que se encuentran también en la comunidad” (Apple y Beane, 2000, p.27). Esta trata no solo de cambiar la severidad de las mismas, sino de las condiciones que las generan. Lucha contra estructuras dañinas como el racismo, la injusticia, el poder centralizado y la pobreza (Apple y Beane, 2000). Se preocupa por la formación integral de los estudiantes, es mediador y constructor, “vela por la eficiencia, eficacia, efectividad, pertinencia del aprendizaje con el propósito de transformar la realidad y lograr mejoras, evolucionar y progresar” (Iafrancesco, 2003, p.126). Es investigador de su propia práctica pedagógica, busca las fuentes del problema sistematiza sus resultados y experiencias, y los comparte con los demás docentes (Iafrancesco, 2003; Apple y Beane, 2000).

CONCLUSIONES

Los modelos pedagógicos han tenido un papel importante en la historia de la educación, al configurar modos de comprender y de acercarse a la práctica pedagógica de los docentes e incidir en las formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y sociedad que se quiere contribuir a formar.

La apropiación que se refleja en los docentes frente al modelo pedagógico sociocrítico que se asume en la institución educativa, es la formación integral que considera la reflexión sobre las experiencias vividas y las problemáticas del estudiante y su entorno, lo cual se concreta en la práctica pedagógica, como estrategia y meta educativa.

El modelo pedagógico institucional no es coherente con las prácticas pedagógicas de los docentes, al no facilitar los procesos de instrucción y educación; ni, dirigir de manera clara el enfoque pedagógico que permita lograr la formación de estudiantes integrales mediante el desarrollo de sus potencialidades y facilite su autoformación.

Otro aspecto relevante consiste en fomentar el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo entre los docentes, así como la reflexión de la propia práctica pedagógica. Además, un análisis del contexto educativo claro es necesario para identificar los propósitos de la institución en correspondencia con los fundamentos del modelo pedagógico que asume.

El docente se constituye en un intelectual reflexivo que posee un conocimiento complejo y desarrolla su práctica pedagógica a través de sus dimensiones del ser y su formación profesional, para lo cual se requiere el compromiso personal, asumiendo una actitud crítica e investigadora en la construcción del proyecto educativo institucional (PEI).

Finalmente, se requiere definir objetivos claros que faciliten y mejoren las prácticas pedagógicas de los docentes en cuanto a aspectos relevantes como: objetivos generales en cada área, criterios pedagógicos (metodológicos, organizativos, materiales curriculares y recursos didácticos a partir, de las exigencias del modelo pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Apple, M. y Beane, J. (Comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ed. Morata
- Castro, F. (2003). *La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica*. *Theoria*, 12(1), 119-127. En: <Http://www.redalyc.org/pdf/299/29901211.pdf>
- Cavalheiro, M. (2001). *Pedagogía crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes.
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos*. Bogota: Magisterio Editorial.

- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Ed. Mc Graw Hill.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Edición Siglo XXI. Editores, S.A. de C.V.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: cultural workers politics of education* (2a ed.). New York: Routledge.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3a ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Tauru social. Madrid: Ed. Tecnos.
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Loya, H. (2008). *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación (46/3). En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>
- Moreno, H. y Contreras, M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Colombia: Servicios Educativos del Magisterio, SEM.
- Nubiola, M. R. (2012). *Pensamiento y vida: La coherencia del profesor*. Colombia: Vanguardia Educativa.
- Ortíz, A. (2009). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?* Colombia: Casa Editorial Antillas.
- Ortíz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Colombia: Ediciones Universitarias.
- Pinto, A. M., y Castro, L. (2008). *Los Modelos Pedagógicos*. Universidad de Tolima. En: <http://www.google.es/search?q=modelos+pedag%C3%B3gicos+de+ana>
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Ed. La Muralla.

Sierra, R. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. Tesis Doctoral. Instituto Superior Pedagógico E José Varona. Departamento de Dirección Educacional, La Habana, Cuba.

Silva, A. M. (2010). *Modelo Sociocrítico*. En: <http://www.youtube.com>