

57

Fecha de presentación: Junio, 2018

Fecha de aceptación: Julio, 2018

Fecha de publicación: Octubre, 2018

LA GESTIÓN ACADÉMICA

DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ROL DEL DOCENTE

THE ACADEMIC MANAGEMENT OF THE SOCIO-CRITICAL PEDAGOGICAL MODEL IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION: ROLE OF THE TEACHER

Sonia María Viveros Andrade¹

E-mail: somavian@yahoo.es

Dr. C. Luis Sánchez Arce²

E-mail: sanchez@ucf.edu.cu

¹ Institución educativa técnico industrial Carlos Holguín Mallarino. Santiago de Cali. Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Viveros Andrade, S. M., & Sánchez Arce. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar en los fundamentos teóricos de la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa con énfasis en la práctica pedagógica, que justifican una estrategia de formación permanente para los docentes como resultado científico obtenido del proceso de investigación realizado en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Los fundamentos que se presentan fueron valorados de muy adecuados por los expertos consultados, destacando su pertinencia y factibilidad en la práctica pedagógica.

Palabras clave: Gestión, gestión académica, modelo pedagógico, modelo sociocrítico, institución educativa, rol del docente.

ABSTRACT

The objective of this article is to systematize the theoretical foundations of the academic management of the socio-critical pedagogical model in the educational institution with emphasis on pedagogical practice, which justify a strategy of ongoing training for teachers as a scientific result obtained from the research process carried out in option to the scientific degree of doctor in pedagogical sciences. The fundamentals presented were assessed as very appropriate by the experts consulted, highlighting their relevance and feasibility in pedagogical practice.

Keywords: Management, academic management, pedagogical model, socio-critical model, educational institution, role of the teacher.

INTRODUCCIÓN

En el Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO (Documento 37C/4), se declara que los notables progresos realizados para aumentar el acceso a la educación, no se han acompañado de la correspondiente mejora en la calidad y pertinencia de la educación. Esto tiene repercusiones en el tipo de gestión académica por los docentes, pues su función está pasando de ser un transmisor de conocimientos a la de ser un facilitador de aprendizaje.

En relación con la gestión académica se pudo constatar que los estudios sobre la gestión en el ámbito de la educación son variados y multifactoriales, todos concuerdan en la necesidad de una gestión académica eficiente para el logro de procesos de calidad en los centros educativos. Cassasus (2000), considera que el docente como gestor es aquel sujeto que reacciona y lidera de forma concreta y eficiente, es capaz de organizar, repensar su práctica pedagógica y fomentar el cambio tanto de la institución como de la sociedad mediante su gestión pedagógica. Aguas, Fernández & Cantillo (2013), centran sus análisis en los procesos básicos como planeación, organización y las estrategias más pertinentes para el cumplimiento de los objetivos planteados por el centro educativo, enfatizando en la gestión académica del docente. Ramón & Medina (2014) analizan cómo la administración del centro educativo asume la formación permanente del docente para desarrollar una práctica pedagógica de calidad, añaden que esto constituye la concreción de una eficiente gestión académica por el docente.

Por su parte, Rico (2016), afirma que la gestión académica es elemento vital para la calidad en el desempeño de cualquier institución, se direcciona hacia la transformación de la educación en cuanto a la formación de los estudiantes y docentes. Sin embargo, no abordan el tratamiento didáctico-metodológico en la gestión académica de los modelos pedagógicos.

Desde la perspectiva de análisis de la gestión académica, se considera que la educación que se desarrolla en el mundo tiene un ideal de hombre a formar acorde con el momento actual en donde se vive. Para lograrlo se han trazado políticas, decretos y resoluciones que enmarcan en modelos pedagógicos las tendencias y corrientes a desarrollar dentro de la institución educativa en los distintos niveles de educación.

En el ámbito internacional varios autores abordan la teoría de modelos pedagógicos desde diferentes posiciones, precisando definiciones y componentes entre ellos se destacan Moreno & Contreras (2012). En las concepciones teóricas y metodológicas de los autores citados,

se aprecia la falta de acuerdo en relación a la conceptualización, dimensiones y clasificaciones de los modelos pedagógicos existentes, sin embargo, reconocen que es determinante para orientar la gestión académica de los docentes en la práctica pedagógica del aula en dependencia del tipo de modelo que se adopte en la institución, sin embargo, no refieren el tipo de orientación que requiere cada modelo.

De Zubiría (2007), destaca que los modelos pedagógicos pueden ser clasificados atendiendo a diferentes criterios por los que existen diversas clasificaciones desde los tradicionales, hasta los contemporáneos según su momento de desarrollo, donde se encuentra el sociocrítico. El citado autor precisa que el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta a la pregunta anterior. En este sentido se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad. Esa concepción a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. En consecuencia, resulta comprensible el porqué de la diversidad de concepciones sobre el ser humano y de sociedad en los modelos pedagógicos. Precisa el autor que atendiendo a diferentes criterios existen diversas clasificaciones de modelos pedagógicos desde los tradicionales, hasta los contemporáneos según su momento de desarrollo, en esta clasificación se encuentra el modelo sociocrítico.

Este modelo surge y se desarrolla a partir de los años sesenta. Se fundamenta básicamente en los principios teóricos propuestos por la segunda generación de la Escuela de Frankfurt de 1924, cuyo principal representante fue Jürgen Habermas. El modelo pedagógico sociocrítico orienta la construcción de un currículo que responde a un contexto socio-cultural asumiendo un rol democrático y protagónico en la realidad. Asimismo, promueve una educación cuya misión principal es transformar al hombre, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural. Este modelo pedagógico se sustenta en la teoría crítica, la cual se desarrolla sobre la base de fundamentos teóricos como los antropológicos, axiológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y filosóficos; mediante los cuales se definen conceptos propios de sujetos, procesos y objetos que forman parte del ámbito educativo.

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

DESARROLLO

El concepto de gestión surge de las teorías organizacionales y administrativas en el ambiente educativo y específicamente en lo administrativo y pedagógico se ubica a partir de los años sesenta (60) en Estados Unidos, de los setenta (70) en el Reino Unido, de los ochenta (80) en América Latina, particularmente en la República Dominicana a partir, de la segunda década de los noventa (90) con el Plan Decenal. El concepto de administración de la educación tiende a ser reemplazado por el de gestión en educación.

Diversas investigaciones sobre el tema de gestión de la educación se han realizado tanto en el plano internacional, nacional, y local, aunque no con esa misma articulación de los términos, y con incidencia en los niveles de competencia, las cuales han sido consultadas como referencia en esta investigación.

Tradicionalmente el concepto de gestión se asociaba a un campo de la administración, fundamentalmente de las empresas. No era de uso común asociar la gestión a las políticas públicas y raramente se hablaba de gestión en educación.

Los cambios en el concepto de gestión, tienen su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales que han dado lugar a la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones. La débil teorización de lo que se entiende por gestión en el campo de la educación hace que a menudo esta se circunscriba a la gestión de los recursos, dejando de lado la diversidad de ámbitos propios del actual campo de la gestión en educación.

Del análisis anterior, se infiere que uno de los componentes de la gestión en educación surge de las reformas y planteamientos de las políticas educativas en los diferentes países. Desde esta perspectiva se plantea a las instituciones educativas una transformación organizacional en sus áreas directiva, académica-pedagógica, administrativa-financiera y comunitaria y de convivencia; al igual que en sus procesos de trabajo y en sus actividades. Esto implica para el directivo revisar aspectos como: misión, visión, objetivos, principios, políticas, paradigmas, perfiles, estructuras, recursos físicos y financieros, talento humano, cultura escolar, ejercicio del poder y de la autoridad, roles e interacción de sus miembros; esquemas mentales y formas de ser, pensar, estar y hacer de la comunidad educativa. Responder a estas exigencias implica a las instituciones la resignificación de temas como la calidad, el aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso educativo.

Por otra parte, Yabar (2013), expresa que una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos, es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de todos. De ahí la importancia de tener en cuenta los cuatro ámbitos de la gestión educativa como son: gestión directiva, gestión administrativa, gestión de aula y gestión de la comunidad.

Correa (2016), refiere que la gestión en el ámbito educativo es un nuevo paradigma en el cual los principios generales de la administración y la gestión se aplican al campo específico de la educación, por tanto, se enriquece con los desarrollos teórico-prácticos de estos campos del saber. Hoy se le considera una disciplina aplicada de reciente desarrollo, un campo de acción, cuyo objeto de estudio es la organización del trabajo en instituciones que cumplen una función educativa. Tiene aún bajos niveles de especificidad, se constituye en fuerte relación entre teoría y práctica, su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos de la gestión como por la cotidianidad de su práctica pedagógica en el aula.

Los autores de este artículo, consideran que la gestión académica son las prácticas recurrentes que permiten a la Institución Educativa asegurar la coherencia de su propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el marco nacional de la política educativa y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Ello incluye el diseño de una propuesta curricular, su puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su evaluación y retroalimentación, y a partir de las experiencias, la

observación y reflexión de la práctica pedagógica de los docentes.

Se asume que para interpretar la gestión académica es necesario relacionarla con las demás áreas de gestión, pues entre ellas existe una interdependencia mutua que las nutre, dinamiza y afecta. En esta área de gestión se retoman los criterios de autoevaluación, conformada por procesos y componentes que inciden en la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución. Los procesos y componentes que se consideran son:

- Proceso: diseño pedagógico (curricular). Componentes: plan de estudios, epistemológica, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar y evaluación
- Proceso: prácticas pedagógicas. Componentes: opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos para el aprendizaje y uso de los tiempos para el aprendizaje.
- Proceso: gestión de aula. Componentes: relación pedagógica, planeación de clases, estrategias didácticas y técnicas metodológicas, estilo pedagógico y evaluación en el aula
- Proceso: seguimiento académico. Componentes: seguimiento a los resultados académicos y a la asistencia de los estudiantes, actividades de recuperación, apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje, seguimiento a los egresados y uso pedagógico de las evaluaciones externas.

Se asume la posición de Nubiola (2012), al definir la coherencia como conexión, relación o unión de unas cosas con otras, es la actitud lógica y consecuente con una situación, unos principios o unas obligaciones. Reafirma que la coherencia pedagógica se describe como la relación que existe entre el rol del docente y la práctica pedagógica, dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la responsabilidad que esa relación tiene sobre los estudiantes y la academia. El docente, es el ejemplo de los estudiantes y esa es la principal herramienta de enseñanza que tiene. El docente que trata de articular su pensamiento y su vida no solo es un ejemplo vital para los estudiantes, sino que además les hace pensar, crear conocimiento, los hace críticos y fortalece la relación docente-estudiante, disfruta de la facilidad de trabajar con los estudiantes en un ámbito de respeto y confianza, el estudiante pasa de ser aprendiz a seguidor y el compromiso educativo está más ligado con el docente que con la institución, ratificando la credibilidad que el docente inspira en el estudiante.

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

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

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

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

Con base en lo anterior, se considera que la didáctica es un acontecimiento marcado por encuentros y por relaciones entre los actores y las actividades educativas; y en cualquier sentido, no se puede evadir que la experiencia educativa es también administrativa y pedagógica, la

institución educativa se convierte en taller, fábrica y laboratorio; y la pedagogía se instrumentaliza, la didáctica se arma de técnicas, procedimientos y métodos.

En este modelo la didáctica dinamiza la relación pedagógica del docente y sus estudiantes tanto en el espacio del aula como de los múltiples contextos educativos dispuestos para tal fin. Se fundamenta en una triada que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente un papel de mediador la cual está conformada por la reflexión, acción transformación y la teorización de la experiencia en la construcción del saber pedagógico desde la escritura y de los proyectos pedagógicos discursivos. La reflexión, se realiza sobre la base de experiencias, los estudiantes van apropiándose de modos distintos tanto de conocimiento, como de formas de aproximarse a la realidad, asimilándola y siendo a la vez capaces de transformarla; todo esto generando un proceso de desequilibrio que los lleva a buscar soluciones, desde la pregunta, el debate, la confrontación, resolviendo el conflicto desde su propia actividad intelectual. Se encuentra un proceso educativo en común ya que no se descuida la formación integral del estudiante, a la vez es un proceso interactuado, docente-estudiante y sociedad, tomándose en cuenta el aprendizaje que cada estudiante ha construido por sí mismo desde su realidad, buscando también el bien común.

Según Grundy (1998), el aprendizaje desde el interés práctico, este se orienta a la comprensión e interpretación del conocimiento o los procesos internos que modifican los esquemas o estructuras mentales del estudiante. Por su parte, desde el interés transformador, se concibe que el aprendizaje se origina desde el contexto sociohistórico a través de procesos reflexivos y críticos que buscan básicamente cambiar la realidad.

En relación con la enseñanza, Grundy (1998), precisa que esta es concebida como la acción estratégica elaborada sobre la base de decisiones que tienen como fin esencial el desarrollo de la toma de conciencia de los estudiantes. Los cuales en forma reflexiva eligen las habilidades y conocimientos que ha de emplear para enfrentar una situación determinada. Por ello la enseñanza desde la perspectiva crítica, contribuye a la construcción de nuevos hombres que dan respuestas acertadas para cambiar la conformación de un desequilibrio dañino para el bien común.

En la relación docente-estudiante, hay interacción de un modo en que uno y otro participan en procesos reflexivos, la didáctica se fundamenta en una forma que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente en el papel de mediador, contribuyendo al desarrollo en el

estudiante de sus capacidades de pensar y reflexionar. La institución educativa desempeña un papel primordial en la generación de aprendizajes específicos y el desarrollo general del estudiante; el papel de la interacción social con los docentes, padres, estudiantes, mayores e iguales es fundamental para el desarrollo psicológico del estudiante.

Las estrategias de interacción en el aula se desarrollan mediante la interrelación de acción y reflexión. Lo cuales son elementos constitutivos de la acción pedagógica que integran la práctica y la teoría. Asimismo, estos alimentan y promueven transformaciones significativas que afectan la vida del estudiante, del docente, de la institución educativa y del entorno.

Las estrategias pedagógicas y didácticas que generan aprendizajes en forma lúdica, activa, constructiva y productiva; motivan la participación activa de los estudiantes. En función de los cuales estos desarrollan su creatividad, capacidad reflexiva e ingeniosa. Esto a través de procesos de aprendizaje que desarrollan la autonomía del estudiante mediante actividades que rompen la monotonía y promueven la participación de los mismos. Entre estas estrategias destaca el debate, que es una dinámica grupal, es una manera de introducir en el aula la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

La elección de las metodologías y estrategias en la interacción en el aula debe tomar en cuenta básicamente "la conciencia crítica para liberar la educación" (Grundy, 1998, p.172).

Se aplica una metodología activa que propicia la participación de los estudiantes para reconocer y enfrentarlos con problemas relacionados así mismo y a su contexto. Para ello, este asume una postura crítica que le permite proponer formas de transformar lo negativo a partir, de procesos de aprendizaje que le permitan identificar los intereses, ideologías y estructuras que subyacen en un problema. De esta manera se somete a prueba en forma intencionada las concepciones de sentido común al escrutinio crítico (Grundy, 1998, p.153) de los estudiantes.

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

a la comunidad, a la institución al generar procesos de participación.

Asimismo, las estrategias para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes es el trabajo sobre la base de la investigación y problematización. A través de los cuales, se expone al estudiante ante situaciones que lo motivan a iniciar procesos de indagación partiendo de una problemática que le es significativo.

Grundy (1998), señala que la evaluación en el modelo pedagógico sociocrítico, es un proceso emancipador que propicia la emisión de juicios de valor para el control de la calidad de los aprendizajes (p.176). Este se centra no solo en los resultados, sino en la participación, en el proceso y en la situación misma de aprendizaje.

Para Castro (2003) la evaluación de los aprendizajes es concebida como un proceso democrático, continuo y circunstancial al proceso de aprender. Ello propicia "la autocrítica, que establezca causas de reflexión para la comprensión" (Castro, 2003, p.123) y la mejora de la situación evaluada. Bajo esta perspectiva, a continuación, se detallan algunas características de la evaluación de los aprendizajes.

- La evaluación es participación y crítica. Promueve el consenso respecto de la implementación del acto educativo, así como de la calidad del trabajo que se evalúa sobre la base de la comprensibilidad de las proposiciones de verdad de los componentes proposicionales. Como también, la autenticidad de los sujetos, para así corregir y adecuar la actuación del grupo o de las acciones (Grundy, 1998).
- La evaluación es liberadora. Otorga al docente y estudiante facultades para controlar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que les proporciona poder para juzgar y decidir el cambio de los rasgos principales de su praxis (Grundy, 1998).
- Evaluación democrática. Promueve la participación de docentes y estudiantes con el fin de lograr un consenso que permite comprender la verdadera naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer cambios.
- Evaluación dinámica. Porque se centra en lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer y realiza un seguimiento continuo del progreso del logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Evaluación realista. Que implica que se debe someter a los estudiantes a situaciones reales para que este, despliegue todas sus habilidades en un mundo real.

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

En este modelo, la evaluación tiene una función auto-formativa para las personas o colectivos que participan en ella. Proporciona un carácter dimensionador a las realidades sometidas a su acción. Saca a la luz aquellos aspectos o aplicaciones que puedan quedar desenfocados u ocultos en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Fomenta los procesos coevaluativos basados en las competencias cognitivas y socio-afectivas del colectivo.

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza la retroalimentación, la redirección y la reconstrucción para el mejoramiento continuo. En esta concepción, cobran relevancia la evaluación diagnóstica porque apertura el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte la evaluación formativa, que se implementa en forma simultánea al aprendizaje, permite el reconocimiento de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la evaluación sumativa permite verificar la calidad de los logros de aprendizaje, con el fin de iniciar procesos de auto reflexión crítica respecto de los aciertos o desaciertos que condicionan los procesos y los resultados.

En este proceso de la gestión académica se debe responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los roles del docente?, ¿En quién se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La práctica pedagógica es entendida como acción intencionada de formación donde interactúan de manera dinámica saberes, contextos y sujetos; se convierte en práctica pedagógica en la medida en que se derive en praxi; entendida como el resultado de la reflexión de la práctica pedagógica desde el diálogo de los protagonistas, y desde los discursos con la intencionalidad de transformarla y en consecuencia, transformar a los propios sujetos y sus realidades. El docente es quien materializa la práctica pedagógica y se constituye en un intelectual reflexivo que

posee un conocimiento complejo y desarrolla su práctica pedagógica a través de sus dimensiones de ser y su formación profesional. En coherencia con lo expuesto, se considera que la práctica y la teoría de la Pedagogía tienen su explicación en los modos de hacer y en las formas de decir, lo cual faculta a los sujetos para que reflexionen sobre el hacer.

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

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

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

El docente tiene que estar en capacidad de proporcionar elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales a los estudiantes desde su posición de enseñar a pensar y aprender a aprender, a fin de apoyar en la construcción del conocimiento y en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo del perfil de competencias esperado, todo esto, en función de las demandas que surgen de las múltiples y cambiantes situaciones del entorno, de esta forma participa en la configuración de procesos

curriculares, dentro de metodologías integradoras y específicas estrategias de aprendizaje.

Atiende a los distintos tipos de conocimientos que implica el aprendizaje autónomo: (a) conocimiento declarativo sobre los procesos de aprendizaje el cual lleva implícito un conocimiento conceptual de los contenidos a dominar. (b) conocimiento procedimental referido a cómo llevar a cabo los procesos requeridos para un dominio operacional, que es en esencia un contenido cognitivo y psicomotor. (c) conocimiento actitudinal sustentado en contenidos sobre los valores, intereses y ética que guiarán los procesos.

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

La mediación implica la inducción a la acción a través de vivencias interactivas involucrando a los estudiantes en los procesos de aprendizajes; planteo de respuestas a través de interrogantes propuestas por el estudiante para su resolución; todo ello en atención a la mediación facilita la aproximación al objeto de estudio mediante el desarrollo de experiencias, desde los cuales lo asimilado y discutido es mejor aprendido, a través del análisis y uso diario de nuevos elementos en el aprendizaje se pueden alcanzar niveles más elevados de conocimiento.

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

Se coincide con Arias (2008), al afirmar que desde esta perspectiva educativa el docente tiene las siguientes responsabilidades, orientadas a facilitar el aprendizaje de los estudiantes:

Actualizarse en las formas de conocimiento y en los enfoques y tendencias de su área. No se enfatizan los contenidos, ellos se encontrarán siempre disponibles. Señalar,

mostrar los puntos neurálgicos: cuestionar, examinar, indicar orientaciones de posibles desarrollos. Incitar a profundizar, explorar, reelaborar, pensar críticamente. Despertar y encauzar inquietudes académicas y profesionales. Facilitar el acceso a fuentes de información. Cuestionar e indagar por las argumentaciones en que se apoya el pensamiento del educando. Exponer, argumentar y someter al debate sus propias posiciones, visiones e interpretaciones. Indicar, ejemplificar y efectuar aplicaciones de diverso orden. Aclarar conceptos e interpretaciones.

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

En relación al rol del docente como un investigador a partir, de la reflexión de su propia práctica pedagógica, se argumenta que dentro del contexto educativo la reflexión es considerada como elemento de mejora. En la pedagogía existe un movimiento denominado "investigación-acción", cuyo propósito fundamental consiste en mejorar la práctica pedagógica. La utilidad de este movimiento permite que los docentes analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente.

La investigación-acción implica el diseño de procesos cíclicos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura. Contempla un estudio riguroso de las problemáticas vividas, el diseño de acciones de mejora, y una reflexión crítica sobre el proceso llevado a cabo y los resultados alcanzados. El proceder, es aplicable para la reflexión de la práctica pedagógica del docente en la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico. Se tienen en cuenta las etapas de: observación de los acontecimientos o situaciones vividas en el aula; explicación y análisis crítico de sus acciones; contraste entre sus teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; identificación de dificultades y logros alcanzados; diseño

de nuevas estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, en la relación con el entorno.

Todas las dimensiones de la práctica pedagógica confluyen en la formación que el docente va adquiriendo a través del tiempo. La capacidad de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la actualización y formación permanente. Por lo tanto, la mejora de una práctica pedagógica se refiere no solamente a lo técnico sino también a su concepción axiológica y social, que involucraría tanto los procesos como los resultados finales. Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas corresponde a lo que se ha llamado práctica reflexiva.

Una característica fundamental de la práctica reflexiva es que no admite una postura en la cual los docentes son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre preocupaciones comunes e implican a la comunidad en este proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares y evaluativas que subyacen a sus prácticas y logran la convicción y fuerza necesarias para generar cambios dentro del sistema que las sustenta.

Los autores de este artículo, caracterizan la reflexión de la práctica pedagógica del docente, como reflexión sobre la acción realizada, o sea, tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Se considera que la formación de un docente que reflexione sobre su práctica pedagógica, puede contribuir a borrar las barreras existentes entre la teoría y la práctica, para lo cual tiene que revisar de manera sistemática su práctica docente de forma planificada con intenciones precisas; el principal fundamento de un profesor reflexivo está en concebir la práctica docente sobre la base de la reflexión.

La concepción de la reflexión de la práctica pedagógica para la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico, es una espiral continua donde en cada fase de la reflexión el docente se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo. En este proceso se vincula la reconstrucción del pasado con la construcción del futuro concreto e inmediato a través de la acción. Se opina que la reflexión de la práctica docente se puede comprender como: diálogo entre razón científica y razón práctica, aprendizaje crítico-transformador,

proceso para aprender de la propia práctica en interrelación con la autopreparación, metodología de aprendizaje docente, innovación educativa e investigación-acción.

En la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico se identifica como aspecto medular a tener en cuenta en la reflexión de la práctica pedagógica, rescatar el saber del docente desde la gestión académica en el aula, para que, a partir de la reflexión sobre la acción de su práctica, se contribuya a mejorarla, lo que implica una búsqueda constante de información y experiencias para dar respuestas a los problemas didáctico-metodológicos que se presentan en el aula.

CONCLUSIONES

La sistematización de los fundamentos teóricos de la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa, valorados por los expertos, confirmó la necesidad profundizar sobre el tema con los docentes, haciendo énfasis en los cambios de roles desde la nueva perspectiva educativa en el contexto internacional; el proceso centrado en el aprendizaje de los estudiantes, teniendo como sustento un modelo pedagógico sociocrítico que contribuya a la formación integral del estudiante.

El papel fundamental del docente es acompañar y servir de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje para propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores y las actividades previstas en el currículum en correspondencia con las dimensiones del Modelo Pedagógico Sociocrítico

El docente debe estar en capacidad de proporcionar elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales a los estudiantes desde su posición de enseñar a pensar y aprender a aprender, a fin de apoyar en la construcción del conocimiento y en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo de competencias esperado, todo esto, en función de las demandas que surgen de las múltiples y cambiantes situaciones del entorno, de esta forma participa en la configuración de procesos curriculares, dentro de metodologías integradoras y específicas estrategias de aprendizaje. Lo que se logra con una disposición del docente a romper el paradigma tradicional que manifiesta en nuestras aulas en la actualidad.

En este empeño, se considera necesaria una estrategia de formación permanente para los docentes en la gestión académica del modelo que se asume, que los prepare para lograr la coherencia entre los fundamentos teóricos de la gestión académica y la práctica pedagógica en las aulas. Se confirmó además la necesidad de atender a las políticas educativas, a las condiciones del contexto y

orientar las acciones de participación de manera progresiva hacia un objetivo la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguas, A. G., Fernández, E. G., & Cantillo, P. H. (2013). Procesos de planeación y organización en la institución educativa técnica industrial Antonio Prieto. Jornada matinal de la ciudad de Sincelejo en 2011-029. *Revista Pensamiento Gerencial*. Recuperado de <http://revistas.unisucre.edu.co/index.php/rpg/article/view/82>
- Arias, L. (2008). *La dimensión administrativa de la gestión*. Universidad del Valle. Guadalajara. México: México Editores.
- Cassassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B). Congreso Nacional Redue. Investigación Educativa e Información. Santiago de Chile.
- Castro, F. (2009). El proyecto de gestión pedagógica. Un desafío para garantizar la coherencia escolar. *Horizontes Educativos*, 14(1), 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444006>
- Correa, S., Correa, A. & Álvarez, A. (2016). La gestión educativa un nuevo paradigma. Recuperado de http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6la_gestion_educativa_un_nuevo_paradigma.pdf
- De Zubiria, J. (1997). *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones B.H.M.
- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Moreno, H., & Contreras, M. (2012). *Definición e implementación del modelo pedagógico en la institución educativa*. Bogotá: Servicios Educativos del Magisterio.
- Nubiola, M. R. (2012). *Pensamiento y vida: La coherencia del profesor*. Vanguardia Educativa.
- Ramón, M. R. R., & Medina, C. P. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 245-265. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL6.pdf>

Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), 55-70. Reucpreado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013) Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO (Documento 37C/4). París: UNESCO.

Yábar, I. (2013). La Gestión Educativa y su relación con la Práctica Docente en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima – Cercad. Tesis de grado. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.