

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.

GLADYS AGREDA MONTENEGRO
IRMA INSUASTY OBANDO
ALICIA PATIÑO MORA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES POSTGRADOS
Y RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
SAN JUAN DE PASTO

2008

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.

GLADYS AGREDA MONTENEGRO
IRMA INSUASTY OBANDO
ALICIA PATIÑO MORA

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Especialistas en Administración Educativa

Asesor
Dr. EDMUNDO CALVACHE LOPEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES POSTGRADOS
Y RELACIONES INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA
SAN JUAN DE PASTO

2008

NOTA DE ACEPTACION

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, mayo 19 de 2008

DEDICATORIA

A los estudiantes, razón de ser del trabajo docente, para que luchen siempre por una escuela comprometida y libertaria y orienten sus acciones en la construcción de una sociedad mejor acorde a sus aspiraciones sueños y visiones de futuro.

A nuestros hijos, por ser ellos la fuerza y el motor de nuestra vida.

Gladys Agreda Montenegro

Irma Insuasty Obando

Alicia Patiño Mora

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos:

A LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO, que brinda la posibilidad de avanzar en nuestra formación como docentes.

AL DOCTOR EDMUNDO CALVACHE LOPEZ, docente de la Universidad de Nariño, por su asesoría en la realización del presente trabajo.

A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO, por ser el lugar y el espacio en el cual se desarrolló la presente investigación.

A LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO, por permitirnos indagar en su labor cotidiana.

A LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO, por convertirse en la razón de ser de la Institución, por ser el motivo fundante del proceso de investigación.

CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	14
1. ASPECTOS CIENTIFICO TÉCNICOS	15
1.1 Planteamiento del Problema	15
1.1.1 Descripción del problema	15
1.1.2 Formulación del problema	15
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo General	15
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Justificación	16
2 MARCO DE REFERENCIA	18
2.1 Marco Contextual	18
2.1.1 Contexto Externo	18
2.1.2 Contexto Interno	19
2.2 Marco Teórico	22
2.2.1 La teoría Crítico Social	22
2.2.2 La Ciencia Social Crítica de Habermas	29
2.2.3 La Pedagogía Crítica	29
2.2.4 El Modelo Pedagógico Crítico Social	32
2.2.4.1 Concepción filosófica	32
2.2.4.2 Concepción de enseñanza-aprendizaje	32
2.2.4.3 Relación docente – estudiante	35
2.2.4.4 Recursos didácticos	35
2.2.4.5 Evaluación	35
3 METODOLOGÍA	37
3.1 Enfoque metodológico	37
3.2 Población y muestra	37
3.3 Técnicas de recolección de información	38
3.4 Técnicas de análisis e interpretación de la información	39
4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	40

4.1 Teoría Crítica Social en los Componentes Teleológicos y Pedagógico del PEI.	40
4.2 Los Docentes y la Teoría Crítica	47
4.3 El quehacer pedagógico de los docentes y el modelo Crítico Social	48
4.4 Posturas y expectativas frente al modelo Crítico Social	64
5 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	66
6 PROPUESTA PEDAGOGICA: UNA RUTA HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO	69
6.1 Introducción	70
6.2 Justificación	70
6.3 Objetivos	71
6.3.1 Objetivo general	71
6.3.2 Objetivos específicos	71
6.4 Fundamentación teórica	71
6.4.1 El pensamiento crítico	71
6.4.2 Enseñanza Problemática	72
6.4.3 Aprendizaje Basado en Problemas	73
6.4.4 Aprendizaje Cooperativo	73
6.5 Etapas de la propuesta	73
6.6 Talleres de operacionalización	93
6.6.1 Taller No. 1 Pensamiento crítico	93
6.6.2 Taller No. 2 Enseñanza Problemática	94
6.6.3 Taller No. 3 Grupos Cooperativos	95
6.6.4 Taller No. Aprendizaje Basado en Problemas	96
6.7 Cuadros Operativos Propuesta	97
BIBLIOGRAFIA	101

LISTA ANEXOS

	Pág
Anexo A. Guión para análisis del componente teleológico y pedagógico del PEI	105
Anexo B. Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Primera sesión	106
Anexo C. Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Segunda sesión	107
Anexo D. Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Tercera sesión	108
Anexo E. Guión para grupos focales con estudiantes	109

LISTA DE TABLAS

Tabla, No. 1. Categorías y subcategorías del modelo pedagógico	50
Tabla, No. 2. Metodologías utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO	50
Tabla, No. 3. Metodologías utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO, desde estudiantes	51
Tabla, No. 4. Técnicas educativas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO	52
Tabla, No. 5. Técnicas educativas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO, estudiantes.	52
Tabla, No. 6. Estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes de la I.E.M. LEMO	54
Tabla, No. 7. Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO, estudiantes	54
Tabla, No. 8. Los docentes frente a los contenidos temáticos en la I.E.M. LEMO	55
Tabla, No. 9. Los estudiantes frente a los contenidos temáticos en la I.E.M. LEMO	55
Tabla, No. 10. La relación teórica-práctica desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO	56
Tabla, No. 11. Relación vertical docente-estudiante desde los docentes de la I.E.M. LEMO	57
Tabla, No. 12. Relación vertical docente-estudiante desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO	57
Tabla, No. 13. Relación horizontal docente-estudiante desde los docentes de la I.E.M. LEMO	58
Tabla, No. 14. Relación horizontal docente-estudiante desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO	58
Tabla, No. 15. Clases de recursos didácticos desde los docentes en la I.E.M. LEMO	59
Tabla, No. 16. Clases de recursos didácticos desde los estudiantes	

en la I.E.M. LEMO	59
Tabla, No. 17. Acceso a los recursos didácticos desde los docentes en la I.E.M. LEMO	60
Tabla, No. 18. Acceso a los recursos didácticos desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO	60
Tabla, No. 19. Momentos de la evaluación desde los docentes en la I.E.M. LEMO	61
Tabla, No. 20. Momentos de la evaluación desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO	61
Tabla, No.21. Estrategias de evaluación desde los docentes y estudiantes en la I.E.M. LEMO	62
Tabla, No.22. Formas de evaluación desde los docentes en la I.E.M. LEMO	63
Tabla, No.23. Formas de evaluación desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO	63

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Pág
Ilustración No 1 Fachada principal Institución LEMO	19
Ilustración No 2 Estudiantes Institución LEMO	22
Ilustración No 3 Características generales del pensamiento crítico	76
Ilustración No 3 Dimensiones del pensamiento crítico	77
Ilustración No 5 Fases de la enseñanza del pensamiento crítico	78
Ilustración No 6 Habilidades específicas del pensamiento crítico	79
Ilustración No 7 Características del docente	80
Ilustración No 8 Los estudiantes y el pensamiento crítico	81
Ilustración No 9 Bases teóricas de la Enseñanza Problémica	82
Ilustración No 10 Clasificación de los métodos problémicos	83
Ilustración No 11 Categorías de la Enseñanza Problémica	84
Ilustración No 12 Los estudiantes y los Grupos Cooperativos	85
Ilustración No 13 Resultados de los Grupos Cooperativos	86
Ilustración No 14 Características de los Grupos Cooperativos	87
Ilustración No 15 Ventajas del Aprendizaje Basado en Problemas	88
Ilustración No 16 Pasos del trabajo del ABP	89
Ilustración No 17 Papel del estudiante en el ABP	90
Ilustración No 18 Papel del educador en el ABP	91
Ilustración No 19 Ventajas de ABP	92

RESUMEN

El trabajo de investigación titulado: Implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, de la Ciudad de Pasto, busca analizar las evidencias del proceso de implementación del modelo pedagógico, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

El objetivo general y los objetivos específicos, se sustentan dentro de un marco teórico, haciendo un recorrido conceptual de la teoría crítica, la pedagogía crítica y el modelo crítico social, desde autores como Horckheimer, Adorno, Habermas, Freire, Giroux entre otros.

En el PEI se destaca la libertad, la autonomía y la participación como ejes articuladores para permitir la emancipación del sujeto, sin embargo, existen debilidades en la implementación del modelo Crítico Social, evidenciadas en los componentes teleológico y pedagógico del PEI, en la concepción de la teoría Crítico Social por parte de los docentes y específicamente en la operacionalización desde el quehacer pedagógico de los mismos.

En este sentido se presenta la propuesta titulada “Una ruta hacia el pensamiento crítico” la cual se operacionaliza desde la Enseñanza Problemática, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje en los Grupos cooperativos.

ABSTRACT

In the Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, located in Pasto City, we Developed the research titled: “Implementation of the Critical-social Model” which aims to analyze the evidence of the process to implement the pedagogical model that tends to facilitate and to improve the institutional pedagogical proposal.

Theoretically, this is sustained, based on the concept of the critical theory, the critical pedagogy and the critical-social model having in mind Horckeimer, Adorno, Habermas, Freire, and Giroux authors.

In the PEI we emphasized on the freedom, the autonomy and the participation as articulated axis that permit the emancipation of the individual, but the implementation of the Critical-social model is not strength yet, as well as the teleological and pedagogical components of the PEI, the Critical-social theory on the teachers side, and specifically to make it real.

In this way we present the proposal “A way towards critical thinking” which has to do with the teaching difficulties, and the learning based on the problems and the learning process in the Cooperative groups.

INTRODUCCIÓN

Basada en la orientación de la Ley General de la Educación de 1994 que establece como fines de la educación la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio de la libertad, la adquisición de hábitos de estudio y de trabajo que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y tecnológico del país, la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de Pasto, en un proceso participativo iniciado en el año 2004, define el modelo Crítico Social como guía del accionar educativo, en correspondencia con los preceptos que la Ley establece para posibilitar la educación como proceso de transformación del individuo y de la sociedad.

La pedagogía Crítica considera la educación como fuente de transformación social y conlleva a forjar sujetos capaces de pensar a partir de sus propias vivencias cotidianas y contextuales, en este sentido la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo debe asumir el reto de dinamizar el proceso de construcción del conocimiento, de interrelación con la comunidad y así dar respuestas satisfactorias a las expectativas y anhelos de niños y jóvenes en búsqueda de un mejor mañana.

Sí la adopción del modelo Crítico Social como lo expresa Stenhouse permite “avanzar en la construcción de comunidades críticas capaces de apropiarse teóricamente de las condiciones del medio educativo, de sus propias interpretaciones, de sus finalidades y de sus posibilidades de actuación para transformar la realidad” (1984:56), entonces se hace necesario plantear una aproximación a la realidad de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, la cual reclama herramientas que posibiliten ese accionar y, particularmente, se hace urgente una reflexión del quehacer pedagógico del maestro, se requiere repensar e identificar desde que fundamentos conceptuales sustenta su práctica pedagógica actual, para develar sus intencionalidades y avanzar en la construcción de una propuesta curricular integradora y dinámica signada por los preceptos libertarios de la pedagogía Crítica en búsqueda de un estudiante autónomo, libre y pensante.

1 ASPECTOS CIENTIFICO TÉCNICOS

1.1 Planteamiento del problema

1.1 .1 Descripción del problema. La Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, en su Proyecto Educativo Institucional, respondiendo a sus propias necesidades contextuales y educativas adopta el modelo Crítico Social, teniendo en cuenta que “es básico educar encarando el conflicto, conocer los problemas sociales y dar alternativas, reclamar espacios de participación reales, salir del aula como único espacio en el que se aprende” (Ayuste, 1994: 17), para hacer posible una educación que implique una transformación del tipo de persona y de sociedad, tal como lo plantea la teoría Crítico Social.

En el proceso de implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, en su componente pedagógico se ha observado dificultades en la comprensión y aplicación de las características del modelo, la falta de unificación y coherencia en las prácticas pedagógicas, la prevalencia de modelos pedagógicos distintos al Crítico Social, debido, entre otros factores, a que los docentes realizan sus prácticas desde sus propias concepciones filosóficas y metodológicas mostrando un eclecticismo que no permite la coherencia con el modelo adoptado.

Además, no se manifiesta un proceso de operacionalización del modelo que relacione los componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI), particularmente los aspectos teleológicos y el quehacer pedagógico objetos de estudio de esta investigación.

1.1.2 Formulación del Problema. ¿Cómo se realiza la implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, de la ciudad de Pasto?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

1.2.2Objetivos Específicos

1 Identificar los rasgos de la teoría Crítico Social en los componentes teleológico y pedagógico del Proyecto Educativo de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo, para evidenciar las concepciones filosóficas que rigen el horizonte institucional.

2 Establecer en los docentes el nivel de apropiación de la teoría Crítico Social que sustenta el modelo pedagógico Crítico Social.

3 Identificar logros y dificultades en la aplicación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico de los docentes de la Institución.

4 Determinar las expectativas y posturas de docentes y estudiantes frente al modelo Crítico Social

5 Diseñar una propuesta dinamizadora para la implementación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico y fortalecer su Proyecto Educativo Institucional.

1.3 Justificación

La Ley General de Educación establece la construcción participativa en las instituciones de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que relaciona los principios, fines y fundamentos comunitarios con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, tendientes a mejorar la calidad de vida de la comunidad. El PEI está conformado por los componentes teleológico, pedagógico, administrativo y comunitario, que convergen para hacer posible los ideales de una institución.

La presente investigación identifica los logros y dificultades en la implementación del modelo Crítico Social del componente teleológico y del quehacer pedagógico de los docentes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, ya que es importante indagar las acciones que reflejan las concepciones teóricas y filosóficas de un modelo las cuales se concretan en la práctica educativa y se hacen explícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la manera como se asume las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, en cómo se concibe el proceso de evaluación mediado a su vez por una concepción del poder.

Además, la investigación permite a la Institución reflexionar conjuntamente acerca de sus propósitos, leer las condiciones cambiantes de su realidad institucional, posibilitar un diálogo entre los aspectos teleológicos y la realidad en su expresión práctica, y así

asumir retos que conlleven a materializar un Proyecto Educativo acorde al ideal pedagógico transformador y libertario, a través de una propuesta pedagógica que favorezca en los estudiantes la capacidad y el desarrollo de un pensamiento crítico que forme sujetos autónomos, pensantes y productivos capaces de entender sus problemáticas y plantearse alternativas de solución. De verdad, como lo expresa Juan Ramón Chalapud: “la praxis como acción, reflexión y transformación social, hace de la educación un instrumento de liberación: a partir de la concientización, puede liberar muchos procesos sociales, políticos, educativos y aún económicos; puede impulsar la libertad de construir nuevos escenarios como ambientes sociales y no instruccionales” (2000:289).

2 MARCO DE REFERENCIA

“Una educación humanizadora es el camino a través del cual hombres y mujeres pueden tomar consciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, teniendo en cuenta sus necesidades pero también las necesidades y aspiraciones de los demás.”

Freire.

2.1 Marco Contextual

2.1.1 Contexto Externo: Comuna Cuatro y Cinco. La Institución Educativa “Luis Eduardo Mora Osejo”, se encuentra localizada en el barrio El Potrerillo de la Ciudad de Pasto. El sector de influencia de la institución es la población de las Comunas Cuatro y Cinco del municipio de Pasto, calculada en aproximadamente 103.000 habitantes.

Dentro de la población de las Comunas Cuatro y Cinco se destacan entre sus principales problemáticas: el desempleo, la inseguridad, la violencia intrafamiliar, el pandillismo, el abandono de menores y la explotación infantil, considerada así como una población vulnerable.

Es de enfatizar que dentro de la población existe una organización comunitaria que ha logrado algunos avances y contribuciones para el bienestar de los barrios del sector, se encuentran líderes comprometidos que trabajan en todos los frentes sociales como la infancia, juventud, adultos y adultos mayores, quienes privilegian los intereses sociales con una visión colectiva y ciudadana de las comunas.

Los habitantes de las comunas Cuatro y Cinco dentro del proceso de construcción del plan de vida consideran que la metodología en las Instituciones Educativas no es del todo pertinente con su contexto, no desarrolla competencias cognitivas y sociales que incidan significativamente en el entorno comunitario (Plan de vida, 2006).

2.1.2 Contexto Interno: Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo

Ilustración No 1 Fachada principal Institución Educativa Municipal “Luis Eduardo Mora Osejo



Fuente Archivo institucional (2006)

La Institución Educativa Municipal “Luis Eduardo Mora Osejo” nace producto de las reformas promulgadas en la Ley 715 del 2.001, que ordenó la fusión de Colegios y Escuelas Urbanas en la Nación, para conformar nuevas Instituciones Educativas. En el marco de este proceso, se desarrolló la fusión del Centro Auxiliar de Servicios Docentes José María Córdoba, Colegio Valle de Atriz, Escuela Rural Mixta El Rosario, Concentración Escolar Emilio Botero y Escuela Integrada Doce de Octubre. Dicha fusión se estableció por medio del Decreto No. 0352 del 26 de agosto de 2003, denominándose, inicialmente, Institución Educativa Municipal “José María Córdoba”. Posteriormente, mediante Decreto N° 0444 del 21 de octubre de 2003 se integra la escuela Rural Mixta el Rosario de Males.

Luego, mediante Decreto 0359 del 25 de junio del 2004, se cambia la razón social a la de Institución Educativa Municipal “Luis Eduardo Mora Osejo”. Finalmente mediante Decreto N° 0272 de 13 de mayo de 2005 se integra la sede del barrio La Minga a la Institución, quedando conformada por 4 sedes de primaria y la sede Central.

Bajo la dirección del Magíster José Coral Asain, la comunidad educativa emprendió la construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante el trabajo colectivo de

todos y cada uno de los estamentos institucionales. Para ello se inicia con un proceso de capacitación y sensibilización para directivos y docentes mediante un diplomado en Educación y Pedagogía, a través de un convenio interinstitucional con la Universidad de Nariño.

En el año 2005 dentro del proceso de análisis y concertación se adopta dentro del Proyecto Educativo Institucional (2005: 21) el Modelo Crítico Social, el cual exige una estructura que se adecue a las actuales teorías sociales y educativas, tendiente a brindar una formación integral y forjar estudiantes con sentido autónomo, dinámico-participativo, crítico, reflexivo y asociativo.

En la evaluación institucional del año lectivo 2005-2006, se plantea la discusión acerca de la relación entre la teoría y la práctica desde la teoría crítico social, llegando a la conclusión que existen vacíos conceptuales que repercuten en el accionar pedagógico.

En el año lectivo 2006- 2007 desde la coordinación pedagógica de la Institución se crea un comité encargado de realizar la revisión del modelo pedagógico crítico social y de otros modelos, teniendo en cuenta: los principales contenidos, el tipo de hombre que se quiere formar, estrategias y métodos de cada enfoque, tipo de aprendizaje y que agente predomina en el aula de clase, si el profesor o el estudiante.

La Institución Educativa Municipal “Luis Eduardo Mora Osejo” define en su Proyecto Educativo Institucional (2005: 6) las siguientes Visión y Misión.

Visión. La Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo contribuye al desarrollo social, económico, político y cultural de la región. Crea nuevas alternativas de educación académica, tecnológica, técnica y de proyección a la comunidad. Nuestro accionar se fundamenta en contextos de aprendizaje, gestión participativa y en ambientes saludables de convivencia democrática; que conllevan a una vida productiva, formando personas creadoras capaces de liderar el cambio social.

Misión. Somos una Institución Educativa que ofrece a la comunidad los diferentes niveles de la educación formal. Nuestro proceso de formación se fundamenta en un currículo crítico social, apoyado en recursos tecnológicos acordes con las necesidades de la época moderna. Formamos personas autónomas, críticas, creativas y gestoras de cambio social. Fomentamos la excelencia académica en los campos de la ciencia, la tecnología, la técnica y la cultura, con el propósito de lograr el desarrollo personal y social en el contexto local, regional y nacional (PEI, 2006: 10).

Estructura Administrativa. La Institución está conformada por las siguientes sedes:

Sede 1 - central: bachillerato, ubicada en la Cra. 4 No. 16 A 15 de la ciudad de Pasto, cuenta con 1.247 estudiantes distribuidos en dos jornadas diurnas. Ofrece cuatro tipos de bachillerato: académico, técnico especialidad electrónica, técnico especialidad computación, técnico especialidad salud y atención domiciliaria.

Sede 2 ubicada en el barrio el Rosario, posee 616 estudiantes distribuidos en dos jornadas diurnas, mañana y tarde. Ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar y básica primaria.

Sede 3. Ubicada en el barrio Emilio Botero, con 164 estudiantes distribuidos en los niveles de preescolar y primaria.

Sede 4. Ubicada en el barrio Doce de Octubre, tiene 119 estudiantes en los niveles de preescolar y básica primaria.

Sede 5. Ubicada en el barrio La Minga, cuenta con 110 estudiantes de preescolar y de primero a tercer grado.

Nivel Socioeconómico. La Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, cuenta con una población de 1.500 familias, con un promedio aproximado de 5,45 habitantes por familia. Un 60% aproximadamente posee vivienda propia, El 40% restante viven en arrendamiento, inquilinatos y anticresis.

En el año lectivo 2007-2008, la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo cuenta con 2.256 estudiantes que están clasificados en los siguientes estratos:

4.5% en estrato 0

57% en estrato 1

35 % en estrato 2

3.5% en estrato 3

Las familias pertenecientes a la comunidad educativa del LEMO están ubicadas en su mayoría en los estratos uno y dos lo que implica condiciones de vida poco favorables, situaciones que influyen en el nivel nutricional y en el desempeño académico de sus habitantes, entre otros.

Los padres y madres de familia de los estudiantes, son personas con baja formación escolar. El 90% ha cursado de primero a quinto de primaria, el 9% han cursado estudios secundarios y el 1% tiene estudios universitarios. Estos datos de escolaridad y las ocupaciones en que se desempeñan preferencialmente los miembros de la comunidad educativa (carretilleros de tracción animal y humana, albañiles, madres cabeza de familia, empleadas domésticas, vendedores ambulantes, entre otras) muestran aspectos indicativos de la precariedad de condiciones de la población.

Para responder a dicha problemática la Institución trabaja educación no formal con adultos atendiendo estudiantes en los niveles de primaria y secundaria, en la modalidad de ciclos; proyecto de sentido social que brinda oportunidades de cursar presencialmente la educación básica y media escolar a personas de escasos recursos y carentes de oportunidades.

En el momento La Institución hace parte de un grupo de instituciones en convenio con la Universidad de Nariño y la Alcaldía de Pasto, que buscan la articulación entre la educación media técnica y la educación superior para el fomento de la educación técnica y tecnológica por ciclos propedéuticos.

Ilustración No 2 Estudiantes Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo (2007).



Fuente Archivo institucional (2007).

2.2 Marco Teórico

2.2.1 La Teoría Crítica Social. Se inicia en la segunda década del siglo XX, tiene una importante influencia del pensamiento marxista y de la teología de la Liberación. Sus principales representantes son intelectuales alemanes de izquierda, quienes conformaron la Escuela de Frankfurt, entre sus pensadores están: el director Max Horkheimer, Theodor Adorno, y Herbert Marcuse, posteriormente la teoría Crítica, se ve enriquecida con los aportes de Habermas, Benjamín, Fromm, Apple, Mc Laren, Freire y Rebellato entre otros.

La Escuela de Frankfurt, presenta un fundamento epistemológico desde el Materialismo Dialéctico, creado por Marx y Engels, basados en la dialéctica Hegeliana que a su vez surge como oposición a las concepciones idealistas y metafísicas del ser y de la naturaleza, imperantes en la edad media, y hace una fuerte crítica al positivismo y al objetivismo científico.

En este sentido, Wilfred Carr y Stephen Kemmis en la teoría crítica de la enseñanza señalan que “una de las preocupaciones principales de la escuela de Frankfurt, estriba en articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos” (1988: 143).

Entre los planteamientos marxistas que retoma la teoría crítica de la sociedad está la unidad de la teoría y la práctica, del entender y el actuar, que se constituye en la praxis, y se hace evidente cuando la teoría se pone a prueba y se justifican nuevas ideas en un proceso de comunicación, con la que se validan las prácticas de transformación concreta, evidente, real y efectiva de la realidad; así entendida esta unión implica un proceso público, un concepto de política, de un debate argumentado a partir de disensos y consensos como lo plantea Carr(1990), la praxis se sustenta en la relación dialéctica teoría-práctica, en la que la teoría no se convierte en un campo fijo de conceptos, sino que continuamente se ve reformulada por su contrastación con la experiencia.

Otra de las direcciones que toma la teoría crítica, es la resistencia. Ante las desigualdades a las que se ve sometida la mayoría de la población, surge la resistencia como fenómeno de lucha político y educativo para contribuir a la emancipación individual y comunitaria, por nuevas formas de vida y nuevas formas de pensamiento a partir de una educación libertaria orientada a la construcción de una nueva sociedad. Refiriéndose a la resistencia, Giroux la define como un modelo polivalente que “involucra más que el registro de modelos de opresión y señalan la intervención productiva en aquellos contextos educativos en donde la realidad está continuamente transformada y el poder centrado en los intereses de desarrollo de nuevas identidades democráticas, relaciones, formas institucionales y formas de lucha”(2003:52).

Horkheimer en Carr (1993) inicia su aporte a la teoría crítica, a partir del análisis del papel que juega la ciencia pura en la interpretación de las relaciones sociales;

expresando que comprender la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente, pues la ciencia, en cuanto función social, refleja las contradicciones de la sociedad, además develar concepciones prevalentes en la época, para las que la ciencia era la única manera de aproximarse a la interpretación del mundo.

Para Horkheimer la teoría crítica se presenta como un saber del mundo y de la sociedad, allí donde la teoría tradicional quiere ser una inmaterial representación del mundo, o una ahistórica comprensión de la historia misma, la teoría crítica asume la comprensión de la lógica, modificaciones, tendencias, fuerzas que impulsan y frenan la aprehensión de un objeto, que puede ser comprendido en el tiempo, desde una perspectiva histórica y del contexto en que se encuentra inmerso.

En este sentido, entre los aportes fundamentales de la teoría crítica está la revisión política del papel de las ciencias, en especial de las ciencias humanas y sociales. Una búsqueda exhaustiva del objeto de estudio, permitió comprender que las ciencias en su desarrollo histórico irremediablemente tomaban otro sentido, ya no era la puesta en escena de una ciencia que lo exploraba todo y que ofrecía al mundo del hombre los avances y las nuevas tecnologías que servían de utilidad primordial para la vida humana como accesorios determinantes de la historia humana, sino que debía presentarse como una alternativa de conocimiento crítico para el acercamiento al hombre real e histórico. Por ello, las ciencias se enfilaron en una propuesta crítica social, anunciando el valor humano como tarea fundamental que debe iniciarse en la escuela vista como organización política y de creatividad permanente para el encuentro de nuestros pueblos con solidaridad y continuidad humana histórica.

Al encontrar que en la sociedad, su dinámica estaba expresada bajo parámetros de una dominación muy evidente, tanto del capitalismo como en su versión neoliberal, dominación que crea fenómenos sociales de orden eminentemente económico, y al configurarse como los grandes metarrelatos de la historia en los siglos XIX y XX, la teoría crítica, expresa un rechazo a los grandes relatos históricos y a todo aquello que nos hace ver la realidad a través de un prisma determinado, desde un análisis dialéctico.

Además, del análisis de los fenómenos de orden social y económico, el pensamiento crítico social aportó los adelantos científicos y teóricos de Freud y es así como, sus conclusiones fueron determinantes para mirar una sociedad enferma a partir del

inconsciente. Toda sociedad se estructura a partir de las colectividades, no hay una señal de individualidad. La humanidad es enteramente social y sus interrelaciones de orden político, económico y cultural, se basan primordialmente en la práctica de una sociedad interdependiente que busca sus propios caminos a partir del pensamiento y el anhelo colectivo. Fue Freud quien identificó cierto inconsciente que va a influir en las instituciones y por supuesto, en la práctica de los fenómenos alienantes y hegemónicos.

Más adelante, Habermas al referirse al “mundo de la vida”, también hace una clara alusión a la interrelación entre el mundo objetivo, el subjetivo en su relación con la sociedad así:

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo, con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social; y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disonancias y llegar a un acuerdo. (Habermas, 1999, 179).

Por su parte, Theodor Adorno adoptó la teoría crítica desarrollada por Max Horkheimer e incluye en ella el análisis de situaciones y frustraciones sociales, propone una dialéctica negativa para analizar la historia universal, porque ésta debe construirse y negarse. Para Adorno, frente a la alienación y cosificación de la conciencia, tanto individual como colectiva, la teoría debe actuar desde la negatividad; es decir, desde un uso crítico de la razón. La razón crítico-dialéctica, por tanto, deberá expresarse en unas prácticas en las que la negatividad sea el proceso a utilizar para una comprensión histórica de la realidad social con aquello que es irreconciliable con la propia razón. La dialéctica de las contradicciones es el significado de la filosofía de la negatividad.

A su vez, para Herbert Marcuse en Carr y Kemmis (1988) la crítica está orientada a las formas ideológicas de dominio, a la racionalidad liberal o socialista que permite el mantenimiento de las situaciones existentes y que responden a una sociedad del mercado, en la cual las necesidades del sector productivo suplantaron los ideales humanistas. Marcuse a su vez, encuentra en Freud el sustento teórico que permite tener en cuenta la subjetividad de los individuos quienes inconscientemente reproducen e internalizan la represión de las sociedades capitalistas y comunistas.

Para Marcuse, la sociedad ha roto los vínculos entre Eros y Thanatos, y el Principio de Realidad, al sustituir el Principio del Placer y de la creatividad, lo cual ha conducido históricamente a un sistema de represión global en el que la gran sociedad del siglo XX

es su máxima representación. Por ello, la crítica de la sociedad de masas no puede hacerse sólo desde sus estructuras sociopolíticas y culturales, sino que es preciso la revisión de la lógica de la dominación del inconsciente social que se articula a través de una re sublimación represiva en la que la realidad y el sujeto quedan reducidos a simples instrumentos de la producción y el consumo.

Uno de los planteamientos marxistas que contribuyen a la teoría crítico social, es la propuesta ética de valoración de la vida, con justicia y equidad, que desarrollados por Rebellato expresan dos formas de ética, así: “Para la ética de la liberación el punto de partida y la preocupación constante, epistemológica, ética y política, es la situación de exclusión y la opción por los oprimidos. Para la ética de la acción comunicativa, en cambio, el punto de partida es la posibilidad o no de justificación de las cuestiones éticas y la resolución de los desacuerdos éticos, en la medida en que éstos afectan severamente la convivencia en sociedad y la posibilidad de proyectos compartidos” (1995: 223).

Pero en definitiva, el modelo Crítico Social incluye en su propuesta, una relectura creativa del Marxismo, apoyándose en el Psicoanálisis y la construcción social del intelecto y se proponen crear un modo de mirar la realidad y transformarla.

2.2.2 La Ciencia Social Crítica de Habermas. Uno de los teóricos críticos contemporáneos sin duda alguna es Jürgen Habermas, quien siguiendo los postulados de la Escuela de Frankfurt elaboró una teoría del conocimiento que ataca seriamente el cientificismo de dos maneras concretas: En primer lugar, y mientras procura demostrar que la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros, Habermas intenta refutar toda pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber. En segundo lugar, y oponiéndose a la pretensión de que la ciencia ofrece una explicación objetiva y neutral de la realidad; Habermas trata de develar cómo los diferentes tipos de saberes están configurados por el interés humano particular al que sirven y da a su teoría del conocimiento el nombre de teoría de los intereses constitutivos de saberes.

Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), se observa como Habermas retoma a Aristóteles quien había distinguido tres tipos de razonamiento (técnico, práctico y científico) y

basándose en ello postula que el saber humano se constituye en virtud de tres intereses constitutivos: técnico, práctico y emancipatorio.

El interés técnico, es típicamente un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas, además ha producido buena parte del saber necesario para la industria y los procesos de producción modernos.

El interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico, al comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos, Habermas mantiene que el planteamiento interpretativo no está en situación de valorar en qué medida cualquier forma existente de comunicación puede hallarse sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales y políticas imperantes.

El interés emancipador, según Habermas es un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que consiste en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas, que genere un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social.

Teniendo en cuenta los postulados de Habermas, “la ciencia social crítica es, por tanto la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional, pero, si la reflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas”(Carr y Kemmis, 1988: 172). Se desprende de estos postulados que mediante el análisis crítico de las condiciones sociales de las comunidades unido a los conceptos de libertad y autonomía se puede lograr la emancipación del saber de un pueblo que lleve a mejores condiciones de vida.

Podemos concluir que para Carr y Kemmis, la ciencia social crítica de Habermas presenta las cinco condiciones básicas de una teoría educativa así:

1 Rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad, puesto que ve la verdad como histórica y socialmente determinada, además la ciencia social se convierte en una oportunidad para la emancipación de los participantes.

2 Depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes, debe estar fundamentada en el lenguaje y la experiencia de una comunidad autoreflexiva y satisfacer los criterios de autenticidad y comunicabilidad.

3 Fundamenta procesos de autorreflexión, que permite distinguir entre aquellas ideas e interpretaciones que están ideológicas o sistemáticamente distorsionadas y las que no lo están.

4 Utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos del orden social que no pueden ser controlados por los participantes y que frustran el cambio racional.

5 Es una ciencia práctica, ya que su orientación consiste en ayudar a los prácticos para que ellos se informen a sí mismos acerca de las acciones que necesitan emprender para superar sus problemas y frustraciones.

Es así como, Jürgen Habermas, introdujo una nueva concepción de la comunicación, conocida como la acción comunicativa. El concepto de acción es lo más importante para las ciencias sociales y humanas y en el lenguaje. Habermas parte de considerar que la relación semiótica de objeto y sujeto, (que en fondo es epistemológica, pero lo deja de ser) donde el sujeto establece una relación solipsista con el objeto y por lo tanto no lo aprehende. Por ello plantea Habermas que la relación debe fundamentarse no en un monólogo solipsista sino en un diálogo abierto productivo. Esta posibilidad de lo dialógico es la acción que en el lenguaje se hace para la adquisición del conocimiento y que más adelante lo va a denominar "giro lingüístico". Esta además se establece como su filosofía, un acto que nace del lenguaje, que va a una acción y por lo tanto va al conocimiento, por ello se configura como su filosofía. El acto comunicativo es una filosofía, es una racionalidad dada por sujetos que aprehenden su objeto en la acción dialógica de la comunicación.

Habermas "llamo acciones sólo a aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor de la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramaturgica entran en relación al menos con un mundo, pero siempre con el mundo objetivo" (1987: 139).

Al entrar al análisis de la sociedad, Habermas va a interpretar con mucha facilidad que el lenguaje se constituye en una racionalidad objetiva mediada por lo dialógico, es decir, el lenguaje va a descubrir ciertas verdades ocultas en el análisis de la sociedad y es

ahí donde se valida su aporte a la teoría crítica de la sociedad, desde los parámetros de la acción comunicativa y sus fundamentos filosóficos. Particularmente las ciencias sociales, la cultura y el arte, deben poseer una razón comunicativa; es decir, convertirse en elementos críticos de sí mismo y de sus contextos.

Además, se plantean en la producción del conocimiento de las ciencias sociales y humanas, tres espacios de conocimiento del mundo de la realidad: el empírico Analítico, el Histórico Hermenéutico y el Crítico Social.

Particularmente el crítico social se fundamenta en la autorreflexión por ser un proceso cognitivo emancipador, que no es más que la puesta en ejercicio de una manifestación clara de lucha y de reflexión sobre los elementos de la vida cotidiana, unos enunciados que revelan la esencia de lo objetivo frente al ser.

2.2.3 La Pedagogía Crítica. La explicación de Habermas, de una ciencia social crítica, es a la vez una explicación de una ciencia de la educación, ya que es una ciencia crítica que persigue un desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de la vida social. Así, la ciencia crítica de la educación no será una ciencia sobre educación, sino en y para la educación, desarrolla un proceso permanente de acción y reflexión correlacionando el conocimiento con la acción transformadora del sujeto en la sociedad. Al respecto de la importancia de la reflexión crítica Carr plantea:

La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. Rechazar la idea de que la teoría puede elaborarse y comprobarse con independencia de la práctica, utilizándola después para corregir, mejorar o evaluar cualquier práctica educativa, en beneficio de la perspectiva diametralmente opuesta, de que la teoría sólo adquiere su carácter educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas. En este sentido, la práctica determina el valor de cualquier teoría de la educación en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa(1999: 192).

Carr y Kemmis(1998), ven en la educación, un proceso dialéctico que permita al educador y al investigador educativo, concebir a la escuela como un terreno cultural de afirmación y autotransformación del estudiante y no como un lugar de adoctrinamiento, instrucción o simple socialización. Por esto, entre otras consideraciones, los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel en el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. Elliot, J.(1991) concibe que un profesor no puede seguir

siendo considerado como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. Para Elliot, J.

La intervención del profesor, al igual que ocurre en otras prácticas sociales, es la de un auténtico investigador. El docente diagnostica los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula desde la perspectiva de quienes intervienen en ella; elabora, experimenta, evalúa y redefine los modos de intervención en virtud de los principios que justifican y validan la práctica y la propia evolución individual de los estudiantes. Visto así, la práctica pedagógica se constituye en un auténtico proceso de investigación en el medio natural (1994: 164).

Es en este sentido, en el cual debe estar inmerso el quehacer del docente, en ese devenir entre la teoría y la práctica, pero ante todo promoviendo un conocimiento emancipador, de cambio continuo en el cual el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende como eje central de la educación.

A su vez, McLaren (1989), entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados de la realidad. De ahí la importancia de la formación de la autoconciencia, que convierte a la comunicación biunívoca en un proceso de permanente construcción de significados que se apoyan en las experiencias personales.

La educación no ha de entenderse como un proceso acabado, sino como tarea infinita cuyos objetivos pueden desviarse, aplazarse o irse cumpliendo progresivamente. Desde esta perspectiva Ayuste afirma que:

Educación en lo social implica una transformación del tipo de persona y de sociedad, por lo que es básico educar encarando el conflicto, conocer los problemas sociales y dar alternativas, reclamar espacios de participación reales, salir del aula como único espacio en el que se aprende. Y todo ello hay que hacerlo en el presente. Indispensable resulta también que la educación, en general, se subordine al interés de toda la población, atienda a la diversidad y combata la desigualdad (1994: 17).

Tal vez uno de los maestros más influyente en la pedagogía moderna, es Paulo Freire, quien lleva a la práctica la teoría crítico social en la alfabetización de adultos, la valoración de las tradiciones populares y en la construcción colectiva de conocimiento en las comunidades principalmente latinoamericanas, forjando el nacimiento en esta región de una conciencia política crítica.

Freire ha desarrollado un lenguaje crítico y un lenguaje de la esperanza que se halla inmerso en la pedagogía, la pedagogía de Freire insiste en la profunda conexión entre la cultura de la vida diaria y la política radical. Así, para Freire (1988), “la conciencia crítica y la selección de temas desde la vida diaria es un proceso en curso que rebasa la praxis y conduce a una praxis ulterior, entendida como una acción con reflexión”. En

última instancia, la educación para la conciencia crítica conduce a una política revolucionaria, para Freire la pedagogía integra cultura y política.

El trabajo de Freire se caracteriza por tener en cuenta la subjetividad individual, por el capital cultural que poseen cada uno de los estudiantes, utiliza su vocabulario, sus ideas y valores dentro del proceso de enseñanza, proceso pedagógico que no sólo debe comprometerse con una forma de crítica ideológica sino también hacer parte de una praxis, de un cambio, de ese saber emancipador que caracteriza a la teoría crítica.

La diferencia entre educador y educando es un fenómeno una cierta tensión permanente que después de todo es la misma que existe entre teoría y práctica, entre autoridad y libertad, y la vez, entre ayer y hoy. Cuando los educadores son conscientes de esta tensión y esta diferencia, deben estar permanentemente alertas para evitar que dichas diferencias generen antagonismos; vivir cada día con los educadores y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebida de este modo, y como antagonista, nos califica como educadores democráticos no elitistas, ni autoritarios. En suma, creo que en el marco de una comprensión rigurosa del proceso de conocer, considerado como un proceso social es imposible separa la enseñanza del aprendizaje (Paulo Freire, 1979: 142).

Se debe tener en cuenta los aportes de Paulo Freire para conseguir una educación y unas instituciones educativas más humanas donde no tenga cabida el autoritarismo, y la relación entre educador, educando y el conocimiento se den en el marco de la libertad y el respeto por la cultura,

Henry Giroux y Michael Apple en el mundo sajón y varios pedagogos de la educación popular en América Latina, a partir de la teoría crítica han proporcionado excelentes e interesantes aportes, en el campo del control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes.

Refiriéndose a los intereses inmersos en el aula, Giroux “sostiene que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una teoría del interés de la experiencia” (1990: 93). Por teoría de interés Giroux quiere decir que el programa refleja intereses que los rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan. En este sentido “los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado corporativo y las necesidades de la economía” (McLaren, 1998:196).

Teniendo en cuenta que la educación refleja el tipo de relaciones sociales predominantes y que Colombia está signada por el predominio del capitalismo

monopolista, agudizada por la profundización del modelo neoliberal, en educación, se imponen reformas y lineamientos, atadas a la lógica del mercado de trabajo, que suponen un tipo de modelo y de educador, modelo como el actual, para el que las instituciones educativas son empresas en el que se vende conocimiento para satisfacer el mercado. Por el contrario, el modelo Crítico Social contribuye a la construcción del proyecto de nación y del sueño de integración latinoamericana y pretende explicar una realidad específica; la adquisición o producción del conocimiento y permite llevar al aula de clase, los fines y principios transformadores de la pedagogía crítica.

2.2.4 El Modelo Pedagógico Crítico Social. La teoría Crítico Social dado sus preceptos libertarios no forja esquemas o modelos rígidos en educación, más bien intenta brindar espacios de reflexión dinámicos que interpreten la realidad. Teniendo en cuenta lo planteado por De Zubiría para quien

Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el para qué, el cuándo y el cómo se realiza el acto educativo. El modelo exige por lo tanto, tomar postura ante el currículo delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que éstos puedan ser llevados a la práctica educativa (De Zubiría, 1998:39).

La teoría Crítico Social se expresaría en el modelo Critico Social, caracterizado por:

2.2.4.1 Concepción filosófica. Se fundamenta en el análisis de las finalidades sociopolíticas de la educación para la sociedad, su fin es la transformación social entendida esta como transformación de la experiencia social, de posibilitar desde la escuela el sueño de una sociedad más justa, que supere la desigualdad social, la marginalidad y los distintos tipos de opresión. Para hacer posible este fin es necesario replantear el papel de la institución educativa, la educación y el individuo en una nueva sociedad, lo que implica la transformación del contexto con la participación de la comunidad educativa.

2.2.4.2 Concepción de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía crítica exige una transformación de las relaciones sociales de aprendizaje y enseñanza ligadas al proceso de democracia, a partir de la reflexión crítica y fomentando la solidaridad. Se enseña a pensar a los estudiantes dialécticamente sobre la reconstrucción de contextos objetivos y subjetivos, relacionando teoría y práctica, individuo y colectividad.

Aprendizaje. El modelo Crítico Social conduce al estudiante a desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas y sociales, tendiente al desarrollo de destrezas profesionales y a la capacidad de autoevaluación, orientados hacia un futuro dialógico y de escucha, donde la praxis crítica permita la igualdad y la justicia social bajo principios éticos de respeto, cooperación y confianza, entre otros, de tal manera que el estudiante asuma el compromiso de aprender para una transformación social del contexto.

En este sentido, Agreda Esperanza (2007: 30) siguiendo a Mercedes Esteva Barona retoma el concepto de aprendizaje como “un proceso en el cual, el educando, bajo la dirección directa o indirecta del maestro, en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente, contribuye al desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades que le permite apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla...”.

De acuerdo a los planteamientos hechos creemos oportuno señalar algunas características del proceso enseñanza aprendizaje que deben ser tomadas en consideración para lograr su grado de efectividad y calidad: su carácter social, individual, activo, comunicativo, motivante, significativo, cooperativo y consciente... se trata de una ampliación de la categoría aprendizaje. En este sentido el aprender abarca los conocimientos, las habilidades, los hábitos, las formas de comportamiento social, las actitudes, los valores, entre otros.

Hoy en día se considera necesaria una educación en que el estudiante pueda desarrollar todas sus capacidades, y pensar en concebir un mundo mejor y justo a partir de sus propuestas reflexivas, donde pueda escuchar y ser escuchado y, a la vez, logre generar un ambiente para convivir con el otro y desde esta perspectiva transformar su entorno.

Enseñanza. En el modelo Crítico Social exige respeto a los saberes de los educandos y por ende siempre el maestro debe saber escuchar. Pues, enseñar desde la pedagogía Crítica exige respeto a la autonomía del ser del educando, de sus creencias y convicciones, es así como Freyre (1970) plantea el desarrollo de una pedagogía de la pregunta motivante para generar nuevos conocimientos, también plantea que “la escuela es tiempo y espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente; en el que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una

generación a la otra, y el aprender no puede serlo para recepción del objeto o el contenido transferido” (1970: 53).

En este modelo “el maestro es técnico crítico y se convierte en un gestor que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza para desarrollar aprendizajes significativos, contextualizados y centrados en la vida del individuo” (Duran, 1994:36).

El maestro crítico debe ser una persona profesional, segura de su saber y capaz de desarrollar un proceso de enseñanza de manera generosa, desde el amor por su profesión y por los estudiantes; debe desarrollar así mismo una pedagogía en la cual los hombres se encuentren en proceso permanente de liberación.

Para Giroux(1984), los profesores han de constituirse en intelectuales, capaces de ejercer activamente la responsabilidad de planear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen, es decir, el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica un concepto de educación para el desarrollo de una sociedad libre y democrática. Así, los profesores dentro del modelo Crítico Social deben contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman al enseñar. En esta perspectiva “si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1984:71).

Teniendo en cuenta, los aportes de Esperanza Agreda (2007), una educación transformadora necesita desarrollar la crítica a lo existente, pero también generar propuestas para posibilitarla mediante una acción consciente y colectiva. Además, es necesario que la participación social de toda la población sea tanto un medio para el aprendizaje, como un objetivo del mismo.

Ahora bien, la pedagogía crítico-social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los profesores que aplican dichos enfoques coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan los “textos” que utilizan en los procesos de enseñanza, entendiéndose por texto además de los libros, las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican hechos, y el lenguaje, entre otros.

2.2.4.3 Relación docente - estudiante. Se ve influida por las características del entorno social e institucional donde se produce dicho vínculo; por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los profesores, y además por las propias características y complejidades del conocimiento que se está enseñando. En el modelo crítico social la relación es intersubjetiva, horizontal entre maestro y estudiante; exige un diálogo permanente, la relación es franca, amistosa, afectiva, motivante y participativa.

En la producción del conocimiento, el estudiante debe participar como actor principal, a partir del diálogo como sello de la relación pedagógica de participación maestro alumno para que el conocimiento se construya entre dos, ya que el educando debe reconocerse como sujeto capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer: el educador, y entre los dos posibilitan la tarea de ambos; el objeto de conocimiento. Esto significa que el educando se torna realmente educado cuando y en la medida que él conoce y va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles y no en la medida que el educador va depositando en él la descripción de dichos objetos y contenidos.

2.2.4.4 Recursos didácticos. Un recurso se convierte en material educativo cuando se le asigna una función en el proceso de aprendizaje, además ayuda a organizar el trabajo grupal y conseguir que el aprendizaje sea un proceso individual y social, en el modelo Crítico Social los recursos didácticos son instrumentos de interacción social, recursos naturales, próximos y la utilización de nuevas tecnologías de la información.

2.2.4.5 Evaluación. Es un proceso sistemático, reflexivo y flexible que permite apreciar la actuación y desempeño del estudiante en el aprendizaje y del docente en el proceso de enseñanza. En el modelo Crítico Social la evaluación es: participativa, permanente, diagnóstica, formativa, holística y contextualizada. La evaluación se debe dar con sentido proyectivo y liberador; se debe hacer individual, grupal, de confrontación de grupos, desde la teoría y la praxis a partir de la heteroevaluación, la autoevaluación y coevaluación entre estudiantes y con el docente.

La evaluación dentro de la pedagogía crítica debe centrarse en el aspecto formativo por lo tanto, se necesita fomentar una cultura de diálogo, una cultura de crítica, de autocrítica y de autorreflexión y no una evaluación desde la cultura de control, de premio y castigo fomentada tradicionalmente.

Desde esta óptica, “se debe pensar en una evaluación en la cual los actores educativos se visualicen como sujetos activos de la evaluación asumiendo la subjetividad e incertidumbre que se presenta en toda tarea evaluativa” (Ríos Daniel, 1990: 93) sin dejar de lado la transparencia y la seriedad que el proceso de evaluación requiere.

La evaluación no es una actividad neutral, es decir, no está libre de concepciones ideológicas, pues la sola conceptualización implica una postura política e ideológica de los valores educacionales. Así mismo, se requiere saber ubicar a la evaluación de acuerdo con el tipo de racionalidad que la sustenta, de lo contrario, no se identificarán los fines que se persiguen.

Los tradicionales exámenes escritos tienen un carácter selectivo, discriminatorio que no favorece un proceso de formación en el estudiante, por el contrario lo estanca y no ayuda a desarrollar sus capacidades. La evaluación, lejos de reprobar al estudiante por no haber demostrado su capacidad sin más explicación, debe convertirse en un recurso, que le permita apoyarse sobre lo que ya sabe, para recorrer nuevamente el camino que lo conduzca al aprendizaje esperado; es decir, ayudarlo para que sea capaz de formarse como sujeto. Desde Freire la evaluación debe caracterizarse por ser “participativa, colaborativa, con una dimensión emotiva, multidireccional y por sobre todo reflexiva y que significativamente no persigue valores numéricos sino conocimientos en la práctica. La evaluación es aquí un proceso y no un suceso” (Citado por Ahumada,2007:2)

De acuerdo a lo anterior, es necesario un cambio en la práctica evaluativa, tendiente a favorecer la formación integral de los estudiantes a través no sólo de los logros académicos, sino también del desarrollo de actitudes y habilidades las cuales le permiten al docente asumir una postura de reflexión crítica permanente que le permitirá autoobservarse mediante la comparación de su práctica pedagógica y las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa en el momento histórico actual.

3 METODOLOGÍA

3.1 Enfoque Metodológico

El presente estudio se orienta desde un paradigma preferentemente cualitativo, teniendo en cuenta que, “La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales, para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Bonilla, 1997: 82). Así mismo, aborda los fenómenos sociales, los indaga en una interacción intentando comprender el sentido y la significación humana, a partir de técnicas que permiten el diálogo permanente con la población sujeto de estudio; en este caso se identifica las evidencias de la implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto.

Se presenta como un estudio cualitativo de tipo etnográfico e histórico hermenéutico, ya que “busca ante todo la comprensión del sentido, orientaciones y fines de la acción humana”(Gadamer,1977:468). En la presente investigación se interpreta el proceso de implementación el modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, desde el sentir y el pensar de sus actores educativos; además, es un estudio descriptivo, interpretativo y propositivo, que busca reconocer los rasgos de la teoría Crítico Social en los componentes teleológico y pedagógico mediante la revisión del Proyecto Educativo Institucional y los testimonios de los docentes. Describe e interpreta algunas evidencias de la aplicación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico de los maestros de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo y presenta una propuesta pedagógica desde el enfoque y el modelo Crítico Social.

3.2 Población y Muestra.

Población. La población de la presente investigación la conforman 2.256 estudiantes y 96 profesores, que hacen parte de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, de la ciudad de Pasto.

Muestra. Teniendo en cuenta el proceso metodológico a emplear en la investigación se trabajó con grupos focales de estudiantes: un grupo conformado por 8 estudiantes pertenecientes a los grados quintos y otro grupo por 12 estudiantes del bachillerato; uno

por nivel y jornada pertenecientes a las diferentes sedes y que sobresalgan en sus relaciones interpersonales, tendiente a lograr una mayor información.

Para la realización de las entrevistas en profundidad se toma como muestra a 12 docentes previa selección a partir de los resultados de una entrevista inicial realizada a la mayoría de docentes, se elige dos por cada sede y jornada. Los criterios que se tienen en cuenta para la entrevista es el manejo del modelo Crítico Social, conocimiento del contexto y la realidad institucional, así como su vinculación desde el proceso de institucionalización.

3.2.3 Técnicas de recolección de información.

Análisis del Proyecto Educativo Institucional, en donde se analiza los rasgos de la teoría Crítico Social en los componentes teleológico y pedagógico del proyecto educativo Institucional de la Institución educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Grupos focales. Es una técnica cualitativa “desarrollada para obtener información ágil, rápida, oportuna, válida y poco costosa, que permita entender los procesos de construcción de sentido de la realidad cultural compartida por los miembros de un grupo específico” (Bonilla, 1997: 102). En este caso se trabajó con los estudiantes seleccionados de la Institución, presentando una inducción sobre las categorías del modelo Crítico Social para luego comparar y contrastar la relación teórica práctica en el quehacer de los maestros.

Entrevista en profundidad a docentes. Para Briones la entrevista en profundidad “Es una entrevista que se realiza con la finalidad principal de lograr descripciones detalladas de temas que están en el centro de una cierta investigación cualitativa” (1996:120). Así mismo Elsy Bonilla plantea que “La entrevista cualitativa se centra en el conocimiento o la opinión individual en la medida en que dicha opinión pueda ser representativa de un conocimiento cultural más amplio. En este sentido, las entrevistas individuales en profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas claves dentro de la comunidad, dada la posición que ocupan, la edad o la experiencia que tiene estos informantes son definidos como conocedores o expertos”(1997:92). En este caso, se realizó la entrevista en profundidad

en tres sesiones con docentes considerados conocedores del proceso de implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

3.2.4 Técnicas de análisis e interpretación de la información.

El análisis e interpretación se realiza coherentemente en dos momentos a partir de la dimensión de los objetivos específicos:

Primer momento: análisis de los rasgos de la teoría crítica en los componentes teleológico y pedagógico del PEI

Segundo momento: alrededor de algunas categorías preestablecidas o generadas y referentes al modelo Crítico Social:

- Concepción de enseñanza-aprendizaje

- Contenidos

- Relación docente-estudiante

- Recursos didácticos

- Evaluación.

La información se graba, transcribe, interpreta y analiza a través de la triangulación entre personas, desde lo expresado por docentes y estudiantes.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para el análisis e interpretación de la información se tuvo en cuenta los objetivos y el marco teórico; construyéndose la siguiente estructura:

Teoría Crítica Social en los Componentes Teleológicos y Pedagógico del PEI.

Componente Teleológico

Componente Pedagógico

Los Docentes y la Teoría Crítico Social

El quehacer pedagógico de los docentes y el modelo Crítico Social

Posturas y expectativas frente al modelo Crítico Social

Posturas y expectativas de docentes frente al modelo Crítico Social

Posturas y expectativas de Estudiantes frente al modelo Crítico Social

4.1 Teoría Crítica Social en los Componentes Teleológicos y Pedagógico del PEI.

El Proyecto Educativo Institucional puede entenderse “como un proyecto que en interdependencia y reciprocidad con el otro y con lo otro, está en estado permanente de creación y construcción social de: conocimientos y saberes, afectos vínculos y relaciones, realizaciones y haceres, aspiraciones sueños y visiones de futuro, y consciencia del ser y del trascender” (Parra, 1999:37).

A su vez, se constituye en la guía del accionar de una institución educativa y está conformado por los componentes teleológico, pedagógico, administrativo y comunitario, los cuales convergen desde sus propias características en la consolidación del proyecto; específicamente, en la presente investigación se identifican los logros y dificultades en la implementación del modelo Crítico Social en los componentes teleológico y pedagógico, por cuanto se ha observado una mínima comprensión del modelo, lo que repercute en el quehacer de los docentes.

Componente teleológico, en el Proyecto Educativo de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo está conformado por: filosofía institucional, visión, misión, objetivos institucionales y perfil del estudiante.

Filosofía institucional, entendida como la exposición de los principios y valores que dirigen las acciones institucionales a nivel educativo, pedagógico y administrativo desde

una concepción humana. En los principios de la Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo se plantea, a nivel del modelo Crítico Social, el aprendizaje como un proceso de autogestión por parte del estudiante y la utilización del error como medio de superación y generación de nuevos conocimientos. En cuanto a la teoría Crítico Social se rescatan los conceptos de democracia y participación.

Entre los principios se tiene en cuenta el liderazgo, la democracia, la trascendencia, la identidad y la autonomía. Este último principio con el cual se “pretende incentivar al estudiante a transformar su propia realidad, construir su futuro y proyectarse hacia los demás pensando en el bien común” (PEI, 2006:11), se convierte en un eje articulador y ético en pro de la emancipación del sujeto a partir de su propia convicción social.

Visión, está a su vez, constituye la identificación y concreción del hacia dónde va la institución educativa. Es un pronunciamiento que fundamenta la dirección del desarrollo institucional; el deber ser institucional. La visión institucional del LEMO es:

La Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo contribuye al desarrollo social, económico, político y cultural de la región. Crea nuevas alternativas de educación académica, tecnológica, técnica y de proyección a la comunidad. Nuestro accionar se fundamenta en contextos de aprendizaje, gestión participativa y en ambientes saludables de convivencia democrática; que conllevan a una vida productiva, formando personas creadoras capaces de liderar el cambio social (PEI, 2006:10).

La Institución Educativa presenta una visión fundamentada en la teoría crítico social y recoge elementos como la proyección de la educación en la construcción de sociedad, donde juega un papel importante la participación, la convivencia democrática para formar estudiantes que busquen un mundo nuevo.

Misión, constituye la identificación y concreción del para qué de la institución. Es un argumento que fundamenta la razón de ser institucional. La misión del LEMO se describe así:

Somos una Institución Educativa que ofrece a la comunidad los diferentes niveles de la educación formal. Nuestro proceso de formación se fundamenta en un currículo crítico social, apoyado en recursos tecnológicos acordes con las necesidades de la época moderna. Formamos personas autónomas, críticas, creativas y gestoras de cambio social. Fomentamos la excelencia académica en los campos de la ciencia, la tecnología, la técnica y la cultura, con el propósito de lograr el desarrollo personal y social en el contexto local, regional y nacional (PEI, 2006: 10).

Al hacer la lectura de la misión se observa que utilizan el término currículo como lineamiento que orienta el para qué de la institución, sin tener en cuenta que currículo es “el proceso global que forma a los alumnos en una institución educativa” (Vasco,

2006:20) y como lo concibe Stenhouse “como un proyecto a experimentar en la práctica... con la dinámica y acción de la enseñanza en contextos reales”(1993:36) y la misión debe permitir especificar el modelo pedagógico con el cual se posibilita los propósitos institucionales, sin embargo, se observa que la misión ahí planteada retoma elementos de la teoría Crítico Social y permite la correlación con la visión.

Objetivos institucionales, dentro del PEI del LEMO se establecen metas para la institución desde la enseñanza, la formación ética y científica promoviendo la integración de la comunidad educativa y la identidad del estudiante con el entorno. Los objetivos institucionales de la Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo son:

Asegurar en los niveles que atiende, una enseñanza integral, problematizadora, movilizante de la capacidad crítico-reflexiva, creadora que permita a sus alumnos adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias que satisfagan los requerimientos personales y sociales que oriente la construcción de su proyecto de vida.

Favorecer el desarrollo integral de sus alumnos formando personas y ciudadanos éticamente responsables, autónomos y libres, capaces de convivir en el mundo social, cultural y material de modo democrático, pacífico, participativo y crítico, sin tipo alguno de discriminación contribuyendo activa y responsablemente en la construcción de una sociedad justa y solidaria.

Brindar una formación humanístico-científico-tecnológica, socio cultural, lógico -matemática y estético - lingüística que contribuya a una mejor inserción social del alumno en los estudios superiores y en el mundo del trabajo.

Desarrollar la investigación y la innovación pedagógica con vistas a mejorar la educación ofreciendo sus resultados a otras instituciones educativas.

Promover la integración familia-escuela-comunidad, favoreciendo un enriquecimiento mutuo en distintas instancias de la vida escolar.

Favorecer el trabajo interdisciplinario y cooperativo, en una actividad reflexiva, responsable y comprometida en la concreción de un proyecto de vida escolar.

Responder a un óptimo aprovechamiento de los recursos económicos, materiales y humanos en el marco de una búsqueda comprometida de mayor calidad de educación.

Generar procesos de toma de decisiones compartidas a través de una adecuada distribución del poder en distintas instancias, a través de órganos colegiados a nivel de asesoramiento, deliberación y ejecución.

Ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalentes atendiendo a las diferencias individuales y sociales de los alumnos.

Promover en los estudiantes la adquisición de un código cultural que le permita interpretar las relaciones del hombre con la realidad natural y social para lograr una mejor calidad de vida.

Desarrollar la identidad histórico-cultural, regional y nacional en el contexto latinoamericano e integrado al resto del mundo.

Evaluar permanentemente el funcionamiento escolar, sus resultados y su proceso para producir la reflexión, reajustes y modificaciones pertinentes a los objetos planteados (PEI,2006:15).

Los objetivos en mención están acordes con los lineamientos provenientes de la Ley General y se convierten en hilo conductor de la filosofía, misión y visión del PEI de la institución. Ahora bien, es necesario armonizar los objetivos con el planeamiento

institucional y su puesta en práctica para valorar el alcance de los objetivos con la realidad.

Perfil, es el conjunto de características y competencias que identifican a una persona a partir de la formación y de la interacción de los aspectos filosóficos y pedagógicos del PEI. Dentro del Proyecto de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo se plantea únicamente el perfil del estudiante, en el cual se mantienen los elementos esenciales aportados por la teoría Crítico Social, como: la posición crítica ante la realidad social, el rescate de la libertad y la autonomía a partir del diálogo.

Componente pedagógico, conformado por fundamentación curricular, estructura curricular, interdisciplinaria, transversalidad en el currículo, fundamento pedagógico, estrategias didácticas y evaluación.

Fundamentación curricular, sí se considera que “El currículo es el medio para llevar a cabo el PEI, y por lo tanto, se convierte en la parte operativa de las políticas educativas y del proyecto cultural de cada plantel” (Bustos, 1996:17); en la Institución Educativa LEMO el fundamento curricular propende por: “asumir la educación como una práctica social y transformadora que orienta la selección de las experiencias del aprendizaje y toma al maestro como un mediador activo quien desde su práctica reconstruya críticamente la teoría y, a su vez, participe en el desarrollo significativo de conocimiento”(PEI, 2006:40). Lo anterior deja entrever que la fundamentación curricular pretende enfrentarse a las situaciones cambiantes de las relaciones entre conocimiento, profesores y estudiantes presentes en la Institución, a partir de una fundamentación crítica, tal como lo expresara Stenhouse que conlleve a fortalecer la estructura social de aula donde prime la autonomía y la democracia.

Estructura curricular, tiene como fin organizar los fundamentos curriculares del PEI, convirtiéndose en la columna vertebral de los procesos formativos, para orientar, seleccionar, organizar y distribuir los conocimientos, intencionalidades y procesos pedagógicos. En este sentido, en la institución LEMO la estructura curricular está puntualizada a partir de los lineamientos de la Ley General de Educación y artículos reglamentarios. Basados en los anteriores planteamientos, se considera que los elementos de la estructura curricular están determinados básicamente por los

lineamientos y normas de los entes educativos nacionales. La estructura que se plantea es:

Fines del sistema educativo

Objetivos generales y específicos por niveles y ciclos

Niveles educativos: Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Media Académica y Media técnica

Áreas obligatorias y fundamentales

Áreas optativas

Metodologías alternativas

Lineamientos curriculares

Enfoque pedagógicos de las áreas del conocimiento

Estándares básicos

Sistema de Evaluación

Desde el modelo Crítico Social, es pertinente tener en cuenta que se debe establecer la relación del currículo con la función social de la educación por cuanto este se constituye en el enlace entre la sociedad y la escuela, en este sentido el PEI de la Institución no ha establecido aún una ruta que dinamice dicho proceso y por tanto no se visualiza el impacto social transformador del mismo.

Interdisciplinaridad en el currículo, es el concurso de todas las disciplinas para el logro de la formación integral y los objetivos institucionales, para facilitar la comprensión de los objetos de estudio y de los problemas de la realidad a través de la interrelación de las diferentes disciplinas. “La interdisciplinaridad en la institución, está definida desde una base teórica y epistemológica que pretende dar respuesta al saber ser y al saber hacer del sujeto”(PEI, 2006:53), no obstante hace falta precisar una propuesta interdisciplinaria específica en el componente pedagógico de la institución, a través de un formato con contenidos, orientaciones y secuencias, teniendo en cuenta que la convergencia de las disciplinas científicas, humanas y sociales fortalecerán la formación de un estudiante crítico, reflexivo y autónomo.

Transversalidad, se entiende como el tratamiento de determinados tópicos desde las diferentes áreas a través de la investigación y la participación activa, tendiente a la construcción de un ser crítico, creador y con capacidad de formular alternativas de

solución a las diferentes problemáticas. Dentro del PEI se plantean los siguientes tópicos a transversar: educación para la salud, educación para la paz, educación ambiental, educación sexual, educación en valores, educación para el desarrollo, medios de comunicación, lectoescritura, Constitución Política, educación ciudadana.

Sin embargo, se encontró que existen proyectos de las temáticas anteriormente nombradas, que se realizan de forma particular por los comités asignados sin que estos se constituyan en ejes transversales del accionar educativo dentro de la institución.

Fundamento pedagógico, dentro del fundamento pedagógico del proyecto del LEMO se define como enfoque pedagógico “el modelo crítico de la educación”, no obstante, en primera instancia se observa dificultad en la concepción de enfoque y de modelo, asimilando los dos conceptos como uno solo.

Es importante destacar que el enfoque permite focalizar o dar un énfasis a la concepción pedagógica y a la teoría educativa que determina el para qué educar, en tanto el modelo según Flórez Ochoa es “es una herramienta conceptual para entender mejor un evento, es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno.... así mismo un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es un paradigma, que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”(1999:32).

En el fundamento pedagógico de la institución se hace una síntesis de la teoría Crítico, se enuncian los principios básicos, en tanto retoman los ideales emancipadores, la transformación del sujeto en la sociedad, la relación teórico-práctica, el alcance de la reflexión, la importancia de la investigación, entre otros, teniendo como opción los grupos sociales más pobres de la comunidad, aunque el aporte expresado en el documento no entrega los elementos suficientes para aproximarse a la teoría Crítico Social, máxime cuando estos elementos no se concretan en el modelo permitiendo desarrollar las concepciones de enseñanza-aprendizaje, relación docente-estudiante y, evaluación, entre otras, básicas dentro de un modelo pedagógico.

Estrategias didácticas “son procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y que persiguen un propósito determinado... es la concreción práctica a través de acciones más detalladas” (Losada.1998:10). En este sentido Giroux (1990) plantea que las estrategias deben permitir el tratamiento crítico a

los estudiantes, la problematización del conocimiento, la búsqueda del diálogo crítico y afirmativo, para apoyar la lucha por un mundo cualitativo mejor para todas las personas. En el proyecto de la Institución se plantean como estrategias didácticas para desarrollar en el aula de clase: la indagación, aprendizaje basado en problemas, enseñanza problémica, aprendizaje colaborativo y la investigación a la que cataloga a su vez, como eje medular de las demás estrategias para desarrollar un currículo pertinente y como principio didáctico básico lo que implicaría adoptar una metodología investigativa en el aula. No obstante, en el documento no se encuentra una fundamentación teórica adecuada que sustente el por qué se consideran estas estrategias como parte del modelo Crítico Social, y se hace reiterativo la ausencia de mecanismos que permitan la operacionalización de cada una de las estrategias.

La evaluación, permite posibilidades de mejoramiento y logro de metas, mediante la revisión y valoración permanente de la razón de ser, de las formulaciones y de los recursos que sustentan el proceso pedagógico y formativo de los estudiantes, y a la vez le permite avanzar en el reconocimiento del saber. El modelo Crítico Social propone:

“una evaluación caracterizada por un interés interpretativo y crítico; por tener en cuenta los procesos al ser integral y cubrir no sólo lo cognoscitivo sino también las habilidades, las destrezas, lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo; por tener un corte de tipo democrático al ser participativa y utilizarse como estrategia de motivación, por ser permanente y continua, por ser una acción intersubjetiva, pues la acción de evaluar es una acción comunicativa y por constituirse en una guía u orientación para el proceso pedagógico”(Martínez, 1999:174).

Dentro del PEI el componente de la evaluación está descrito desde los lineamientos emanados del MEN y otros artículos reglamentarios, en tanto plantea: el deber ser de la evaluación, los objetivos, función pedagógica, competencias, estrategias de participación, criterios de evaluación, formas de evaluación, diseño y elaboración de instrumentos y finalmente normatividad de evaluación y promoción. Sin embargo es necesario preguntarse ¿Hasta qué punto dichos lineamientos pueden ser abordados desde el modelo Crítico Social? y ¿Cómo la propuesta de evaluación integral crítica se lleva en el aula?.

4.2 Los Docentes y la Teoría Crítico Social

La teoría Crítico Social a partir de la dialéctica realiza una crítica al positivismo y al objetivismo científico para dar una voz a los discriminados y así se propone crear una mirada de la realidad para transformarla, particularmente en la práctica educativa realizando una reflexión del quehacer educativo cotidiano, de la concreción de las actuaciones del profesor y en general en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la búsqueda de los significados y entendimiento sobre el mundo, la sociedad y el sujeto, para acercarse a los discursos y prácticas hegemónicas de la escuela en un esfuerzo por superar las discriminaciones y las exclusiones de la dominación.

Entre los docentes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, se refleja diversidad de concepciones acerca de la teoría Crítico Social. Entre los conceptos más cercanos se halla: “la teoría Crítico Social parte de una reflexión crítica de sí mismo, donde se intenta construir la realidad”, también lo planteado por otro docente quien expresa como fundamentos de la teoría Crítico Social “la equidad y el equilibrio del conocimiento para actuar en contexto con justicia y respeto y así alcanzar el desarrollo personal”. Los anteriores planteamientos están relacionados con lo expresado por Kemmis quien plantea “que se deben construir teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad”(1998:45).

Refiriéndose a la teoría crítica, también se planteó que “permite llevar al estudiante a ser más crítico y a adquirir un conocimiento significativo y liberador” como también se manifestó “es trabajar no solamente lo pedagógico, sino las expectativas de lo cotidiano”. Así entendida esta teoría no sólo permite la formación individual, sino que se convierte en una tarea social colectiva fundamentada en ideales emancipadores de racionalidad, justicia y libertad, de igual manera se rescata el conocimiento del entorno donde se halla situada la institución educativa, teniendo en cuenta a su vez los valores, las contradicciones y los puntos de conflicto.

No obstante lo planteado anteriormente, la generalidad de los docentes tienen un conocimiento mínimo de la teoría crítica, reflejado en conceptos tales como: “no sé si lo crítico social es una teoría o una metodología, con autonomía, con mayor participación

para estudiantes y docentes”, también expresan que “frente a los fundamentos teóricos hay ciertos pensadores que han trabajado este modelo, pero lo que yo le puedo decir es en las metodologías....”, además manifiestan “como una especie de una técnica o área novedosa para los docentes”.

Lo anterior refleja la falta de claridad conceptual, en tanto que, una teoría es la base del modelo pedagógico en el cual se hallan inmersas las metodologías que abarcan técnicas y estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La teoría Crítico Social circunscribe entre sus preceptos una aproximación al conocimiento desde el mismo objeto como resultado de un proceso histórico y social, incluye un carácter emancipador, responde a los porqués y los paraqués de la educación, es decir define los fines y principios que orientan a una institución educativa.

El lenguaje no sólo es verbal, también se manifiesta por gestos y señas, así el cuerpo hace visible modos, formas, gestos que expresan lo vivido y permiten representar la subjetividad interior. Sí bien los gestos y actitudes delatan, y aunque la gestualidad se puede fingir, los expresados por algunos de los entrevistados evidenciaron claramente el desconocimiento de los fundamentos de la teoría Crítico Social.

4.3 El quehacer pedagógico de los docentes y el modelo Crítico Social

En este análisis e interpretación se integran los hallazgos encontrados en la entrevista en profundidad realizada en tres sesiones; para lograr mayor coherencia de significación y validar confiablemente la información.

Los docentes y el modelo Crítico Social. Para dar respuesta a lo planteado en los objetivos de investigación, en esta parte se realiza un análisis de la concepción general del modelo Crítico Social y de las categorías de enseñanza-aprendizaje, relación docente-estudiante, contenidos, recursos didácticos y evaluación.

Concepción general del modelo Crítico Social. Los docentes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, frente al modelo manifiestan conceptos como: “busca formar un estudiante crítico, positivo, emancipado y liberado, con autodeterminación encaminado a mejorar su contexto”, “busca la autonomía del estudiante”, “se enfoca desde la pregunta problémica, buscando el origen las causas y las consecuencias del problema”, “inculca en los estudiantes la posibilidad que se viabilice

el conocimiento, a partir de la crítica lo cual implica un cambio profundo en todos los esquemas y formas de vida y de acción social”, “ Busca un estudiante dinámico, creativo que pueda resolver sus problemas relacionándolos con el medio”

Los planteamientos anteriores dejan entrever cierto conocimiento de la concepción filosófica, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación desde el modelo Crítico Social, sin embargo se observa falta de claridad en como operacionalizar dichos saberes.

Además, se puede ver que los docentes rescatan la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, base de la autorealización personal, y enuncian aspectos axiológicos característicos del estudiante y del docente crítico necesarios para mejorar las condiciones sociales de su entorno.

Los docentes manifiestan dificultades en la implementación del modelo Crítico Social entre las que se destacan: “desconocimiento del concepto filosófico que impide aplicarlo en el trabajo en el aula”; “falta de orientación y capacitación”; “los docentes no leemos y por lo tanto no nos apropiamos del conocimiento”; “falta de inserción de la comunidad educativa en el proceso de capacitación y adopción del modelo”; “los docentes no cambian sus estructuras mentales y su vida cotidiana” y “los docentes utilizan metodologías eclécticas”.

Las dificultades encontradas en la implementación del modelo pedagógico, llevan a reflexionar sobre la importancia de la responsabilidad y actitud del docente frente a su quehacer profesional, invitándolo a comprometerse con la lectura y la autocapacitación, que le permitan entender la concepción filosófica para desentrañar el fin de la educación y de la pedagogía crítica y, la intencionalidad implícita en el acto educativo, en el cual se debe tener claridad del porqué y el para qué de los contenidos y así romper con esquemas y rutinas establecidas en el aula como respuestas a problemas estandarizados como lo planteara Elliot.

Así mismo, es importante resaltar la utilización de metodologías eclécticas en el aula como resultado de un desconocimiento específico de las características de cada uno de los modelos, lo cual trae como consecuencia la incoherencia manifiesta entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y del proceso evaluativo, lo que repercute de manera negativa en la formación académica de algunos estudiantes.

Por otra parte, a la institución han ingresado nuevos docentes en el transcurso del proceso de implementación del modelo, los cuales argumentan un mínimo conocimiento de él, sin embargo muestran interés por profundizar en su saber específico. Lo anterior es un aspecto fundamental para realizar estrategias de inducción acerca del modelo Crítico Social a los nuevos docentes.

Categorías y subcategorías del modelo pedagógico. En el presente análisis se tiene en cuenta las categorías y subcategorías del modelo Crítico Social propuestas en el marco teórico y las generadas en la investigación a través de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes y el grupo focalizado a los estudiantes. Así:

Tabla, No. 1. Categorías y subcategorías del modelo pedagógico

Categorías	Subcategorías
1 Enseñanza – Aprendizaje	1.1 Metodologías 1.2 Técnicas 1.3 Estrategias didácticas 1.4 Contenidos
2 Relación docente-estudiante	2.1 Relación Vertical 2.2 Relación horizontal
3 Recursos didácticos	3.1 Clases de recursos 3.2 Acceso a los recursos
4 Evaluación	4.1 Momentos de la evaluación 4.2 Estrategias de evaluación 4.3 Formas de evaluación

Fuente presente investigación

Teniendo en cuenta las anteriores categorías y subcategorías se realiza la codificación, de los enunciados realizados por los docentes y los estudiantes, con el fin de dar sentido y significación a las expresiones, intereses y puntos de vista para contextualizar e interpretar el quehacer educativo.

Enseñanza – Aprendizaje

Tabla, No. 2. Metodologías utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO

Metodología-docentes (Mt)

Código	Enunciados
Mt1	A partir de conocimientos previos
Mt2	Metodología basada en solución de problemas aplicables en el contexto
Mt3	Metodologías activas
Mt4	Metodologías variadas de acuerdo a temas y áreas
Mt5	Metodología a partir de la pregunta
Mt6	Metodología inductiva-deductiva
Mt7	Metodología tradicional y conductual
Mt8	Confusión entre metodología y estrategia

Fuente presente investigación

Tabla, No. 3. Metodologías utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO, desde los estudiantes

Metodología-estudiantes (Mt)

Código	Enunciados
Mt1	Los profesores nos dictan las clases explicándonos en el tablero pero no de forma didáctica
Mt2	Llegan dictan clase y listo. No se preocupan por saber si quedó claro.
Mt4	Nos dictan la teoría y nos hacen realizar una actividad para que se “quede”
Mt5	Explican bien la teoría y nos hacen trabajar en grupo o individualmente
Mt6	No se tiene en cuenta nuestras vivencias
Mt8	Hay docentes que motivan cuando uno mejora
Mt9	El profesor pasa los libros y que nosotros demos las respuestas

Fuente presente investigación

Didácticamente método significa el camino para alcanzar los objetivos determinados en un plan de enseñanza, “el método es la forma de guiar el pensamiento del docente para conducirlo por medio de acciones que llevan a conseguir una meta ya establecida” (Losada, 1998:10).

Esta subcategoría incluye las apreciaciones que emitieron los docentes acerca de la metodología entre las que se hallan aquellas que parten de la pregunta, de los aprendizajes previos de los estudiantes y la de solución de problemas que tienen relación teórica con las metodologías críticas, no obstante, es pertinente señalar que ciertos docentes manifiestan la utilización de metodologías activas, e inductivas-deductivas correspondientes a modelos pedagógicos diferentes al modelo Crítico Social, lo que demuestra falta de unificación en el aspecto metodológico por parte de los docentes.

Los estudiantes a su vez manifiestan que los docentes explican la clase y realizan actividades a través de talleres grupales e individuales, en los cuales se pone en práctica lo aprendido, así mismo expresan que muchos docentes utilizan la motivación como herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje, pero se observa en los enunciados de los estudiantes “los profesores nos dictan las clases explicándonos en el tablero pero no de forma didáctica”, el predominio de una metodología tradicional y conductual expresado en la clase magistral, en la cual el docente dicta el tema.

Entre los enunciados realizados por los docentes y los estudiantes referentes a la metodología se encuentran diferencias, en tanto los docentes refieren la utilización de variadas metodologías, mientras los estudiantes enfatizan en la clase dictada por parte del profesor, por lo que se podría pensar que el docente continúa con las clases tradicionales originadas en su formación profesional, que como lo plantea Giroux “en

lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructura la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma de pensamiento crítico” (1984:174).

Sin embargo, también se manifiestan rasgos de la metodología del modelo Crítico Social llevados a cabo por algunos docentes como actividades en forma aislada, teniendo en cuenta que el modelo está relacionado con la manera como se aborda la realidad desde la acción comunicativa, para la construcción del conocimientos a partir de vivencias cotidianas y a su vez aplicar e integrar otros saberes, que conlleven como fin último el desarrollo de pensamiento crítico a través de metodologías críticas entre las que se encuentran: el Aprendizaje Basado en Problemas, la Enseñanza Problémica, el aprendizaje significativo, el aprendizaje creativo y los grupos cooperativos , entre otras.

Tabla, No. 4. Técnicas educativas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO
Técnicas - docentes (Te)

Código	Enunciados
Te1	Trabajo en grupo
Te2	Trabajo individual
Te3	Dialógicas
Te4	Experimentales
Te5	Expositiva magistral
Te6	Participación comunitaria

Fuente presente investigación

Tabla, No. 5. Técnicas educativas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO desde los estudiantes.
Técnicas - estudiantes (Te)

Código	Enunciados
Te1	Trabajo en grupo.
Te2	Trabajo individual
Te3	Dictar la clase
Te4	Experimentales

Fuente presente investigación

La técnica indica la forma como se deben hacer las cosas y permite la operacionalización de los métodos. Contiene los instrumentos para que el docente haga efectivo el proceso didáctico. En la investigación acerca de la implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, los docentes refieren que utilizan “el trabajo en grupo”, “el trabajo individual”, “el diálogo y la experimentación” como técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje las cuales corresponden con el modelo adoptado por la Institución.

Por su parte los estudiantes coinciden en las técnicas utilizadas por los docentes como: “el trabajo grupal”, “el trabajo individual”, además refieren “nos hacen clases prácticas”, sin embargo no mencionan el diálogo y la participación comunitaria como estrategias utilizadas por los docentes y aluden que en algunos casos predominan las clases dictadas.

Se infiere que las técnicas metodologías utilizadas por los docentes son escasas, teniendo en cuenta los aportes de Giroux(1984) el papel de los docentes debe ser responsable en el planeamiento sobre la forma de enseñanza y acerca de los objetivos que persiguen, por lo tanto los docentes deben utilizar técnicas y estrategias variadas basadas en la experiencia, la cotidianidad, los intereses y vivencias de los estudiantes y que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y un aprendizaje significativo como:

Técnicas dialógicas que tienen como objetivo la interacción de docentes y estudiantes posibilitando la codificación y decodificación del lenguaje y simbolismo.

Técnicas de grupo que permiten trabajar en forma diversa con los estudiantes atendiendo a las características del mismo, a sus intereses y necesidades para favorecer el aprendizaje.

Técnicas de tareas dirigidas en la cual la guía cumple un papel motivador del proceso de aprendizaje y permite desarrollar capacidades cognitivas e independencia del estudiante.

Técnica de aprendizaje cooperativo que permite a los estudiantes escuchar a sus compañeros, analizar otras respuestas, intercambiar información oralmente y cooperar con los demás miembros del grupo para obtener un mismo objetivo. Facilita la selección crítica, la aplicación creativa y la evaluación integral de las estrategias empleadas, así como la sistematización de la experiencia; que hace más eficaz la función de mediación entre el estudiante y el saber.

Técnica de problemas la cual consiste en llevar al estudiante a una situación problémica para proponer alternativas de solución y desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

Técnica de investigación basada en la indagación acerca de una situación dada, que facilita al estudiante escudriñar la realidad y aumentar su capacidad de comprensión y acción a partir de proceso orientador.

Tabla, No. 6. Estrategias didácticas utilizadas por los estudiantes de la I.E.M. LEMO
Estrategias didácticas-docentes (Ed)

Código	Enunciados
Ed1	Análisis de textos
Ed2	Talleres
Ed3	Desarrollo de guías
Ed4	Conversatorios
Ed5	Exposición didáctica
Ed6	Consultas
Ed7	Salidas de campo
Ed8	Talleres de desarrollo de habilidades con padres de familia

Fuente presente investigación

Tabla, No. 7. Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la I.E.M. LEMO, desde los estudiantes
Estrategias didácticas-estudiantes (Ed)

Código	Enunciados
Ed1	Análisis de textos
Ed2	Los profesores nos entregan talleres
Ed3	Desarrollo de guías
Ed4	Exposición
Ed5	Consultas y tareas
Ed6	Elaborar mapas conceptuales
Ed7	Los profesores cuentan historias de vida y cuentos para explicar el tema

Fuente presente investigación

La estrategia es la concreción práctica a través de acciones más detalladas con base en la elección de alternativas, persiguen un fin determinado y se dirigen hacia el aprendizaje y la solución de problemas.

Como se puede observar en los enunciados presentados por los docentes y estudiantes, las estrategias utilizadas están orientadas “al análisis de textos”, “desarrollo de talleres”, “desarrollo de guías”, “exposición didáctica y consultas”. Se expresan diferencias en tanto los docentes afirman la utilización de “conversatorios”, “salidas de campo y los talleres de desarrollo de habilidades con padres de familia”. Los estudiantes a su vez enuncian como estrategias metodológicas desarrolladas en el aula, “la elaboración de mapas conceptuales y el uso pedagógico del cuento y de las historias de vida” para enriquecer el tratamiento de las diferentes temáticas.

Sí bien las anteriores estrategias permiten la interacción del estudiante con el conocimiento, se ve la necesidad de implementar otras que favorezcan con mayor efectividad el desarrollo pleno de un aprendizaje del pensamiento crítico.

Recurriendo a los aportes de Freire, para quien el diálogo no es un mero recurso metodológico o una estrategia didáctica, sino que es la condición de posibilidad de

constituirmos como sujetos, en este sentido, como estrategias se pueden implementar el análisis del discurso del Otro y de lo otro, (uso pedagógico de dramatizaciones, análisis de videos, de programas de televisión, entre otros) haciendo una lectura de sus significantes ocultos para desarrollar procesos de pensamiento crítico en procura de estimular la mente y la imaginación en una escuela más alegre y más justa.

Tabla, No. 8. Los docentes frente a los contenidos temáticos en la I.E.M. LEMO
Contenidos-docentes (Co)

Código	Enunciados
Co1	Se cumplen estrictamente lo programado
Co2	Temas de la vida cotidiana y del contexto
Co3	De acuerdo a la temática y al área
Co4	Con estándares curriculares
Co5	Se trabaja los mismos contenidos en todas las áreas, sin tener en cuenta el énfasis
Co6	No responden a la pregunta planteada

Fuente presente investigación

Tabla, No. 9. Los estudiantes frente a los contenidos temáticos en la I.E.M. LEMO
Contenidos-estudiantes (Co)

Código	Enunciados
Co1	En algunas clases se trabaja con noticias
Co2	Nos dictan lo que esta programado
Co3	En algunas materias como ciencias sociales y ética nos enseñan sobre lo que pasa en el país.
Co4	Los profesores corren mucho con los programas, por que los evalúan
Co5	El profesor pasa los libros y que nosotros demos la respuesta
Co6	Buscan más libros para explorar el tema
Co7	Deben utilizar internet y no los libros desactualizados

Fuente presente investigación

Los contenidos están definidos como formas de saber, hacen referencia a las temáticas abordadas en las diferentes áreas del saber que viabilizan el aprendizaje, los cuales pueden estar mediados por el saber del docente, el interés y las necesidades de los estudiantes y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Para el modelo Crítico Social, todo aprendizaje debe partir de lo real, todo lo que se estudia debe estar ligado al entorno del educando.

A partir de los enunciados expuestos por algunos de los participantes como: “se cumplen estrictamente lo programado” se deja entrever que los docentes se ciñen al desarrollo y cumplimiento de una programación previamente establecida constituyéndose en un fin en si mismo, sin tener en cuenta las especificidades de cada sujeto y de los énfasis que ofrece la Institución, develando una orientación hacia un aprendizaje receptivo- repetitivo- memorístico en el que “los contenidos no se ubican en

la estructura conceptual del estudiante ni se establece relaciones entre lo que ya sabe y lo que está aprendiendo. Es un aprendizaje acrítico e irreflexivo que se memoriza, se asimila y se evalúa” (Martínez, 1999:96).

Además, plantean que los contenidos se desarrollan “de acuerdo a la temática y al área”, el fragmentar los conocimientos por áreas y asignaturas hace que el estudiante los asuma en forma disgregada, impidiendo su integración en la estructura mental para posteriormente recuperarse y aplicarse a situaciones específicas.

Por otra parte, tanto estudiantes como docentes refieren la utilización de “temas de la vida cotidiana y del contexto”, “trabajan a partir de noticias regionales y nacionales” lo cual despierta el deseo del estudiante de conocer a partir de oportunidades de interrelación con el contexto físico y social, que permitan desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, características básicas de la formación de un sujeto crítico.

Tabla, No. 10. La relación teórica-práctica desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO
Relación teoría y práctica- estudiantes.

Código	Enunciados
Tp1	Una práctica es más difícil olvidar que la teoría, la práctica hace mejorar el conocimiento.
Tp2	Lo que se escribe sólo se queda en el cuaderno, se olvida la teoría.
Tp3	Los profesores explican bien la teoría y luego realizan trabajo en grupo o individual.
Tp4	Clases muy teóricas que cansan y se escribe mucho.

Fuente presente investigación

En la investigación se genera la subcategoría relación teoría y práctica dentro de la categoría enseñanza-aprendizaje como resultado de expresiones espontáneas surgidas de los estudiantes. Argumentando “Una práctica es más difícil olvidar que la teoría, la práctica hace mejorar el conocimiento” indicando que predomina la parte teórica y se descuida la realización de prácticas.

De acuerdo al sentir de los estudiantes, la práctica se constituye para ellos en un aspecto fundamental para el proceso de aprehensión del conocimiento, y asumen una posición crítica frente a la utilización simplista de la clase teórica que no refleja la relación teoría práctica, lo cual se manifiestan así “lo que se escribe sólo se queda en el cuaderno, se olvida la teoría”, es importante tener en cuenta que la teoría se ve continuamente reformulada y enriquecida en su contrastación con la experiencia.

Recordando a Freire quien al respecto plantea “que la teoría sin experiencia es vacía y la experiencia sin teoría es ciega”.

Relación docente-estudiante

Tabla, No. 11. Relación vertical docente-estudiante desde los docentes de la I.E.M. LEMO
Relación vertical-docentes (Rv)

Código	Enunciados
Rv1	Relación autoritaria
Rv2	Relación de respeto exclusiva hacia el docente
Rv3	No responden a la pregunta planteada

Fuente presente investigación

Tabla, No. 12. Relación vertical docente-estudiante desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO
Relación vertical-estudiantes (Rv)

Código	Enunciados
Rv1	Los profesores nos comparan con otros estudiantes o con los hijos
Rv2	No se valoran las capacidades que tienen los estudiantes, creen que solo el profesor lo sabe todo
Rv3	Unos profesores crean barreras entre docentes y estudiantes
Rv4	Los profesores en ocasiones son muy fríos
Rv5	Prefieren a los mejores estudiantes y no valoran los esfuerzos que uno hace

Fuente presente investigación

La relación entre docentes y estudiantes consiste en un conjunto de vínculos, conductas y expresiones que se manifiestan en la vida institucional. En este sentido, Molano expresa: la tarea del docente, como sujeto solidario y emancipador, es desarrollar el diálogo de saberes, dialogar sobre los problemas de las personas en sus relaciones con el mundo. Es un acto crítico colaborativo, en el que todos desarrollan conciencia de su realidad e incorporan la utopía y la esperanza, esa es la conciencia crítica”(2007:7).

Algunos testimonios de estudiantes y docentes expresan relaciones basadas en la autoridad, enunciadas como “el respeto es exclusivo hacia el docente”, los estudiantes expresan “unos profesores crean barreras entre docentes y estudiantes”, en la falta de afectividad y en la comparación con Otros, especialmente la negación de la capacidad de los niños y los jóvenes en relación con los “mejores” estudiantes.

Lo anteriormente citado, manifiesta por una parte una concepción de poder y de negación del Otro como sujeto participante de un proceso, dentro del cual el docente se concibe así mismo como poseedor del saber y como superior a los estudiantes y por otra,

expresa una discriminación de clase, dominio y menosprecio al estudiante a quien se lo sitúa en clara desventaja.

Las relaciones de tipo vertical subordinan al estudiante y generan individualismo en contravía a un aprendizaje de igualdad fundamentado en la afectividad, es decir el docente debe ser consciente que el aula es un espacio donde se entretajan relaciones afectivas vínculos y alianzas, y a la vez donde se expresan relaciones de poder que permean la experiencia vital del docente y del estudiante.

Tabla, No. 13. Relación horizontal docente-estudiante desde los docentes de la I.E.M. LEMO
Relación horizontal-docentes (Rh)

Código	Enunciados
Rv1	Relación biunívoca estudiante-docente
Rv2	Buen trato y confianza
Rv3	Reconocimiento personal
Rv4	Buena comunicación
Rv5	Relación afectiva

Fuente presente investigación

Tabla, No. 14. Relación horizontal docente-estudiante desde los estudiantes de la I.E.M. LEMO
Relación horizontal-estudiantes (Rh)

Código	Enunciados
Rv1	La mayoría de profesores son amigos de los estudiantes
Rv2	Los profesores interactúan con los demás
Rv3	Las profesoras son cariñosas con nosotros
Rv4	Les ayudan más a los que no saben, para que aprendan
Rv5	La relación con los profesores es buena, ellos nos tratan bien
Rv6	Hay docentes que si se preocupan por lo que nos pasa, dialogan y nos entienden.
Rv7	Los docentes motivan a los estudiantes cuando están mejorando.

Fuente presente investigación

En el modelo Critico Social la relación permite la participación de los estudiantes en espacios dialógicos donde se rescata la intersubjetividad, como lo manifiesta Jacqueline Bochar:

No puede existir proceso de aprendizaje que no implique a un otro. Otro que quiere aprender, otro que se supone que sabe, otro acerca del que se quiere saber, otro que nos transmite un saber. La relación en el proceso de aprendizaje al decir de Paulo Freire es de mutua afectación, es decir hay por lo menos dos personas que se relacionan y se afectan. ¿Qué quiere decir esto?. Podríamos pensarlo por el lado de que luego de ese relacionamiento ya ninguno será el mismo. La relación de un saber subjetivo con otro en si mismo es afectante. Cambia la subjetividad. A la vez que afectar quiere decir emocionarse en una de sus acepciones, y en otra de ellas poner cuidado (2002:7).

Afortunadamente, de acuerdo a los resultados obtenidos la relación entre estudiantes y docentes es en su mayoría afectuosa, los docentes brindan a los estudiantes un acompañamiento no sólo en el saber sino también en la parte emocional, lo cual se

refleja en los siguientes enunciados “buen trato y confianza”, La mayoría de profesores son amigos de los estudiantes”, lo cual se constituye en una fortaleza institucional eje fundante del accionar de la pedagogía crítico Social, en tanto, a través de la afectividad se propician el aprendizaje y se mejora el desempeño personal y la interacción social.

Recursos didácticos

Tabla, No. 15. Clases de recursos didácticos desde los docentes en la I.E.M. LEMO
Clases de recursos-docentes (Cr)

Código	Enunciados
Cr1	Tecnológicos: videos, computadores, videobean, televisor
Cr2	Guías
Cr3	Periódicos
Cr4	Material didáctico: carteleras, mapas, etc.
Cr5	Laboratorios
Cr6	Libros
Cr7	No responden a la pregunta planteada

Fuente presente investigación

Tabla, No. 16. Clases de recursos didácticos desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO
Clases de recursos-estudiantes (Cr)

Código	Enunciados
Cr1	Tecnológicos: videos, computadores, videobean, televisor
Cr2	Guías y talleres
Cr3	Periódicos
Cr4	Material didáctico: carteleras, mapas, etc.
Cr5	Tenemos los mejores laboratorios de la ciudad
Cr6	Libros

Fuente presente investigación

Los recursos didácticos permiten al docente orientar las condiciones para suscitar el deseo de conocer del estudiante, los cuales deben facilitar el aprendizaje y el ejercicio del pensamiento a través del contacto directo con ellos, así, los recursos no deben ser utilizados exclusivamente para facilitar el proceso de enseñanza al docente, sino en especial el proceso de adquisición y comprobación del conocimiento de forma crítica y creativa.

En el proceso de investigación se identifica que la Institución cuenta con buenos recursos didácticos y dotación de laboratorios de química, física, biología, electrónica, computación y salud, salas de tecnología y de audiovisuales; además, hay una biblioteca física y virtual. Los docentes y estudiantes expresan “tenemos los mejores laboratorios de la ciudad”. Sin embargo, la mayoría de docentes y estudiantes argumentan que dichos recursos están siendo subutilizados ya sea por falta de interés de ellos, por el supuesto de

algunos docentes que refieren el proceso práctico como una actividad que necesita mayor tiempo y por lo tanto, no se puede cumplir con las programaciones establecidas o también por el afán de responder a pruebas externas que evalúan y clasifican a las instituciones.

Tabla, No. 17. Acceso a los recursos didácticos desde los docentes en la I.E.M. LEMO
Acceso y utilización de los recursos - docentes (Ar)

Código	Enunciados
Ar1	Recursos siempre disponibles
Ar2	Recursos con personal asignado para su manejo
Ar3	Dificultades en la utilización por falta de acuerdo en el horario
Ar4	Hay pocos recursos
Ar5	Los docentes los utilizan para explicar sus clases
Ar6	Los recursos no son manipulados por los estudiantes
Ar7	Los recursos no son utilizados adecuadamente por docentes y estudiantes
Ar8	Algunos docentes interactúan con los estudiantes a través de los recursos didácticos

Fuente presente investigación

Tabla, No. 18. Acceso a los recursos didácticos desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO
Acceso y utilización de los recursos-estudiantes (Ar)

Código	Enunciados
Ar1	Recursos están disponibles, pero toca pedir permiso
Ar2	Se debe utilizar mejor los recursos
Ar3	Los laboratorios se utilizan muy poco, los profesores no nos llevan
Ar4	Los profesores nos explican con las cosas que hay en la sede
Ar5	Los profesores deben buscar más de lo que hay en los libros
Ar6	Deben utilizar más la tecnología para mejorar el aprendizaje, ya que cogen los libros desactualizados.

Fuente presente investigación

Desde el modelo Crítico Social se plantea que los recursos estén a disposición de los estudiantes, deben ser de fácil manejo, permitir el contacto directo en situaciones específicas y previamente planeadas, para viabilizar el proceso cognoscitivo de los estudiantes.

La Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo cuenta con suficientes recursos y según lo expresado anteriormente, éstos se encuentran generalmente disponibles. Existe personal asignado para facilitar el funcionamiento y uso de los mismos por parte de los estudiantes; sin embargo, existen algunas dificultades al establecer los horarios para su utilización. Por otra parte se puede apreciar en los enunciados de docentes y estudiantes quienes manifiestan que a pesar de la existencia de los recursos, algunas veces estos son utilizados como herramienta únicamente para la enseñanza desde el profesor, más no como medios que faciliten el aprendizaje y la creatividad del estudiante.

Evaluación

Tabla, No. 19. Momentos de la evaluación desde los docentes en la I.E.M. LEMO
Momentos de la evaluación-docentes (Me)

Código	Enunciados
Me1	Continua y durante el proceso de la clase
Me2	Al finalizar el tema
Me3	Durante el desarrollo de los contenidos

Fuente presente investigación

Tabla, No. 20. Momentos de la evaluación desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO
Momentos de la evaluación-estudiantes (Me)

Código	Enunciados
Me1	Nos piden que saquemos una hoja y digamos el tema anterior
Me2	De lunes a viernes en la ultima semana del periodo nos hacen tres exámenes distintos
Me3	Teoría y al otro día examen, ó teoría, taller y examen

Fuente presente investigación

Dentro de la pedagogía crítica el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación deben ser procesos concatenados, permanentes, tendientes a que el estudiante no se evalúe en un sólo momento, sino en múltiples oportunidades permitiéndole una mirada a su desempeño, y una postura de reflexión crítica a las estrategias evaluativas.

Los docentes refieren que “desde la adopción del modelo Crítico Social se ha iniciado un proceso de cambio en la evaluación siendo esta de carácter más continuo”. Sin embargo, para algunos docentes prevalece la evaluación unida a los contenidos “durante el desarrollo de los contenidos” y a la intencionalidad de los docentes, para los cuales es importante comprobar la adquisición de la información al finalizar una temática, una unidad, o un periodo académico en correspondencia a las políticas nacionales adoptadas por la institución.

Por su parte, los estudiantes señalan que “la evaluación se centra al finalizar el periodo académico”, aspecto éste que resta importancia a la formación cognitiva del estudiante quien se concentra en el resultado de las pruebas acumuladas, llegando a un estado de angustia estresante que en nada favorece los aprendizajes para la vida. Es así como, la evaluación entendida desde el modelo Crítico Social debe permitir múltiples oportunidades y no establecerse en un momento único.

Tabla, No.21. Estrategias de evaluación desde los docentes y estudiantes en la I.E.M. LEMO
Estrategias de evaluación-docentes y estudiantes (Ee)

Código	Enunciados
Ee1	Socialización
Ee2	Análisis de textos
Ee3	Talleres grupales
Ee4	Evaluación oral
Ee5	Evaluación escrita
Ee6	Resúmenes
Ee7	Observación
Ee8	Desarrollo de prácticas de laboratorio
Ee9	Aplicación de conceptos en el contexto
Ee10	Salidas al tablero
Ee11	Participación en clase
Ee12	Tareas y consultas
Ee13	Examen tipo ICFES

Fuente presente investigación

La evaluación dentro de la pedagogía crítica debe centrarse en el aspecto formativo por lo tanto, se necesita fomentar una cultura de diálogo, una cultura de crítica, de autocrítica y de autorreflexión por tanto "para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales de tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y fracaso... el docente debería ser un crítico y no un simple calificador" (Stenhouse, 1984:166).

En este sentido, docentes y estudiantes refieren similares estrategias de evaluación conexas al modelo Crítico como: talleres grupales, análisis de textos, desarrollo de prácticas de laboratorio y aplicación de conceptos en el contexto. Desde una concepción integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

Sin embargo, correspondiendo a modelos de tipo conductual, la evaluación se ha utilizado como un instrumento de verificación y medición de los conocimientos previamente aprendidos mediante contenidos no cuestionados, como es el caso de la utilización de exámenes escritos, orales y tareas en las que se solicita repetición de conceptos de forma memorística y acrítica. Ya que "el examen reduce el debate a temas concretos y cerrados: las preguntas que se proponen, normalmente, son la repetición de un texto (libro y/o apuntes dictados por el profesor)" (Gimeno, 2003:129)

Tabla, No.22. Formas de evaluación desde los docentes en la I.E.M. LEMO

Formas de evaluación (Fe)

Código	Enunciados
Fe1	Heteroevaluación
Fe2	Coevaluación
Fe3	Autoevaluación

Fuente presente investigación

Tabla, No.23. Formas de evaluación desde los estudiantes en la I.E.M. LEMO

Formas de evaluación (Fe)

Código	Enunciados
Fe1	Califican desde el punto de vista del docente
Fe2	No nos hacen reflexionar sobre nuestras notas.
Fe3	Les importa más la nota, que si aprendieron los estudiantes ó no. Se limitan a ver si uno está bien o mal. Sólo se preocupan por calificar. No nos preguntan si entendimos.
Fe4	No valoran el intento que uno hace, su esfuerzo.
Fe5	Algunos docentes hacen autoevaluación para que opinemos

Fuente presente investigación

A partir de la normatividad vigente se ha planteado una evaluación pertinente a un proceso de educación más participativo y democrático a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación que permiten formar en el estudiante la argumentación, la reflexión consciente y crítica del saber; como también el desarrollo de su autonomía y autoconcepto.

Se hace indispensable la construcción de espacios que le permitan materializar una evaluación que favorezca al estudiante, ya que como lo expresa Elba Martínez “la manera como se conciba y realice la evaluación, especialmente en el aula, depende de la manera como se conciba y realiza la enseñanza” (1999:176).

El proceso de evaluación desde la mirada de los docentes se realiza aplicando los tres procesos planteados en la norma, sin embargo, los estudiantes expresan que “la evaluación se realiza únicamente desde el docente a partir de un examen”, “de una tarea”, dándole más importancia a la nota que al saber, sin tener en cuenta el proceso formativo y la adquisición del conocimiento en forma secuencial y de espiral. “El examen pervierte el diálogo entre profesor-alumno y lo reduce a una cuantificación del saber-no saber. El diálogo se convierte en pura mecánica matemática (Mainer, 2001: 60)

4.4 Posturas y expectativas frente al modelo Crítico Social

Posturas y expectativas de docentes frente al modelo Crítico Social. En la entrevista en profundidad los docentes expresan similares posturas y expectativas frente al modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, a nivel general están de acuerdo con el modelo por cuanto tiene que ver con el contexto social en que se desenvuelven los estudiantes lo cual lo expresan así: “el modelo es bien traído, es mirar el contexto y aprovecharlo; “el modelo Crítico Social se puede dar aquí es acorde a nuestro contexto, a las condiciones de los barrios surorientales”.

Además agregan algunas características del modelo como: “produce un conocimiento de equidad y equilibrio, de justicia y respeto y nos permite actuar en contexto facilitando el desarrollo personal del estudiante con más libertad”; “trabajar en conjunto con miras a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, ya que los chicos expresan su papel de líderes y asumen responsabilidades”; “parte de la experiencia para que las clases sean más dinámicas, permitiendo a los estudiantes involucrarse con la sociedad”.

Es común ver en la postura de los docentes la necesidad de operacionalizar el modelo para lo cual expresan diferentes condiciones, tales como: “significa cambiar el plan de estudio y los estándares”; “se requiere trabajar grupos pedagógicos de docentes” “es necesario socializar más el proyecto tanto para docentes, como para estudiantes, para poder viabilizar”; “Se puede dar mediante capacitación y autocapacitación”; “se requiere que la comunidad se involucre para ser mejores, y cambiar el contexto” “es necesario generar espacios de socialización y debate”. Aspectos que se deben tener en cuenta en la restructuración del proyecto educativo de la institución, para que se realice no únicamente la formulación teórica, sino la puesta en marcha desde la vivencia y la participación activa de todos los estamentos institucionales.

Varios de los docentes coinciden en expresar que “se necesita un cambio de actitud del docente, ya que, sin actitud es difícil que este modelo se pueda desarrollar” y que “el vivir del docente dista mucho del modelo Crítico Social”, ya que la falta de actitud del docente y el desarrollo de la crítica en el aula generan individualismo en los estudiantes, por otra parte es necesario el compromiso efectivo de los docentes para romper con sus estructuras mentales y llegar a producir cambios significativos.

Posturas y expectativas de Estudiantes frente al modelo Crítico Social. Al igual que los docentes, los estudiantes consideran la importancia de la implementación del modelo Crítico Social, teniendo en cuenta las características propias del modelo. Además, dejan entrever el valor de la participación de los estudiantes en la construcción e implementación del modelo a través de los siguientes enunciados: “el modelo es bueno, pero no se esta aplicando” “quizá algún día se implemente y se tenga en cuenta al estudiante” “el modelo crítico social está escrito en el muro y no más, ni siquiera el docente es crítico” “falta mucho, pero si todos nos proponemos se puede lograr” “se ve muy lejano que el modelo Crítico Social se de para nosotros”

Una de las condiciones fundamentales que los estudiantes manifiestan para hacer posible el modelo Crítico es el compromiso efectivo de los docentes, enunciado así: “no podemos ser críticos frente a los compañeros y a los docentes porque tenemos miedo” “sí es importante, pero ni siquiera los profesores lo conocen mucho, menos nosotros”. Los postulados de los estudiantes ponen de manifiesto las debilidades conceptuales de algunos docentes sobre el modelo Crítico Social, por lo tanto es prioritario un proceso de capacitación y autocapacitación tendiente a formar un pensamiento crítico y así cualificar la fundamentación teórica y las prácticas educativas en el aula.

5 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Dentro de los componentes teleológico y pedagógico del Proyecto Educativo de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo, se identifica claridad conceptual en la formulación de la visión y misión desde el modelo Crítico Social, destacando la libertad, la autonomía y la participación como ejes articuladores para permitir la emancipación del sujeto, pero existe confusión en conceptos como modelo, enfoque y currículo. En la formulación de los perfiles no se elaboró el de los docentes, siendo ésta una debilidad que se debe corregir en el PEI.

En el PEI de la institución, el componente pedagógico se concibe en su mayoría a partir de la norma, lo referente a la evaluación es uno de los aspectos mejor elaborados constituyéndose en una fortaleza. Los proyectos pedagógicos no se formulan desde la transversalidad y la interdisciplinariedad sino de forma aislada, por tanto, es necesario originar una propuesta de resignificación para orientarlas hacia la formación que ofrece la institución. Además, las estrategias didácticas que desarrollan el modelo Crítico Social se nombran, pero no se explicitan, lo cual ha perjudicado el proceso de implementación del modelo, de ahí que se hace necesario forjar espacios específicos y explicitar las estrategias críticas.

Además, se puede establecer que el nivel de apropiación de la teoría Crítico Social por parte de los docentes es heterogéneo, si bien existen algunos docentes con un nivel de comprensión apropiado, manifestando que esta teoría parte de una reflexión crítica de sí mismo, para construir la realidad a partir de la inserción del contexto y de lo cotidiano forjando un conocimiento significativo y liberador y teniendo en cuenta valores como la justicia y el respeto, no obstante, se hace manifiesta la falta de claridad conceptual reflejada en expresiones orales y gestuales de los maestros, al confundir conceptos como teoría, área, metodología y técnica. Por consiguiente es preciso hacer un análisis y una deconstrucción de conceptos, para reorientar y enfocar la articulación de la teoría con el modelo.

Se identifica en la aplicación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico de los docentes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, cierto conocimiento de los componentes del modelo, sin embargo no existe coherencia entre conceptos y

práctica pedagógica, las acciones son aisladas y circunstanciales por parte de algunos docentes.

La Institución no determina los mecanismos para unificar y viabilizar los componentes del modelo. Las metodologías utilizadas son variadas, predominando las tradicionales que conducen a un aprendizaje memorístico, a su vez, se ve una clara desarticulación entre método, técnica y estrategia. En lo que respecta a los contenidos, los docentes y estudiantes manifiestan que se ciñen al desarrollo y cumplimiento de la programación previamente establecida, pero existen esfuerzos individuales por adecuar los contenidos y programaciones a las exigencias del medio y de la comunidad. Los estudiantes refieren un predominio de la teoría frente a la práctica a pesar de que la Institución cuenta con recursos didácticos suficientes y acordes a sus necesidades.

De acuerdo a los resultados de la investigación, las relaciones entre docentes y estudiantes se constituyen como una fortaleza institucional, en tanto permiten mejorar los aprendizajes y se caracterizan por ser cordiales, afectivas y de respeto, sin embargo, los grupos investigados miran la presencia de rasgos de verticalidad nocivos para el desarrollo cognitivo y afectivo del estudiante. Respecto a la evaluación los estudiantes señalan que no es procesual, en tanto se realiza al finalizar temas y periodos especialmente con exámenes escritos en contravía con el modelo Crítico Social, por su parte los docentes afirman que la evaluación se realiza en diferentes momentos y formas.

En el quehacer de los docentes no se refleja con claridad las características del modelo, para ello es indispensable una propuesta pedagógica que los lleve a asumir un pensamiento crítico necesario para la implementación del modelo Crítico Social.

Dentro de las expectativas y posturas de docentes y estudiantes frente al modelo Crítico Social, se nota una aceptación unánime del modelo, porque este corresponde a las características del contexto y a las necesidades de los estudiantes permitiendo su formación integral, a partir de una actitud de reflexión y de compromiso afectivo y efectivo de todos los estamentos de la comunidad educativa.

Al analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo Crítico Social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, se encontraron debilidades en la conceptualización de la teoría y del modelo Crítico Social, escasa actitud por parte de algunos docentes para asumir de forma responsable y crítica

un proceso educativo transformador, por lo que se hace necesario profundizar y apropiarse del modelo pedagógico y crear espacios que posibiliten el diálogo y la concreción del modelo en la realidad institucional dentro y fuera del aula.

**Una ruta hacia
el pensamiento
crítico**

Propuesta

6 PROPUESTA

UNA RUTA HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

6.1 Introducción

A partir de las conclusiones de la investigación, en las cuales se encuentran debilidades en la conceptualización del modelo Crítico Social y dificultades para asumir un pensamiento crítico acorde a los propósitos libertarios y transformadores, que fomenten el desarrollo de posturas socio-pedagógicas alternativas y posibiliten otros enfoques y miradas a la educación se plantea una propuesta pedagógica.

Por lo tanto, para construir escenarios de presente y de futuro, y vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje a las problemáticas de la realidad educativa institucional, se requiere el desarrollo del pensamiento crítico. Para alcanzar este propósito se presenta la propuesta denominada “Una ruta hacia el pensamiento crítico” utilizando estrategias participativas, motivantes y que llevan a asumir una posición crítica, creadora y de solución de problemas.

En la presente propuesta se esboza lineamientos generales de técnicas y estrategias que permitan desarrollar el pensamiento crítico como: Enseñanza Problemática, Aprendizaje Basado en Problemas y Grupos Cooperativos.

6.2 Justificación

Dado que las instituciones deben adoptar un modelo orientador, el modelo Crítico Social se convierte en una alternativa válida y en una posibilidad de formación que favorezca el desarrollo de los procesos básicos y de orden superior.

Para articular dichos preceptos y las conclusiones de la investigación se presenta una propuesta educativa para posibilitar la implementación del modelo, acorde a las necesidades contextuales y a los intereses de los estudiantes. La propuesta presenta técnicas y estrategias que contribuyen a establecer las rutas posibles hacia el pensamiento crítico, como una respuesta a la necesidad de operativizar el modelo.

Es así como, la Institución debe crear ambientes de clase y promover metodologías que promuevan en el estudiante el desarrollo de un pensamiento para acceder a aprendizajes más complejos, entender y comprender las situaciones dentro y fuera de la escuela, a partir de las interacciones sociales con los docentes y sus compañeros.

Las metodologías críticas “se vuelven útiles cuando proporcionan, concretamente, formas de articular el conocimiento a los efectos prácticos mediados por los imperativos de la justicia social y apoyan formas de educación capaces de ampliar el significado de ciudadanía crítica y las relaciones de la vida pública democrática” (Giroux, 2003:196).

6.3 Objetivos

6.3.1 Objetivo General

Dinamizar la implementación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico para fortalecer su Proyecto Educativo Institucional.

6.3.2 Objetivos Específicos

1 Propiciar un espacio de reflexión y análisis del modelo Crítico Social, tendiente al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

2 Presentar rutas pedagógicas participativas que conlleven al pensamiento crítico.

6.4 Fundamentación teórica

6.4.1 El pensamiento crítico es el proceso que faculta a una persona para procesar, reestructurar y reorganizar la información, brindándole las condiciones para darle sentido a lo que piensa, siente y hace.

Para Maureen Priestley(1999), el pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel más alto en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema y cuando se presenta este, opinar sobre él, evaluarlo y proyectar su solución. El pensamiento crítico se interesa por el manejo y el procesamiento de la información que se recibe, incentivándonos a construir nuestro propio conocimiento y a la comprensión profunda y significativa del contenido del aprendizaje y, lo que es aún

más importante, la aplicación de esas facultades de procesamiento en las situaciones de la vida diaria.

A su vez, Richard Paul expresa que:

El pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, de manera activa y hábil, como una guía hacia la creencia y la acción. Se caracteriza por generar dudas, por buscar otros caminos a partir de la indagación; fomentando el aprendizaje autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular (2003:6).

Por su parte, Robert Ennis define el pensamiento crítico como una correcta evaluación de enunciados y propone tres dimensiones del pensamiento crítico:

“a. La dimensión lógica, comprende el acto de juzgar las pretendidas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados.

b. La dimensión criterial, tiene en cuenta el conocimiento de los criterios para juzgar enunciados.

c. La dimensión pragmática, que comprende el efecto del propósito latente sobre el juicio y la decisión acerca de si el enunciado es o no suficientemente bueno para lo que se pretende” (1991:19).

Para desarrollar el pensamiento crítico es importante tener en cuenta características generales, dimensiones, etapas de enseñanza del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades específicas, además, características del docente y del estudiante. En este sentido, y siguiendo a diferentes autores el pensamiento crítico se puede lograr mediante rutas pedagógicas como: Enseñanza Problemática, Aprendizaje Basado en Problemas, investigación acción y Grupos Cooperativos.

6.4.2 La Enseñanza Problemática. Majmutov, la define como “la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problemáticas, a la exposición del material docente y a su explicación total o parcial y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución” (1983:265).

A su vez, Marta Martínez Llantada, señala que la Enseñanza Problemática es “la dialéctica en el proceso de enseñanza” (1987:84). En la Enseñanza Problemática su esencia radica en el enfrentamiento de los estudiantes a contradicciones que deben resolver con activa participación de forma independiente, a fin de lograr el más real y

provechoso aprendizaje que se traduzca en tres elementos integradores de su personalidad: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

6.4.3 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), siguiendo a Bravo (2006:8) es un aprendizaje centrado en el alumno. Su esencia es la integración interdisciplinaria y la libertad para explorar lo que todavía no conoce, centrándolo en el proceso de aprendizaje. Esta metodología permite formar a un sujeto capaz de enfrentar el continuo cambio de la ciencia y las disciplinas, permitiéndoles desarrollar las habilidades de aprendizaje necesarias para adaptarse y alcanzar las necesidades cambiantes de la comunidad donde viven. Para Edith Litwin(2007:2) es una estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real, la cual favorece comprensiones profundas y complejas y ofrece un camino distinto a la enseñanza directa, por descubrimiento o mediante casos.

El cambio pedagógico se da desde la aproximación tradicional, centrada en el profesor que enseña, a una centrada en el alumno, requiere de un cambio fundamental en el papel del educador desde un docente transmisionista a uno facilitador del aprendizaje.

El aprendizaje basado en problemas permite a los alumnos identificar sus necesidades para comprender un problema, luego de lo cual alcanzan sus objetivos, la mayoría de las veces en forma independiente, para luego unir fuerzas al sintetizar los hallazgos principales de la temática trabajada.

6.4.4 Aprendizaje cooperativo. Según Sandra Santamaría, el aprendizaje cooperativo promueve la colaboración y el trabajo grupal, por cuanto los estudiantes aprenden más, establecen mejores relaciones con los demás, aprenden a su propio ritmo, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas (2004:3).

6.5 Etapas de la propuesta

El desarrollo de la propuesta dinamizadora “Una ruta hacia el pensamiento crítico” se presenta en diferentes fases: socialización de la propuesta, orientación pedagógica, evaluación y aplicación. Las cuales se desarrollan según la temática descrita a continuación, a través de gráficas ilustrativas, talleres y puntualizada en el plan operativo como se describe a continuación.

Temáticas desde el pensamiento crítico:

Características del pensamiento crítico: coraje intelectual, autorregulación, control emotivo, agudeza perceptiva, cuestionamiento permanente, construcción y reconstrucción del saber, mente abierta.

Dimensiones del pensamiento crítico: desde Ennis Robert (1991) se trabajan las dimensiones lógica, criterial y pragmática.

Fases de la enseñanza del pensamiento crítico: basados en Maureen Priestley (1996) se establecen como fases de la enseñanza del pensamiento crítico la percepción, la asignación de significados, codificar la información, resolución de problemas y evaluación del plan.

Destrezas del pensamiento crítico: teniendo en cuenta los aportes de Richard Paul (1990) se clasifican en: Interpretación, análisis, evaluación, inferencias, explicación, y autoregulación.

El docente y el pensamiento crítico. El docente debe ser capaz de desarrollar competencias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de clase, a partir características de un ser crítico social.

Los estudiantes y el pensamiento crítico. Dentro del proceso de aprendizaje los estudiantes deben recibir, inferir, procesar y aplicar la información en diferentes situaciones.

Enseñanza Problemática: concebida como el proceso dialéctico de la enseñanza-aprendizaje, en el cual las contradicciones se deben resolver con activa participación del estudiante y de forma independiente.

Bases teóricas de la Enseñanza Problemática: esta metodología tiene su fundamentación en las bases metodológicas, filosófica y psicológicas.

Clasificación de los métodos Problemáticos: según Martha Martínez Llantada (1987) la Enseñanza Problemática utiliza como métodos Problemáticos la exposición problemática y la conversación heurística, la búsqueda parcial y el método investigativo.

Categorías de la Enseñanza Problemática: situación problemática, problema docente, tarea problemática, preguntas problemáticas y lo problemático.

Aprendizaje Cooperativo: técnica con la cual se orienta predominantemente al desarrollo de individuos independientes, responsables y productivos.

Los estudiantes y los grupos cooperativos: el trabajo grupal en los estudiantes propicia características relevantes de tipo axiológico en la interacción social.

Resultados de los grupos cooperativos: cuando se trabaja en grupos cooperativos se obtienen buenos resultados en el proceso de los estudiantes.

Características de los grupos cooperativos: deben ser heterogéneos y asumir responsabilidades individuales y grupales.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): es un aprendizaje centrado en el estudiante, se basa en la integración interdisciplinaria y propicia la libertad para explorar lo que todavía no conoce, centrándolo en el proceso de aprendizaje.

Ventajas del ABP: cuando se trabaja el Aprendizaje Basado Problemas se obtienen mejoras significativas en el trabajo grupal y en el desarrollo del pensamiento crítico.

El papel del educador en el ABP, es facilitar el trabajo dinámico del grupo de estudiantes para guiar la asimilación consciente del conocimiento.

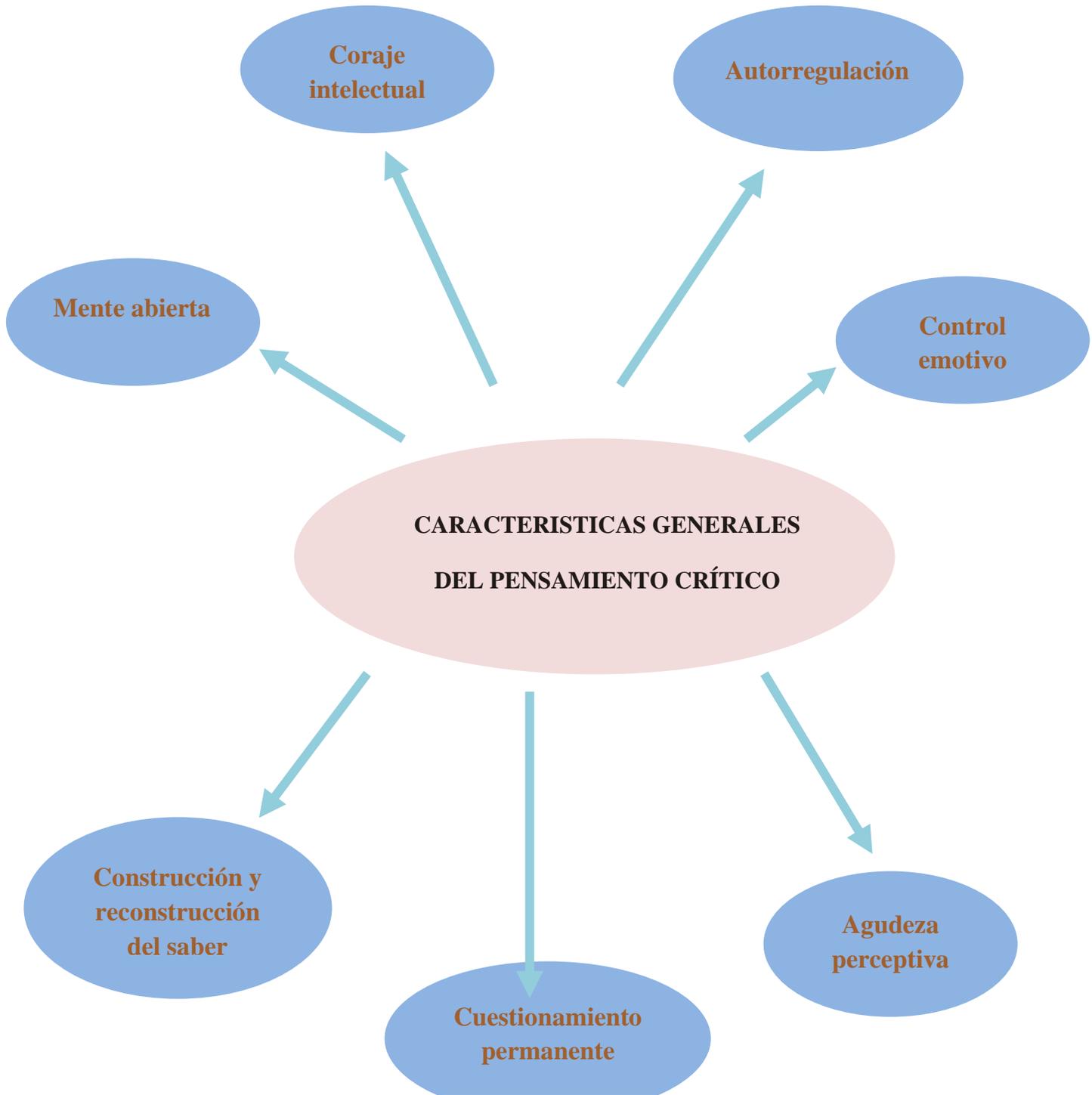
El papel del estudiante en el ABP, permite la integración del conocimiento desde las diferentes áreas.

Pasos del trabajo del ABP: el Aprendizaje Basado en Problemas se realiza cumpliendo una serie de secuencias lógicas que conlleven al aprendizaje.

Ilustración No 3 Características generales del pensamiento crítico

**CARACTERISTICAS GENERALES
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

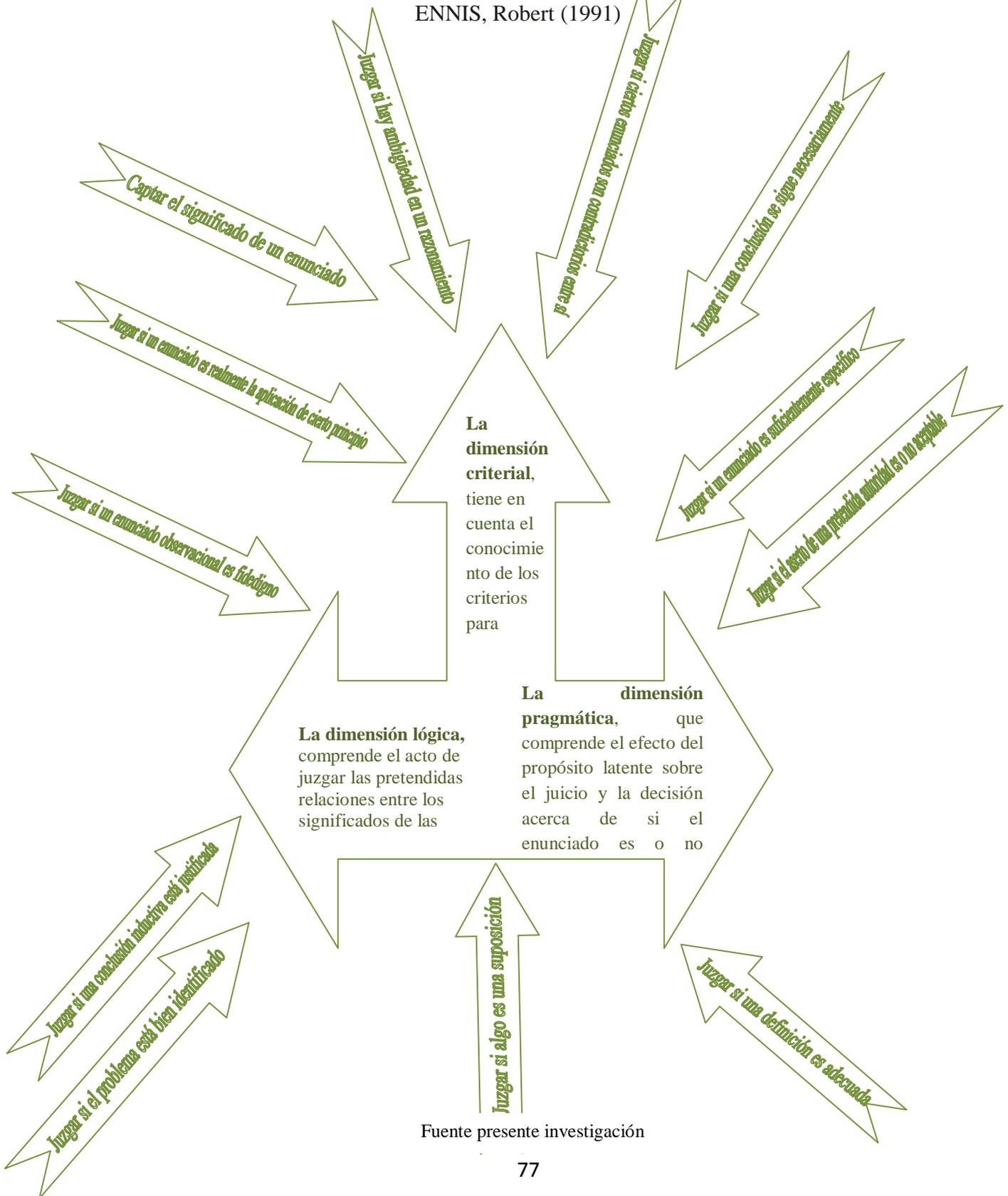
ENNIS, Robert (1991)



Fuente presente investigación

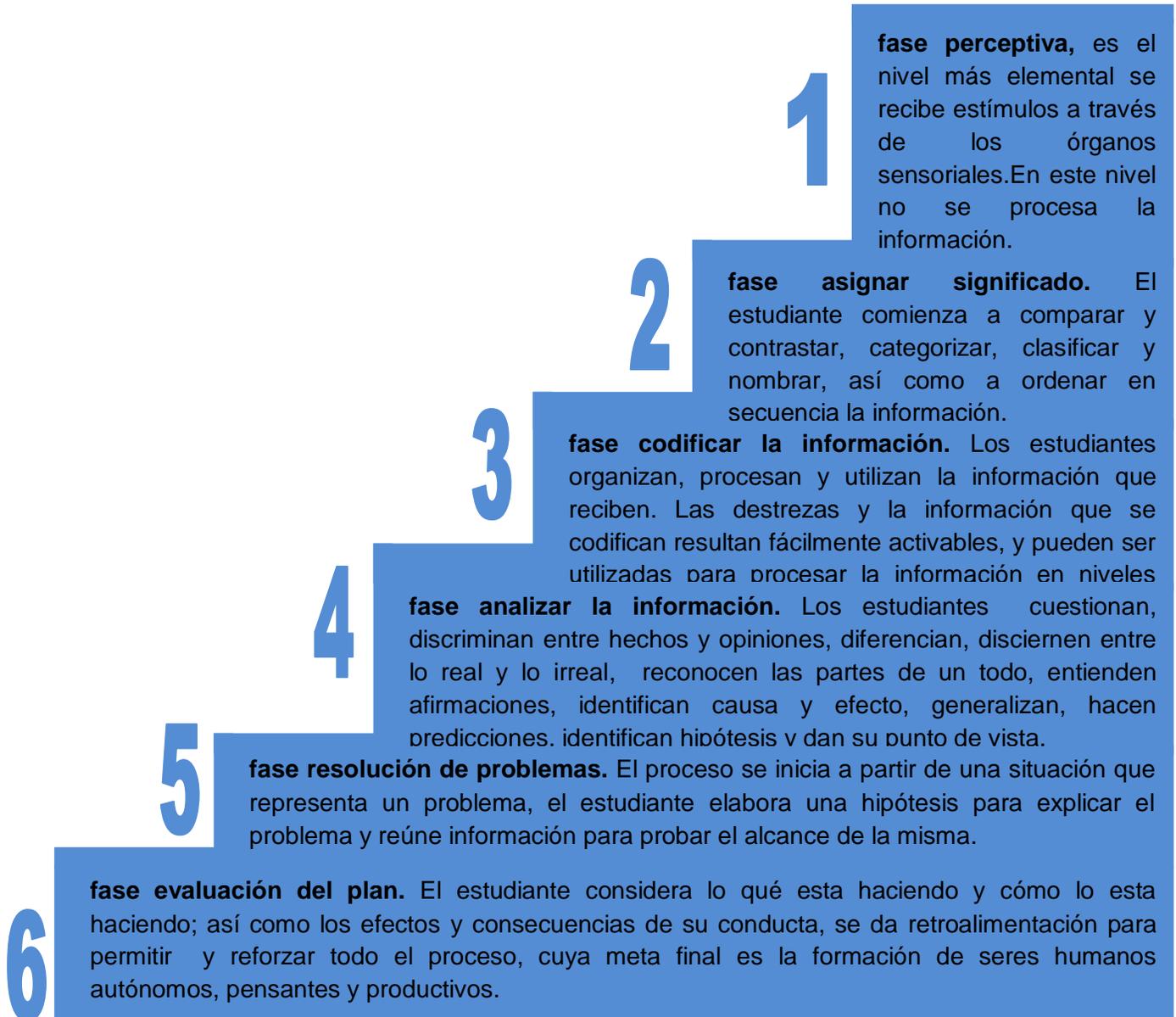
DIMENSIONES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ENNIS, Robert (1991)



FASES DE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Maureen Priestley



Fuente presente investigación

HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
Maureen Priestley

Habilidad de percibir	Habilidad de observar	Habilidad de discriminar	
Habilidad de nombrar/identificar	Habilidad de emparejar	Habilidad de identificar detalles	Habilidad de recordar
Habilidad de secuenciar	Habilidad de inferir	Habilidad de comparar/contrastar	Habilidad de categorizar/clasificar
Habilidad de describir/explicar	Habilidad de identificar causa-efecto	Habilidad de predecir/estimar	Habilidad de analizar
Habilidad de resumir	Habilidad de generalizar	Habilidad de resolución de problemas	Habilidad de evaluar (juzgar, criticar y opinar)

Fuente presente investigación

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

Maureen Priestley



Fuente presente investigación

LOS ESTUDIANTES Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Maureen Priestley

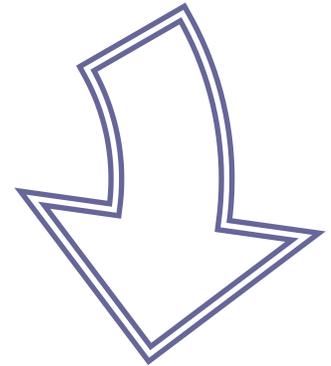


Así los estudiantes serán capaces de utilizar la información que están recibiendo, de modo que infieran conclusiones, reflexionen acerca de ellas y creen generalizaciones y aplicaciones

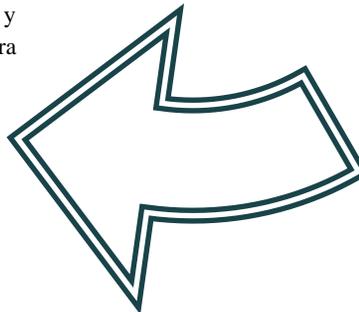
Deben formar parte de su proceso educativo, al participar en él por medio de los actos de escuchar, hablar, leer, escribir, pensar y aplicar la información que se les ofrece de manera multisensorial.



Los estudiantes deben aprender a apreciar las diferencias individuales y a trabajar juntos para crear un mundo mejor

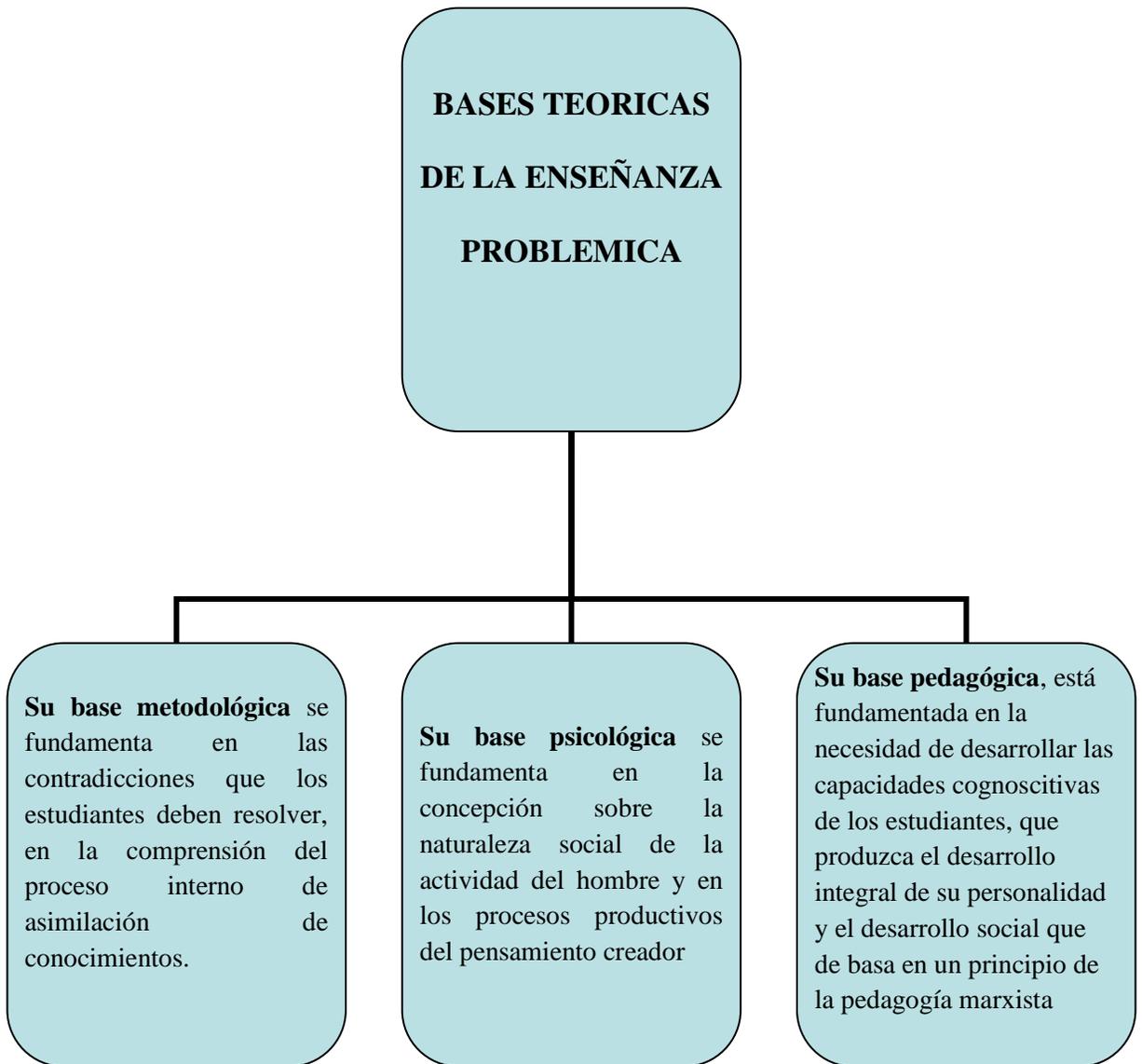


Los estudiantes necesitan conocer la importancia de lo que están aprendiendo, y esos conocimientos deben ser aplicables en la vida cotidiana



Fuente presente investigación

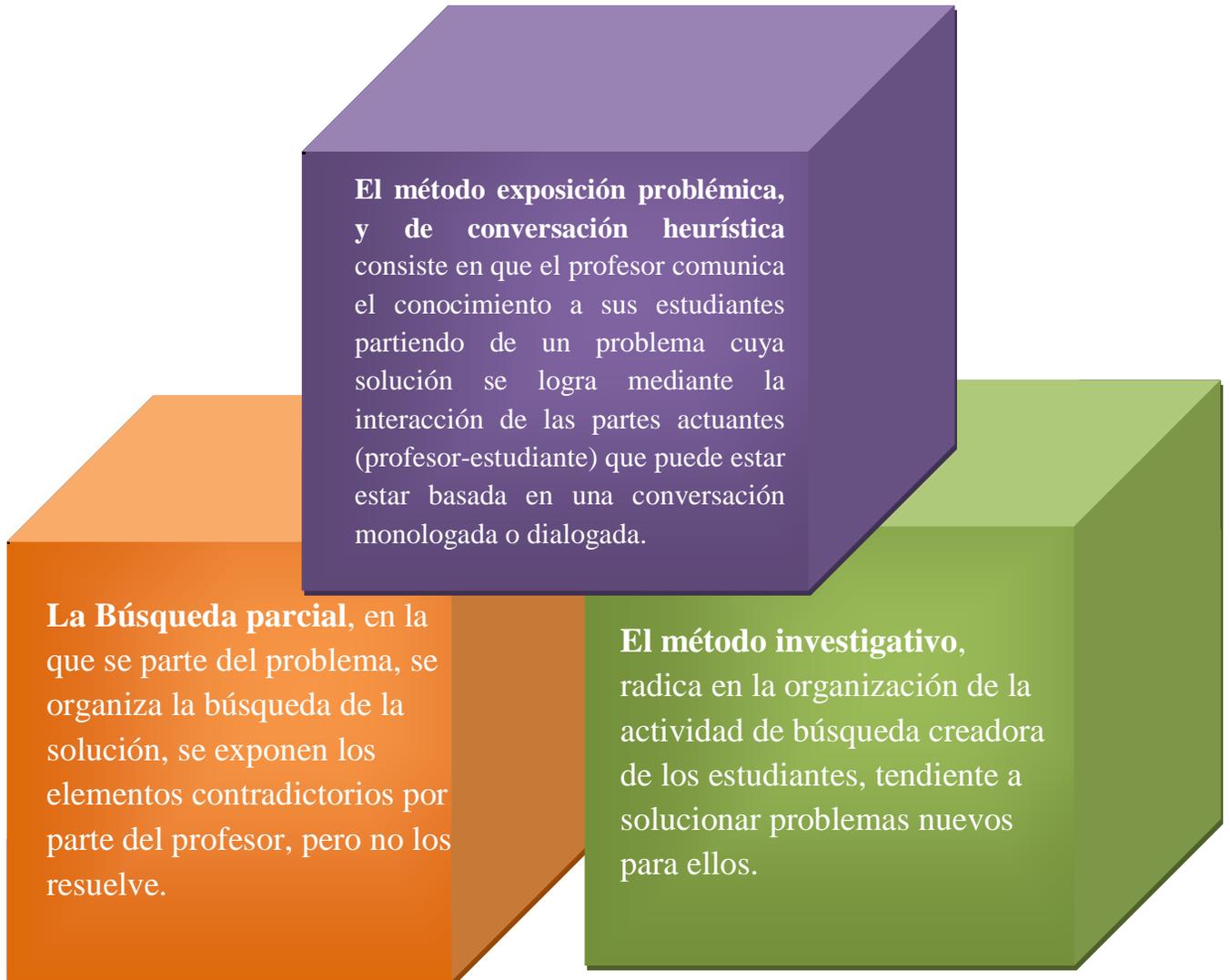
BASES TEORICAS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMICA
Majmutov



Fuente presente investigación

CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS PROBLÉMICOS

Marta Martínez Llantada (1987)



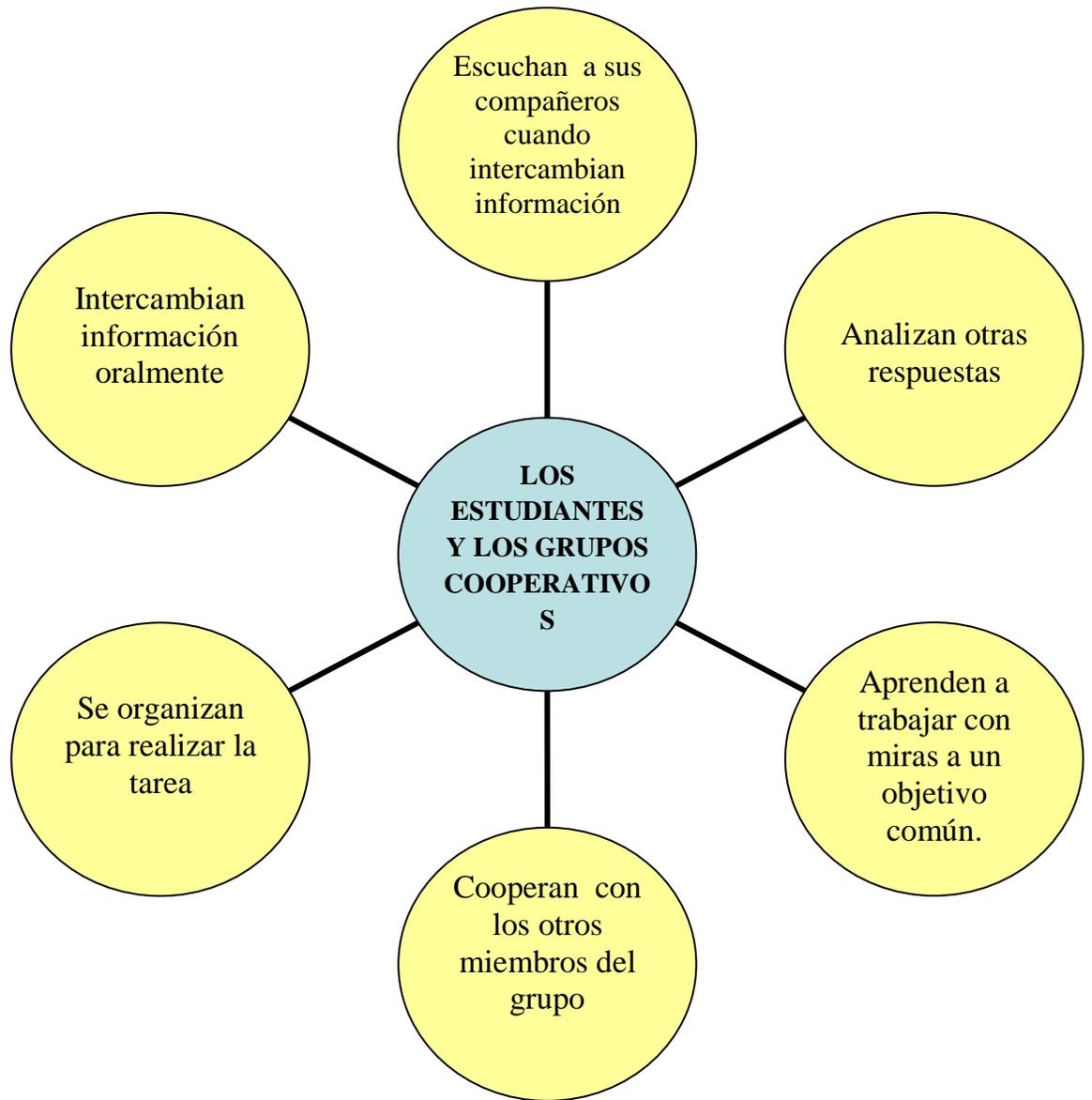
Fuente presente investigación

CATEGORIAS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMICA

Marta Martínez Llantada (1987)



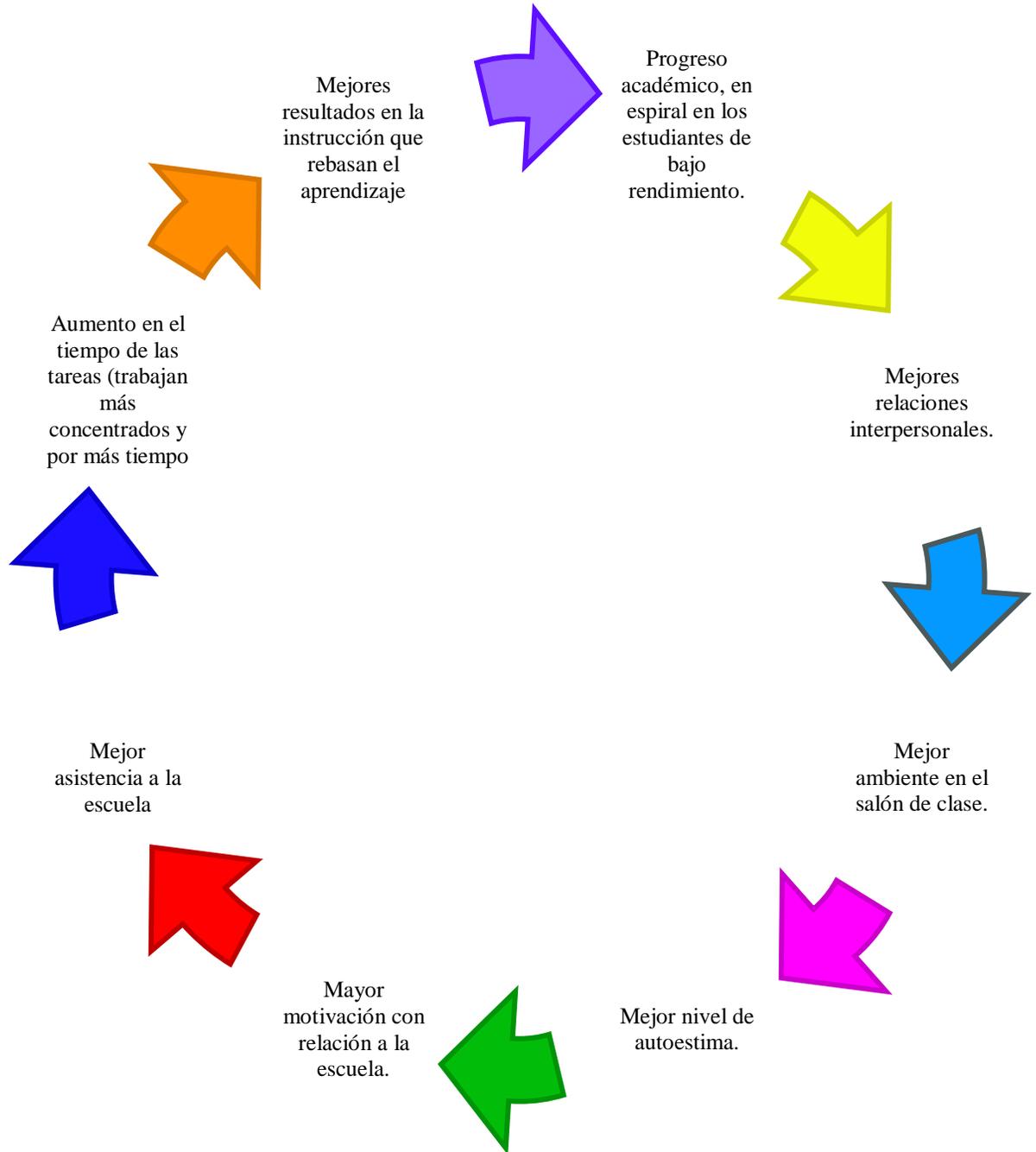
LOS ESTUDIANTES Y LOS GRUPOS COOPERATIVOS
Maureen Priestley



Fuente presente investigación

RESULTADOS DE LOS GRUPOS COOPERATIVOS

Sandra Santamaría



Fuente presente investigación

CARACTERÍSTICAS DE UN GRUPO COOPERATIVO

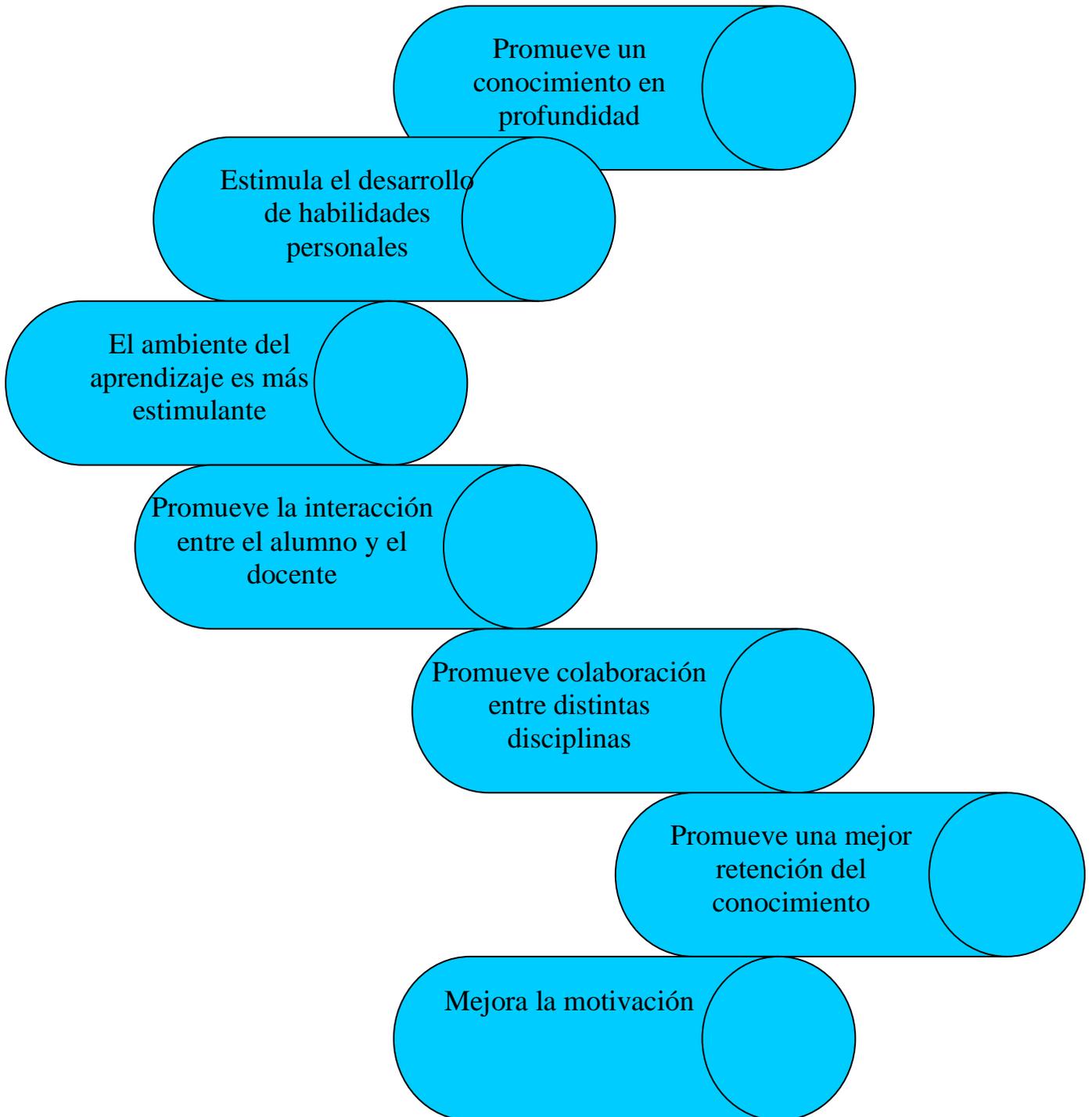
Sandra Santamaría



Fuente presente investigación

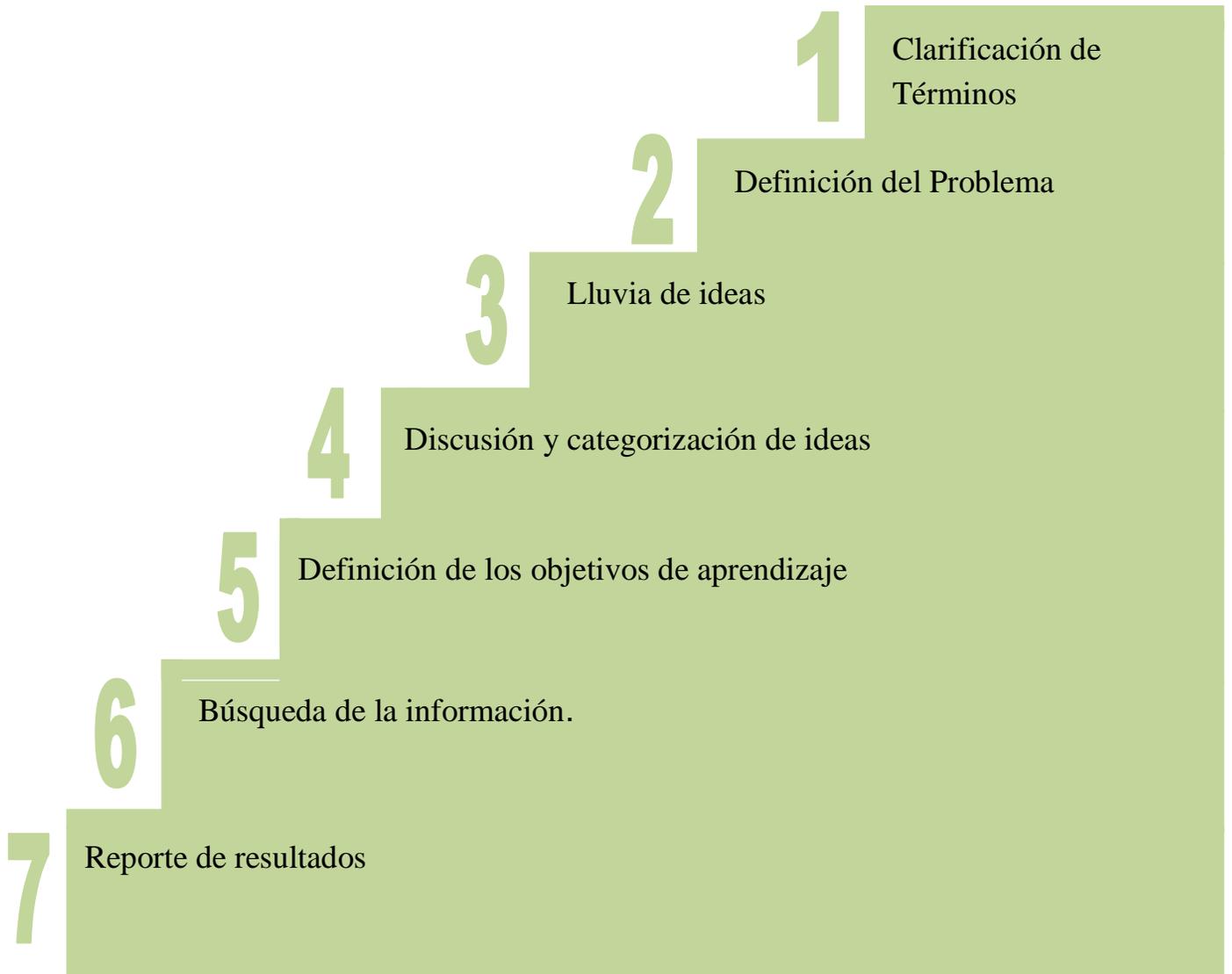
VENTAJAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Edith Litwin



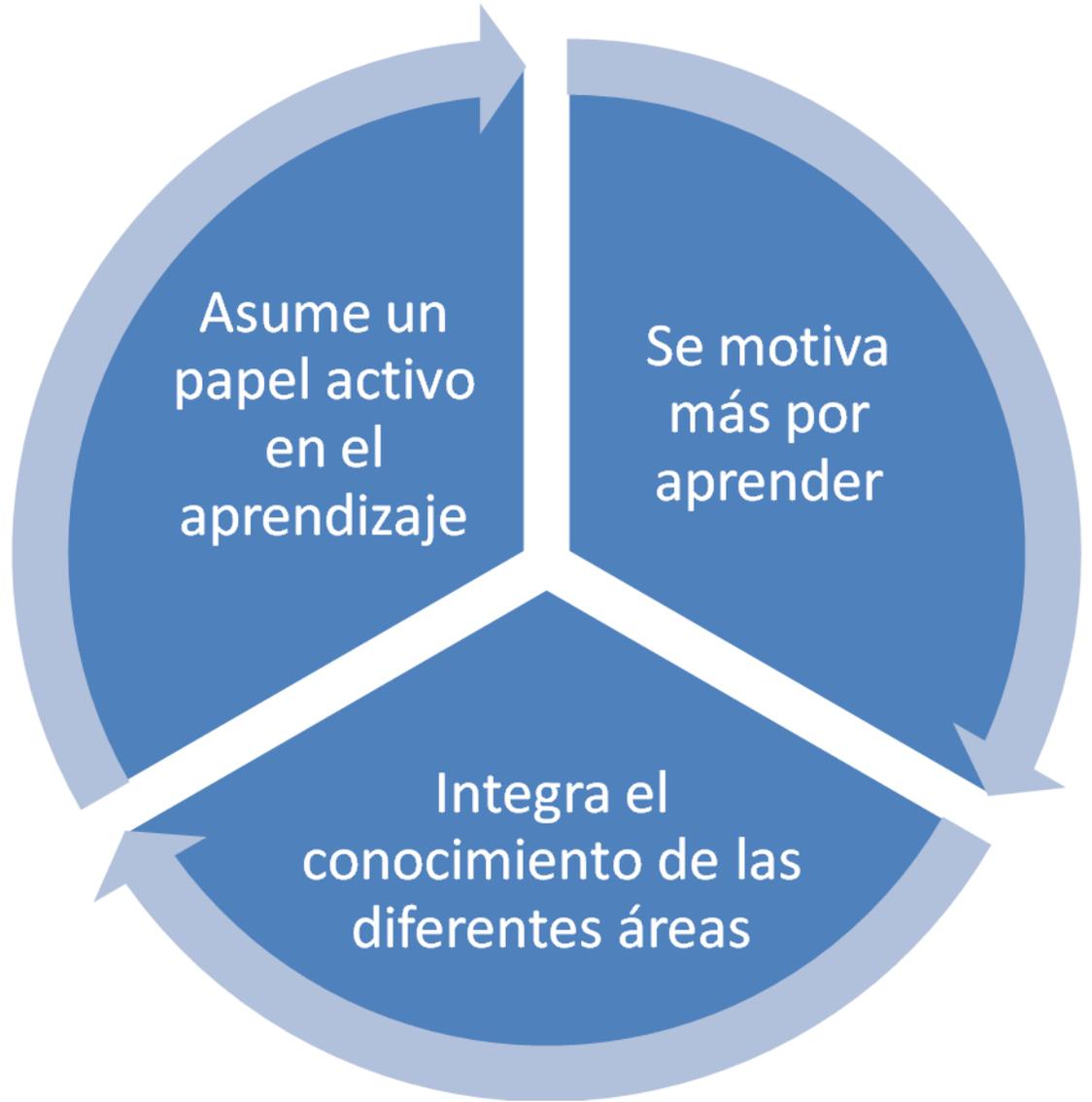
Fuente presente investigación

PASOS DEL TRABAJO DEL ABP



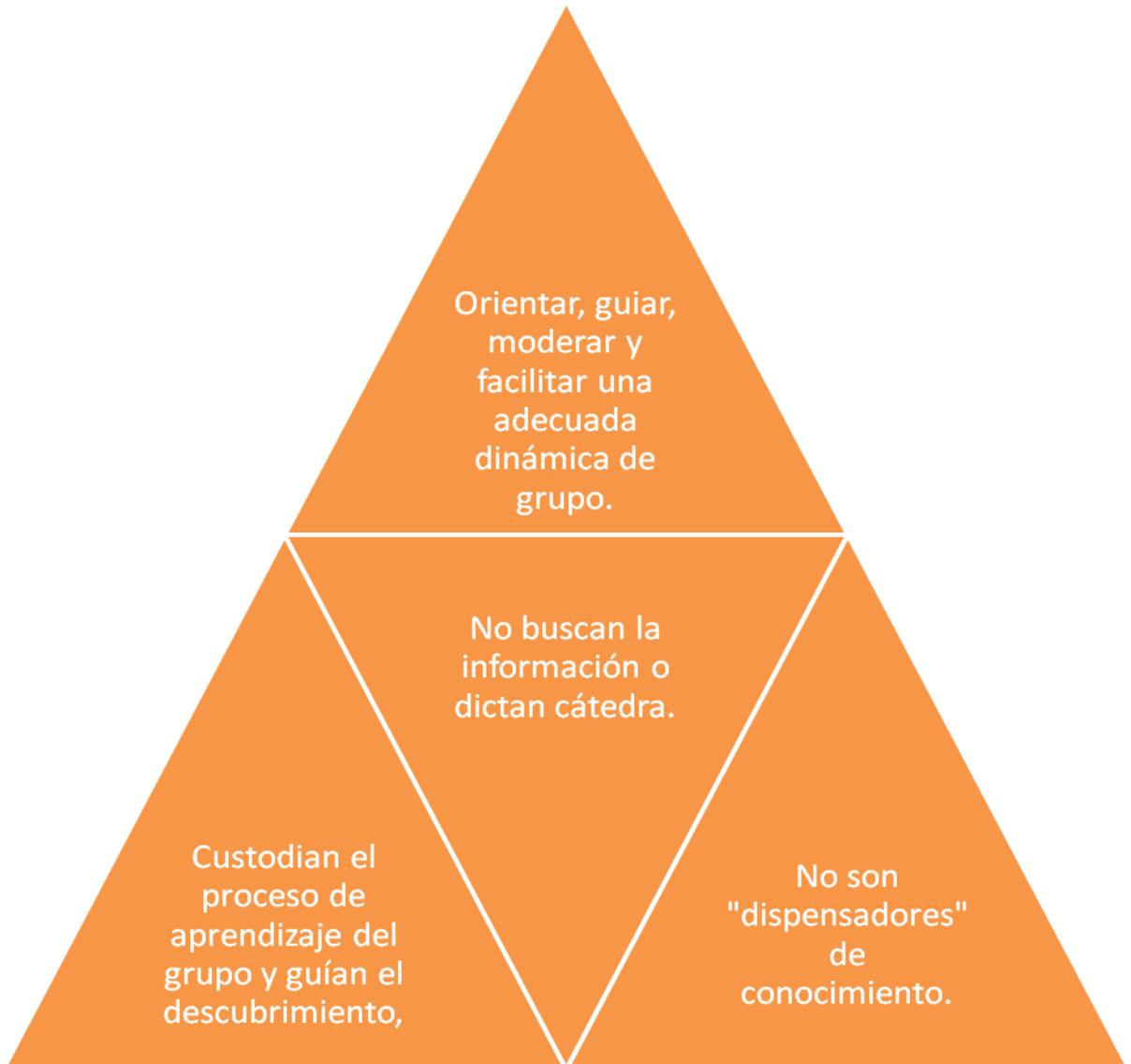
Fuente presente investigación

PAPEL DEL ESTUDIANTE EN EL ABP



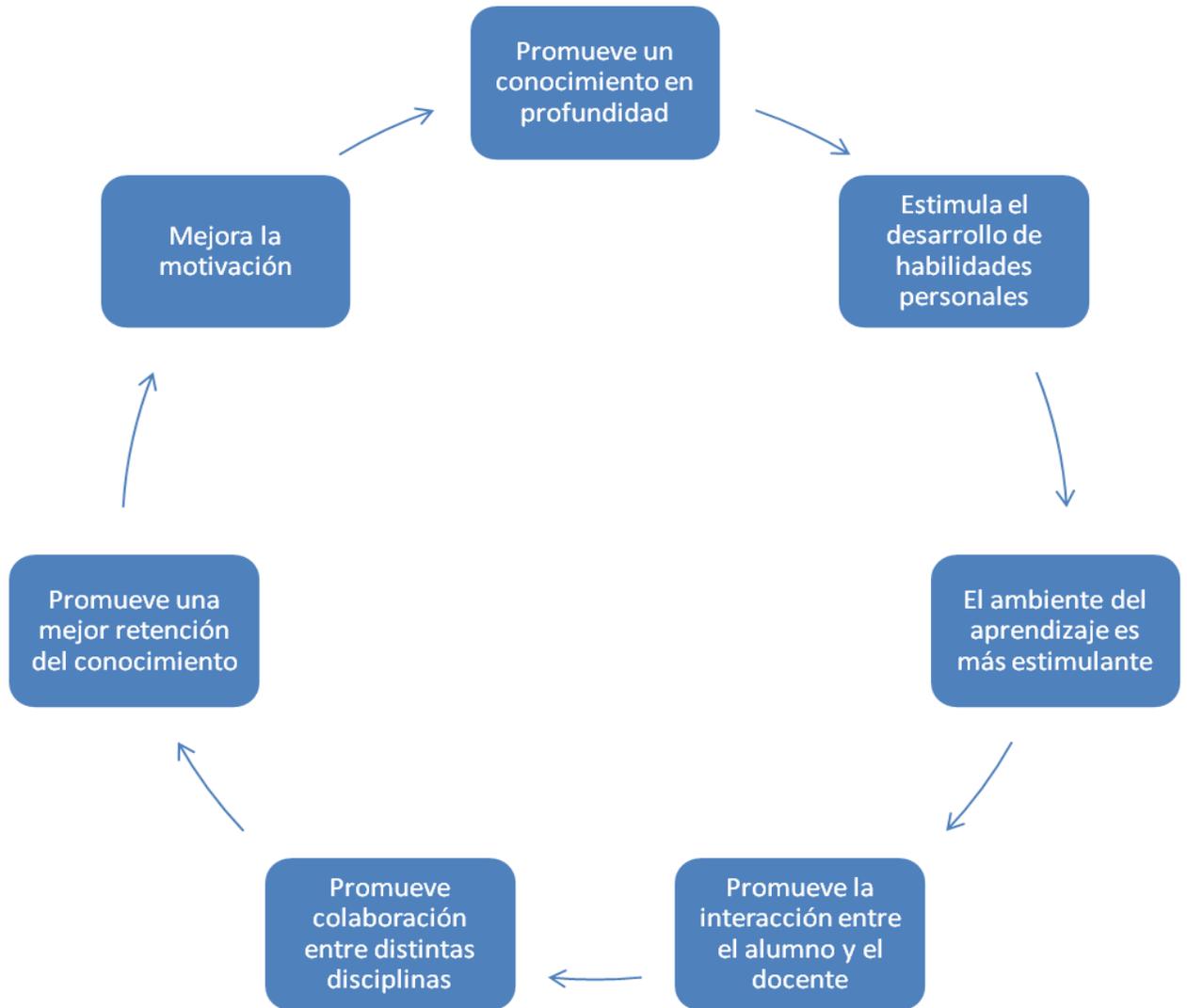
Fuente presente investigación

PAPEL DEL EDUCADOR EN EL ABP



Fuente presente investigación

VENTAJAS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS



Fuente presente investigación

Talleres de operacionalización de la propuesta

Taller # 1

Pensamiento crítico

Objetivo: Propiciar un espacio de reflexión tendiente al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Tamaño de grupo: 8 a 10 personas.

Dirigido: a profesores y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Tiempo requerido: 4 jornadas pedagógicas.

Desarrollo: Presentación de diapositivas referentes a pensamiento crítico: características del pensamiento crítico, dimensiones del pensamiento crítico, fases de la enseñanza del pensamiento crítico, destrezas del pensamiento crítico, el docente y el pensamiento crítico y los estudiantes y el pensamiento crítico

Conformación de grupos

Exposición dialéctica

Trabajo grupal

Identificación de la información: ideas principales y secundarias

Comprende la información: causa-efecto, problema-solución

Interpreta la información

Obtiene conclusiones

Hace generalizaciones

Evaluación:

Presentación de trabajo escrito y puesta en común del trabajo ante los compañeros.

Taller # 2

Enseñanza Problemática

Objetivo: Aplicar las bases teóricas y metodológicas de la Enseñanza Problemática, en el aula a través de ejemplos prácticos, para consolidar metodologías críticas en el PEI

Tamaño de grupo: 8 a 10 personas.

Dirigido: a profesores y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Tiempo requerido: 4 jornadas pedagógicas.

Desarrollo:

Presentación de diapositivas referentes a Enseñanza Problemática: bases teóricas de la Enseñanza Problemática, clasificación de los métodos Problemáticos, categorías de la Enseñanza Problemática

Conformación de grupos

Exposición Problemática: el grupo de investigación realiza una exposición parcial, de las bases filosóficas, metodológicas y psicológicas de la Enseñanza Problemática; de sus métodos y categorías.

Pregunta Problemática, lleva inmersa una contradicción

Búsqueda parcial: los participantes indagan sobre el problema hasta llegar a una situación Problemática, es decir a una angustia psíquica originada por el problema y el deseo de resolverlo.

Trabajo independiente personal (TIP), cada uno de los participantes de forma personal, indaga sobre el tema y la pregunta problemática

Trabajo independiente grupal (TIG), los participantes realizan la puesta en común de sus hallazgos y dificultades y de forma grupal continúan el proceso.

Trabajo grupal general (TGG), un representante del grupo socializa el proceso y las conclusiones sobre la Enseñanza Problemática.

Evaluación:

Presentación de trabajo escrito con todo el proceso que se desarrolló.

Puesta en común del trabajo ante los compañeros.

Taller # 3

Grupos cooperativos

Objetivo: Socializar las características y beneficios de los Grupos Cooperativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de su aplicación directa. Tendiente a que los docentes y estudiantes utilicen los contenidos básicos para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Tamaño de grupo: 8 a 10 personas.

Dirigido: a profesores y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Tiempo requerido: 4 jornadas pedagógicas.

Desarrollo:

Presentación de diapositivas referentes a Grupos Cooperativos: características de los grupos cooperativos, los estudiantes y los grupos cooperativos y resultados de los grupos cooperativos

Conformación de grupos

Entrega del taller

Explicación de tareas e instrucciones

Asignación de roles

Planeación

Cooperación

Límites de tiempo

Desarrollo de la tarea

Autoevaluación

Socialización de resultados

Evaluación:

Presentación de trabajo escrito con todo el proceso que se desarrolló.

Puesta en común del trabajo ante los compañeros.

Taller # 4

Aprendizaje Basado en Problemas

Objetivo: Ofrecer la posibilidad de indagar en un problema de la manera más amplia y significativa posible con el objeto de llegar a una resolución o conclusión.

Tamaño de grupo: 8 a 10 personas.

Dirigido: a profesores y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.

Tiempo requerido: 4 jornadas pedagógicas.

Desarrollo:

Presentación de diapositivas referentes al Aprendizaje Basado en Problemas: ventajas del ABP, el papel del educador en el ABP, el papel del estudiante en el ABP y los pasos del trabajo del ABP

Conformación de grupos

Clarificación de Términos

Definición del Problema

Lluvia de ideas

Discusión y categorización de ideas

Definición de los objetivos de aprendizaje

Búsqueda de la información

Reporte de resultados: foro

Evaluación:

Presentación de trabajo escrito y puesta en común del trabajo ante los compañeros.

Plan Operativo propuesta “una ruta hacia el pensamiento crítico”

Tema	subtemas	Objetivos	Estrategia	Recursos	Evaluación
Pensamiento crítico	Características del pensamiento crítico	Propiciar un espacio de reflexión tendiente al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.	*Exposición dialéctica	*Humanos	*Participación
	Dimensiones del pensamiento crítico		*Trabajo grupal	* Videobean	*Apropiada conceptualización y
	Fases de la enseñanza del pensamiento crítico		*Identificación de la información: ideas principales y secundarias	*Computador	Generalización.
	Destrezas del pensamiento crítico		*Comprende la información: causa-efecto, problema-solución	*Diapositivas	
	El docente y el pensamiento crítico		*Interpreta la información	*Papel bond	
	Los estudiantes y el pensamiento crítico		*Obtiene conclusiones	*Marcadores	
			*Hace generalizaciones	*Copia de graficas de la propuesta	

Plan Operativo propuesta “una ruta hacia el pensamiento crítico”

Tema	Subtemas	Objetivos	Estrategia	Recursos	Evaluación
Enseñanza Problemática	Bases teóricas de la Enseñanza Problemática	Aplicar las bases teóricas y metodológicas de la Enseñanza Problemática, en el aula a través de ejemplos prácticos, para consolidar metodologías críticas en el PEI	*Exposición Problemática *Pregunta Problemática *Búsqueda parcial *trabajo independiente personal *trabajo independiente grupal *Trabajo grupal general	*Humanos * Videobean *Computador *Diapositivas *Papel bond *Marcadores *Copia de graficas de la propuesta	*Participación *Apropiada conceptualización y Generalización.
	Clasificación de los métodos Problemáticos				
	Categorías de la Enseñanza Problemática				

Plan Operativo propuesta “una ruta hacia el pensamiento crítico”

Tema	subtemas	Objetivos	Estrategia	Recursos	Evaluación
Aprendizaje Cooperativo	Características de los grupos cooperativos	Socializar las características y beneficios de los Grupos Cooperativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de su aplicación directa.	* Conformación de grupos *Entrega del taller *Explicación de tareas e instrucciones *Asignación de roles *Planeación *cooperación *límites de tiempo * Desarrollo de la tarea *Autoevaluación *Socialización de resultados	*Humanos * Videobean *Computador *Diapositivas *Papel bond *Marcadores *Copia de graficas de la propuesta	*Participación *Interacción grupal *Apropiada conceptualización y Generalización. *Capacidad de asumir el rol.
	Los estudiantes y los grupos cooperativos				
	Resultados de los grupos cooperativos				

Plan Operativo propuesta “una ruta hacia el pensamiento crítico”

Tema	Subtemas	Objetivos	Estrategia	Recursos	Evaluación
El Aprendizaje Basado en Problemas	Ventajas del ABP	Propiciar un espacio de reflexión tendiente al desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo.	*Exposición dialéctica	*Humanos	*Participación
	El papel del educador en el ABP		*Trabajo grupal	* Videobean	*Apropiada conceptualización
	El papel del estudiante en el ABP		*Identificación de la información: ideas principales y secundarias	*Computador	y
	Pasos del trabajo del ABP		*Comprende la información: causa-efecto, problema-solución	*Diapositivas	Generalización.
			*Interpreta la información	*Papel bond	
			*Obtiene conclusiones	*Marcadores	
			*Hace generalizaciones	*Copia de graficas de la propuesta	

BIBLIOGRAFÍA

AGREDA, Esperanza (2007): *Los Modelos pedagógicos. Una dinámica de la Transformación de la Educación Superior*, San Juan de Pasto, I.U. CESMAG.

AGREDA, Esperanza (2004): *Guía de investigación cualitativa e interpretativa*, San Juan de Pasto, I.U. CESMAG.

AHUMADA, Pedro. (2007) “*todo acto educativo es un político: Paulo Freire*”. En: <http://luisalgado.blogspot.com/2007/09/golpe-de-prctica-la-evaluacin-terica.html>

AYUSTE, A. (1994): *Planteamientos de pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Anagrama.

BOCHAR, Jacqueline. (2002): *Encuentros y desencuentros entre el niño, la familia y la escuela.se encuentra en www.querenciapsico.edu.co/revista_nro6*.

BONILLA Castro, Elsy y PENÉLOPE Rodríguez. (1997): *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Uniandes.

BRAVO, Nestor. (2006): *la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas* En: <http://www.acreditacion.unillanos.edu.com>

BRIONES, Guillermo. (1996): *La investigación en el aula y en la escuela*. Convenio Andrés Bello. Bogotá: Guadalupe.

BUSTOS Cobos, Félix. (1996): *Los planes de estudio y el PEI*. Bogotá. IN-VITRO diseño gráfico.

CALVACHE, José Edmundo. (2005): *La investigación, una alternativa Pedagógica y Didáctica para la Formación Profesional*. ISBN958-9479-65-1, San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza, la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

CARR, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación social*, Sevilla, España, Diada.

CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes s.a.

CHALAPUD Velasco, Juan Ramón. (2000): *Educación, Reproducción, Resistencia y Transformación*, San Juan de Pasto, Universidad de Nariño.

- DURAN, J. (1994): *El proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Mesa Redonda Magisterio.
- DURKHEIM, E. (1992): *Historia de la educación y de las prácticas pedagógicas. la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- EGGEN, Paul y KAUCHACK, Donald. (1999): *Estrategias Docentes: Enseñanza de Contenidos Curriculares y Desarrollo de Métodos de Pensamiento*. México, Plaza y Valdez.
- ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación – acción*, Madrid, Morata.
- ENNIS, Robert. (1991): *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, plaza y Valdez.
- FOUCAULT, M. (1992): *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- FREIRE, Paulo. (1979): *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI
- FREIRE, Paulo. (1998): *Cartas a quien pretende enseñar*, Barcelona, Paidós.
- GADAMER. H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme. En <http://www.critica>.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- GIROUX, Henry. (1990): *Los Educadores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, Henry. (2003): *Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa*. En: Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa No 2. Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, Jürgen. (1987): *La Acción Comunicativa*. Madrid, España, Tomo I. Taurus.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO (2006): *Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto*.
- LITWIN Edith (2007): *Aprendizaje Basado en Problemas*, en <http://www.educared.org.ar/enfoco/ppcel>.
- LOSADA, A. MONTAÑA, M. MORENO, H. (1998): *Métodos técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Bogotá, ESM. Géminis.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.

- MAINER, J. (2001): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla, Díada.
- MAJMUTOV, M. I. (1983): *La enseñanza problemática*. La Habana. Pueblo y Educación.
- MARTINEZ, Elba. (1999): *Actuación pedagógica y dimensión formativa de los proyectos educativos institucionales*. Proyecto Redes Educativas. Pasto, Sumigraf.
- MARTÍNEZ, LL. MARTA. (1987): *La enseñanza problemática de la filosofía marxista leninista*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- MARTÍNEZ, LL. MARTA. (1998): *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana, Academia.
- McLAREN, Peter. (1989): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, siglo XXI.
- PARRA, Luis y otros. (1999): *Gestión pedagógica y dimensión participativa de los Proyectos Educativos Institucionales*. San Juan de Pasto, Sumigraf.
- PAUL, Richard. (2003): *Guía para el Pensamiento Crítico: Conceptos y Herramientas*. En: <http://www.criticalthinking.org>
- PRIESTLEY, Maureen. (1996): *Técnicas y estrategias del Pensamiento Crítico*. México, Trillas.
- REBELLATO, José Luis (1995): *La encrucijada de la ética*. Montevideo, Nordam,
- RIOS, Daniel. (1999): *Principales desafíos para la evaluación a la luz de la reforma educacional*. Chile.
- SANTAMARIA, Sandra. (2004): *Principios didácticos, aprendizaje cooperativo y procesos de enseñanza*. En <http://www.monografias.com/trabajos15/principios-didacticos.shtml>.
- STENHOUSE, Lawrence. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, Lawrence. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Anexos

Anexo A.

**IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.**

Guión para análisis del componente teleológico y pedagógico del PEI

Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo crítico social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

Objetivo Específico. Identificar los rasgos de la teoría crítico social en los componentes teleológico y pedagógico del Proyecto Educativo de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo, para evidenciar las concepciones filosóficas que rigen el horizonte institucional.

1. Partes del componente teleológico del PEI donde se analizará los rasgos de la teoría Crítico Social.

Visión. -----

Misión. -----

Principios institucionales. -----

Perfiles. -----

2. Caracterización del modelo Crítico Social en el componente pedagógico del PEI.

Estructura curricular.

Plan de estudio. -----

Planes de área. -----

Fundamento pedagógico

Enfoque pedagógico. -----

Estrategias didácticas. -----

Evaluación escolar. -----

Anexo B.

**IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.**

Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Primera sesión.

Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo crítico social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

Objetivos Específicos:

Identificar en los docentes el nivel de apropiación de la teoría Crítico Social que sustenta el modelo pedagógico Crítico Social.

Evidenciar la aplicación del modelo crítico social en el quehacer pedagógico de los docentes de la institución.

Buenos días profesor, de antemano le agradecemos concedernos esta entrevista que tiene como objetivo el hablar un poco sobre el modelo Crítico Social que se está implementando en la institución.

1. Usted sabe que todo modelo pedagógico está fundamentado en una teoría. El modelo Crítico Social se rige por la teoría Crítico Social la que busca una educación para la transformación de la realidad social. Para Ud. cuáles son los fundamentos de la teoría Crítico Social?. -----

2. El modelo Crítico Social permite desarrollar en el estudiante sus capacidades en espacios dialógicos, fomentando la escucha y la interacción grupal y social. Qué conoce usted sobre el modelo Crítico Social? -----

3. En el proceso de implementación del modelo Crítico Social del LEMO se ha encontrado dificultades, para Ud. Cuáles son las de mayor relevancia?. -----

4. Tendiente a mejorar la implementación del modelo Crítico Social del LEMO, cuáles son las sugerencias que Ud. Haría?. -----

Anexo C.

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO, DE LA CIUDAD DE PASTO.

Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Segunda sesión.

Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo crítico social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

Objetivos Específicos:

Identificar en los docentes el nivel de apropiación de la teoría Crítico Social que sustenta el modelo pedagógico Crítico Social.

Evidenciar la aplicación del modelo crítico social en el quehacer pedagógico de los docentes de la institución.

Un modelo pedagógico conlleva una fundamentación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la relación docente-estudiante, de los recursos didácticos, y de la evaluación. El modelo Crítico Social permite el desarrollo de la autonomía y potencia la interacción social, por tanto solicitamos cordialmente expresar sus criterios sobre estos tópicos.

1. Los métodos y estrategias didácticas con las cuales los docentes desarrollan las clases son coherentes con el modelo crítico social? Indique algunas.
2. Los contenidos que los docentes programan y desarrollan tienden al crecimiento intelectual del estudiante y parten de la realidad social del estudiante?.
3. Cómo es la relación de los docentes con los estudiantes dentro y fuera del aula?
4. Los recursos didácticos existentes en la institución son utilizados por los docentes como medios para que el estudiante convierta su aprendizaje en algo que le de sentido a su realidad?.
5. Los docentes toman la evaluación como un proceso para que el estudiante reconozca sus debilidades y se motive a desarrollar mejores aprendizajes?.

Anexo D

**IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.**

Guión para entrevista en profundidad dirigida a docentes. Tercera sesión.

Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo crítico social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

Objetivos Específicos:

Determinar las expectativas y posturas de docentes y estudiantes frente al modelo Crítico Social.

Evidenciar la aplicación del modelo Crítico Social en el quehacer pedagógico de los docentes de la Institución.

Teniendo en cuenta las respuestas de la sesión anterior, le solicitamos a Ud., profundizar acerca de:

1. ¿-----? -----

2. ¿-----? -----

3. ¿Qué expectativas tiene frente al impacto de la implementación del modelo Crítico Social?. -----

4. ¿Cuál es su posición en relación al modelo Crítico Social dentro de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo?. -----

Anexo E.

**IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CRÍTICO SOCIAL EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDUARDO MORA OSEJO,
DE LA CIUDAD DE PASTO.**

Guión para grupos focales con estudiantes

Objetivo General. Analizar las evidencias existentes de la implementación del modelo crítico social en la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la ciudad de Pasto, tendiente a viabilizar y mejorar la propuesta pedagógica institucional.

Objetivos Específicos:

Evidenciar la aplicación del modelo crítico social en el quehacer pedagógico de los docentes de la Institución.

Las siguientes preguntas sirven de base para quien guíe el grupo focal, después de una explicación a los estudiantes sobre el modelo Crítico Social.

1. Cuáles son los métodos, técnicas y actividades didácticas con la cuales los docentes desarrollan las clases? -----

2. Los contenidos que los docentes programan y desarrollan tienen relación con los intereses, las necesidades y la realidad social de los estudiantes. -----

3. La relación del docente con los estudiantes dentro y fuera del aula tienden a fomentar una identidad con su entorno y la actitud de transformación? -----

4. Los recursos didácticos existentes en la institución son utilizados por los docentes como medios para que el estudiante convierta su aprendizaje en algo que le de sentido a su realidad?. -----

5. Los docentes toman la evaluación como un proceso para que el estudiante reconozca sus debilidades y se motive para desarrollar mayores aprendizajes?.-----
