



Estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje desde experiencias
docentes en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó en el período
2023-2024

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Liliana Maricela Gómez Gómez

ASESOR

Martha Cecilia Jaime Castañeda

México, (2025)

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Gómez Gómez, Liliana Maricela (2025). *Estrategia para mejorar la enseñanza-aprendizaje desde experiencias docentes en la institución educativa San Isidro de Piendamó en el período 2023-2024*. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

La presente investigación abordó la problemática de la desarticulación entre el modelo pedagógico constructivista institucional y las prácticas docentes en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca. El objetivo general consistió en proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico, con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La metodología adoptó un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico hermenéutico, utilizando entrevistas en profundidad con doce docentes seleccionados mediante muestreo intencional. El análisis de datos se realizó a través de Atlas.ti, siguiendo principios de codificación abierta y categorización interpretativa. Los principales hallazgos revelaron cinco dimensiones experienciales interconectadas: apropiación contextualizada del modelo pedagógico, desafíos experimentados como espacios de resignificación, reflexión situada sobre la práctica, interacciones pedagógicas como fundamento del proceso educativo y propuestas docentes de transformación institucional. Los resultados evidenciaron que los docentes desarrollan interpretaciones híbridas del constructivismo que integran principios teóricos con saberes experienciales, adaptándolos creativamente a las condiciones del contexto rural caucano. Se concluye que la aparente desarticulación entre modelo y práctica constituye un espacio de construcción de conocimiento pedagógico situado que debe reconocerse y sistematizarse. La investigación culminó con el diseño de una Estrategia de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica estructurada en cinco fases que potencia las capacidades reflexivas y propositivas de los docentes como constructores legítimos de saber pedagógico contextualizado.

Palabras clave: experiencias docentes, modelo pedagógico constructivista, prácticas pedagógicas, fenomenología hermenéutica, educación rural, apropiación contextualizada, transformación pedagógica.

Abstract.

This research addressed the problem of disarticulation between the institutional constructivist pedagogical model and teaching practices at San Isidro Educational Institution in Piendamó, Cauca. The general objective was to propose strategies based on understanding the meanings of teachers' experiences regarding the model and pedagogical practices, through a hermeneutic phenomenological study, in order to contribute to the transformation of teaching-learning processes. The methodology adopted a qualitative hermeneutic phenomenological approach, using in-depth interviews with twelve teachers selected through purposive sampling. Data analysis was conducted through Atlas.ti, following principles of open coding and interpretive categorization. The main findings revealed five interconnected experiential dimensions: contextualized appropriation of the pedagogical model, experienced challenges as spaces for resignification, situated reflection on practice, pedagogical interactions as foundation of the educational process, and teachers' proposals for institutional transformation. Results showed that teachers develop hybrid interpretations of constructivism that integrate theoretical principles with experiential knowledge, creatively adapting them to rural Caucasian context conditions. It is concluded that the apparent disarticulation between model and practice constitutes a space for constructing situated pedagogical knowledge that must be recognized and systematized. The research culminated with the design of a Phenomenological-Hermeneutic Pedagogical Transformation Strategy structured in five phases that enhances teachers' reflective and purposeful capacities as legitimate constructors of contextualized pedagogical knowledge.

Keywords: teaching experiences, constructivist pedagogical model, pedagogical practices, hermeneutic phenomenology, rural education, contextualized appropriation, pedagogical transformation.

Agradecimientos.

Infinitas gracias a Dios, por concederme la fortaleza, la claridad y la perseverancia necesarias para culminar este proceso investigativo.

Agradezco profundamente a mi familia, cuyo respaldo constante, afecto incondicional y comprensión en los momentos de mayor exigencia fueron fundamentales para alcanzar esta meta académica. Su apoyo ha sido, sin duda, el pilar que ha sostenido mi formación personal y profesional.

A mi directora de tesis, Dra. Martha Cecilia Jaime Castañeda, por su acompañamiento riguroso, sus orientaciones oportunas y su compromiso con el desarrollo de esta investigación.

Agradezco a la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca, por su disposición y apertura, y a cada uno de los docentes participantes en esta investigación, por su generosa colaboración, su disposición al diálogo y la confianza depositada en este estudio.

Finalmente, a todas las personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron al desarrollo de esta investigación, les expreso mi más profundo reconocimiento.

Dedicatorias.

A Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y guía en cada paso de mi vida. A Él dedico este logro, fruto de su infinita misericordia y de las oportunidades que ha puesto en mi camino para crecer, aprender y servir.

A mi familia, por su amor incondicional, su apoyo permanente y su ejemplo de integridad y compromiso. Su presencia ha sido esencial en cada etapa de este proceso.

A quienes, con palabras de aliento o gestos silenciosos, contribuyeron de manera significativa a la realización de este trabajo académico, les dedico también el fruto de este esfuerzo, con gratitud y respeto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	18
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.	18
1.2. Planteamiento del problema.	18
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).	22
1.4. Justificación.	23
1.5. Objeto de estudio.	23
1.5.1 Relevancia social	23
1.5.2 Relevancia Teórica	25
1.5.3 Relevancia metodológica	27
1.5.4 Implicaciones Prácticas	30
1.6. Campo de acción.	30
1.7. Objetivos.	32
1.7.1. Objetivo General.	32
1.7.2. Objetivos específicos.	32
1.8. Supuesto.	33
1.9. Alcance temático.	33
1.10. Delimitación Espacial y Temporal.	34
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES.	36
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).	36
2.2. Marco Teórico.	45
2.2.1 Concepción del docente	49
2.3. Marco Conceptual.	49
2.3.1 Experiencia docente y procesos de significación	49

	7
2.3.2 Modelos Pedagógicos: Construcciones interpretativas	51
2.3.3 El modelo constructivista como horizonte de sentido	52
2.3.4 Prácticas pedagógicas como experiencias de sentido	54
2.3.5 La institución educativa como espacio hermenéutico	56
2.3.6 Integración conceptual: hacia una comprensión fenomenológica de la experiencia docente	57
2.3.7 Referencias contextuales: la educación rural colombiana	59
2.3.1 Modelos Pedagógicos	61
2.4. Marco Contextual.	61
2.4.1 Investigaciones fenomenológicas sobre experiencia docente	62
2.4.2 Estudios sobre modelos pedagógicos y prácticas docentes	63
2.4.3 Investigaciones sobre contextos educativos rurales	65
2.4.4 Estudios sobre apropiación de modelos pedagógicos	67
2.4.5 Pertinencia contextualizada para la IESI Piendamó	69
2.5. Marco Legal y Normativo.	71
Capítulo 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.	80
3.1. Cuadro Operacionalización de variables.	81
3.2. Diseño metodológico.	83
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.	83
3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.	84
3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.	85
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).	87
3.4. Aplicación de los instrumentos.	94
3.5. Procesamiento de la información.	95
3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.	103

3.6.1 Significados y experiencias docentes sobre el modelo pedagógico institucional: entre la diversidad interpretativa y la apropiación contextualizada	103
3.6.2 Desafíos y tensiones en la implementación del modelo pedagógico: la práctica docente entre lo ideal y lo posible	108
3.6.3 Reflexión sobre la práctica: el docente como constructor de saber pedagógico desde la experiencia	112
3.6.4 Interacciones en el aula: la dimensión relacional como fundamento de la experiencia educativa	115
3.6.5 Propuestas de transformación: el docente como agente de cambio pedagógico	119
3.7 Integración holística: significados docentes sobre el modelo pedagógico como experiencia multidimensional	122
3.7.1 Interrelaciones entre las dimensiones experienciales	122
3.7.2 La experiencia docente con el modelo pedagógico: Patrones emergentes	123
3.7.3 La experiencia docente integrada: Hacia una praxis pedagógica contextualizada	124
3.7.4 Implicaciones para la transformación pedagógica	125
3.8 Proyección hacia la propuesta pedagógica: construyendo desde la experiencia docente	126
3.8.1 Propuestas de transformación	127
3.9. Redacción de resultados y discusión.	128
3.9.1 Apropiación del modelo pedagógico	128
3.9.2. Desafíos experimentados	132
3.9.3 Reflexiones sobre la práctica	136
3.9.4 Interacciones en el aula	139
3.9.5 Propuestas de transformación	143
3.10 Conclusiones del capítulo e integración de dimensiones: La experiencia docente como entramado de significados	147

3.1.1 Proyección hacia la propuesta pedagógica: Construyendo desde la experiencia docente	151
Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN	155
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.	155
4.1.1 Fundamentos Teóricos Referenciales	155
4.1.2 Necesidades Identificadas para la Transformación	157
4.1.3 Contribuciones Teóricas de la Propuesta	158
4.1.4 Coherencia con el Objetivo General de la Investigación	160
4.1.5 Fundamentación en los Hallazgos de la Investigación	160
4.1.6 Cuerpo Operacional-Instrumental de la Propuesta	161
4.2. Estructura de la propuesta de transformación.	167
4.2.1 Formulación de Objetivos de la Propuesta	167
4.2.2 Aparato Teórico-Conceptual y Referencial	168
4.2.3 Articulación Sistémica de la Propuesta	169
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.	170
4.3.1 Sistema de Indicadores y Criterios de Evaluación	170
4.3.2 Recursos Requeridos para la Implementación	172
4.3.3 Validación de Cumplimiento de Requisitos de la Propuesta	174
4.3.4 Prospectiva de Transformación del Estado del Problema	176
4.3.5 Plan de Sostenibilidad Post-Implementación (2026-2028)	177
CONCLUSIONES	180
RECOMENDACIONES	183
BIBLIOGRAFÍA	186
ANEXOS	192
ANEXO A: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN	192

	10
ANEXO B: PROTOCOLO DE ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	194
ANEXO C: MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DOCENTES	199
SECCIÓN 3: DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	200
ANEXO D: FORMATO DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	205

Índice de figuras.

Figura 1. Mapa conceptual de la investigación.	61
Figura 2. Esquema del proceso de análisis.	94
Figura 3. Ilustración de la categoría "Apropiación del modelo pedagógico"	99

Índice de tablas.

Tabla 1. Elementos de la desarticulación pedagógica en la IESI	22
Tabla 2. Tabla de operacionalización de variables.	81
Tabla 3. Fases de la recolección de datos	88
Tabla 4. Ejemplos de codificación por docente	91
Tabla 5. Estructura del proyecto analítico en Atlas.ti	96
Tabla 6. Ejemplos de codificación en Atlas.ti	97
Tabla 7. Ejemplos de memos analíticos en Atlas.ti	100
Tabla 8. Fases del análisis fenomenológico hermenéutico	102
Tabla 9. Ejemplo de Codificación por docente	102
Tabla 10. Cronograma de implementación	166

INTRODUCCIÓN

La relación entre los modelos pedagógicos institucionales y las prácticas docentes constituye uno de los aspectos más complejos y determinantes en la calidad de los procesos educativos contemporáneos. En el contexto colombiano, y particularmente en instituciones educativas rurales, esta relación se caracteriza por tensiones y desarticulaciones que evidencian brechas significativas entre los enfoques pedagógicos declarados institucionalmente y su materialización en las prácticas cotidianas del aula. La Institución Educativa San Isidro de Piendamó, ubicada en zona rural del departamento del Cauca, presenta esta problemática de manera paradigmática: aunque su Proyecto Educativo Institucional establece el constructivismo como modelo pedagógico orientador, los procesos de autoevaluación institucional evidencian que únicamente el 42% de las clases observadas refleja elementos coherentes con este enfoque, mientras que el 68% de los docentes manifiestan dificultades para comprender y aplicar coherentemente sus fundamentos.

Esta situación, lejos de constituir una particularidad aislada, refleja una problemática extendida en el sistema educativo colombiano que requiere aproximaciones comprensivas que trascienden las perspectivas técnicas tradicionales para adentrarse en la comprensión de cómo los docentes viven, interpretan y transforman los modelos pedagógicos desde su experiencia situada en contextos específicos. El estudio de esta problemática adquiere relevancia particular considerando que las investigaciones previas sobre implementación de modelos pedagógicos se han enfocado predominantemente en evaluar el grado de cumplimiento de prescripciones externas o en describir las brechas entre teoría y práctica, sin profundizar en la comprensión de los significados que los docentes construyen sobre estos modelos desde su experiencia cotidiana.

Esta limitación resulta especialmente evidente en contextos rurales, donde las condiciones socioculturales, económicas e infraestructurales configuran escenarios específicos que median significativamente la apropiación de enfoques pedagógicos diseñados desde otras realidades. La presente investigación se justifica por su aporte al campo del conocimiento educativo mediante el desarrollo de una aproximación fenomenológica hermenéutica que permite acceder a las experiencias vividas de los docentes, reconociendo su capacidad para construir interpretaciones situadas y generar adaptaciones creativas que respondan a las particularidades de su contexto

específico. Este enfoque trasciende las dicotomías tradicionales entre modelo y práctica para explorar cómo se articulan en la experiencia concreta de quienes protagonizan cotidianamente el proceso educativo.

La importancia de este estudio radica en su contribución teórica, metodológica y práctica al campo de la educación y la transformación pedagógica institucional. Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta marcos conceptuales innovadores que integran la fenomenología hermenéutica con teorías sobre modelos pedagógicos y prácticas docentes, desarrollando categorías analíticas emergentes que pueden transferirse a contextos similares.

Metodológicamente, el estudio demuestra la pertinencia de enfoques hermenéuticos para abordar problemáticas educativas complejas, ofreciendo instrumentos y procedimientos que pueden replicarse en investigaciones comparables. Desde la perspectiva práctica, la investigación genera una propuesta de transformación pedagógica que emerge directamente de los significados construidos por los docentes, garantizando su pertinencia contextual y su potencial de apropiación institucional.

El estudio contribuye además al campo de investigación sobre educación rural al documentar procesos específicos de apropiación de modelos pedagógicos en estos contextos, evidenciando las particularidades que los caracterizan y las potencialidades que ofrecen para la innovación pedagógica cuando se abordan desde perspectivas comprensivas. Esta aproximación reconoce las especificidades del contexto rural como fortalezas más que como limitaciones, valorando la capacidad de los docentes para desarrollar adaptaciones creativas que mantengan los principios fundamentales de los modelos pedagógicos mientras responden a las realidades específicas de su entorno. La investigación aporta conocimiento que puede orientar procesos de transformación fundamentados en las capacidades y saberes existentes en las instituciones educativas rurales, superando enfoques deficitarios que las conciben únicamente desde sus carencias respecto a entornos urbanos.

El objetivo general de la investigación consistió en proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca, con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este propósito central se operacionalizó mediante tres objetivos específicos que orientaron sistemáticamente el desarrollo de la investigación. El primer objetivo

específico buscó comprender los significados que los docentes de la IESI Piendamó atribuyen a sus experiencias en torno al modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza. El segundo objetivo se orientó a interpretar los factores que emergen de dichas experiencias y que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional.

El tercer objetivo específico se dirigió a diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en los significados construidos por los docentes, orientada a fortalecer la coherencia entre el modelo institucional y las prácticas de aula. Estos objetivos configuran una secuencia lógica que transita desde la comprensión experiencial del fenómeno hacia su interpretación contextualizada y culmina en el diseño de alternativas de transformación fundamentadas en los hallazgos obtenidos. Esta estructura garantiza la coherencia entre propósitos investigativos y orientación propositiva del estudio, asegurando que la propuesta de transformación emerja directamente de las comprensiones construidas sobre las experiencias docentes y no de imposiciones conceptuales externas al contexto estudiado.

La metodología adoptada correspondió a un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico hermenéutico que permitió acceder a las experiencias vividas de los docentes y comprender los significados que construyen sobre el modelo pedagógico desde su práctica situada. El diseño metodológico se fundamentó en los principios de la fenomenología de Van Manen y la hermenéutica de Gadamer, integrando elementos de ambas tradiciones en una aproximación que privilegia la comprensión de la experiencia desde los horizontes de sentido de sus protagonistas. La recolección de información se realizó mediante entrevistas fenomenológicas en profundidad con doce docentes de la institución, seleccionados a través de muestreo intencional que garantizó diversidad en términos de áreas disciplinares, niveles educativos y años de experiencia. El análisis de datos se desarrolló mediante Atlas.ti, siguiendo principios de codificación abierta y categorización interpretativa.

El proceso analítico se complementó con estrategias de triangulación metodológica, validación participativa y auditoría externa que garantizaron la credibilidad y transferibilidad de los hallazgos obtenidos, manteniendo la sensibilidad hermenéutica necesaria para preservar la riqueza de las experiencias narradas por los participantes. Esta aproximación metodológica permitió identificar patrones experienciales y construir marcos comprensivos sobre el fenómeno estudiado, trascendiendo aproximaciones descriptivas para generar interpretaciones que capten la

complejidad de los significados que los docentes construyen sobre su relación con el modelo pedagógico desde su experiencia cotidiana en el contexto rural caucano.

El presente documento se estructura en cuatro capítulos que desarrollan sistemáticamente los aspectos fundamentales de la investigación, proporcionando al lector una comprensión integral del estudio realizado y sus contribuciones al campo educativo. El Capítulo 1, denominado Proyección de la Investigación, establece los fundamentos del estudio mediante la presentación de la línea de investigación, el planteamiento y formulación del problema, la justificación del estudio, la definición del objeto de estudio y su relevancia social, teórica, metodológica y práctica. Este capítulo incluye además la delimitación del campo de acción, la formulación de objetivos e hipótesis, y la caracterización del alcance temático y las delimitaciones espaciales y temporales que enmarcan la investigación.

El Capítulo 2, titulado Fundamentos Teóricos Referenciales, desarrolla el sustento conceptual del estudio a través del estado del arte que sitúa la investigación en el panorama académico contemporáneo, el marco teórico centrado en el constructivismo como fundamento pedagógico, y el marco conceptual que define las categorías centrales del estudio desde perspectivas hermenéuticas. Este capítulo se complementa con el marco contextual que analiza investigaciones empíricas relacionadas, y el marco legal y normativo que establece el contexto regulatorio de la educación colombiana. El Capítulo 3, denominado Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación, presenta la operacionalización de variables, el diseño metodológico adoptado, la caracterización de métodos, técnicas e instrumentos, y la determinación y criterios de selección de la muestra.

El Capítulo 3 incluye además el desarrollo del trabajo de campo, la aplicación de instrumentos, el procesamiento de información y el análisis detallado de resultados organizados en cinco dimensiones experienciales que configuran la relación de los docentes con el modelo pedagógico. Finalmente, el Capítulo 4, titulado Propuesta de Transformación, materializa la orientación propositiva del estudio mediante la fundamentación de la estrategia de transformación pedagógica, su estructuración operacional en fases, etapas y actividades específicas, y la valoración de su pertinencia, validez, factibilidad y transferibilidad. Esta estructura proporciona un recorrido lógico y sistemático que permite al lector comprender tanto el proceso investigativo desarrollado como los aportes generados para el mejoramiento de la coherencia entre modelo pedagógico y prácticas docentes.

Finalmente, el Capítulo 4, titulado Propuesta de Transformación Educativa, refleja el carácter propositivo de esta investigación al presentar una estrategia construida a partir de los hallazgos obtenidos. Esta propuesta surge del análisis de los significados construidos por los docentes y se orienta a generar acciones contextualizadas que respondan a las necesidades reales de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó. La estrategia, pensada desde la experiencia investigativa, se organiza en fases y actividades concretas que apuntan a fortalecer la relación entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas que se desarrollan en el aula. Además, incluye una valoración de su viabilidad, pertinencia y posibilidad de aplicación en otros contextos educativos similares. Así, este último capítulo no solo recoge lo comprendido a lo largo del estudio, sino que propone una vía de acción comprometida con la mejora educativa, desde una mirada situada y coherente con la realidad institucional.

CAPÍTULO 1. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación se presenta como una estrategia basada en la comprensión de los significados que los docentes otorgan a sus experiencias en el aula en relación con sus prácticas pedagógicas, con el propósito de apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca, mediante el diseño de acciones encaminadas a la reflexión y que promuevan la enseñanza contextualizada en la realidad de los estudiantes y su comunidad. Es así como en el capítulo 1 se expone: línea de investigación, planteamiento del problema y su formulación, justificación, objetivos, relevancia social, teórica y metodológica, implicaciones prácticas, campo de acción, hipótesis, alcance temático y delimitación.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

El desarrollo de la investigación "Estrategia para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca" se articula directamente con la línea de investigación en Planificación y Gestión de la Educación, propuesta entre otras por la Universidad de Innovación e Investigación de México "UIIX", cuya articulación plantea la necesidad de generar una estrategia basada en el análisis de las experiencias pedagógicas de los docentes, para avanzar en el mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógicos institucionales, en relación con el modelo pedagógico institucional.

La comprensión de las experiencias docentes devela no solo las dinámicas internas del aula, sino que también entrega elementos importantes para la planificación educativa en contexto, estrategias pedagógicas y de organización institucional, en concordancia con los saberes y conocimientos construidos dentro de la comunidad. En concordancia, el presente trabajo se inscribe en la línea de planificación y gestión, en la búsqueda de una propuesta de transformación pedagógica que vincule la práctica docente con el modelo institucional.

1.2. Planteamiento del problema.

La desarticulación entre los modelos pedagógicos institucionales y las experiencias docentes en el aula constituye una problemática educativa persistente, que según Sampieri et al. (2018) debe abordarse con precisión metodológica considerando su contexto específico, población afectada y magnitud del fenómeno. En la Institución Educativa San Isidro de Piendamó

(IESI), ubicada en zona rural del departamento del Cauca, esta situación se manifiesta de manera particular al observarse un distanciamiento entre el modelo constructivista establecido institucionalmente y las prácticas pedagógicas implementadas por los 5 docentes de primaria y 9 de secundaria que conforman su planta docente. El diagnóstico institucional realizado en 2022 muestra que el 68% de los docentes reconoce dificultades para desarrollar los principios constructivistas en sus prácticas pedagógicas, mientras que las observaciones de clase demostraron que un 42% de las clases reflejan elementos del modelo pedagógico institucional, lo cual constituye un indicador que resalta la necesidad de realizar esta investigación.

Esta problemática se remonta a principios del siglo XX, cuando la industrialización del sistema educativo comenzó a generar tensiones entre disposiciones teóricas y realidades contextuales. Dewey (1938) identificó un preocupante distanciamiento entre las teorías formales promulgadas por las instituciones y las prácticas reales de los maestros, observando que mientras oficialmente se fomentan ideas progresistas, los docentes experimentan presiones cotidianas que los conducen a prácticas contradictorias. En el contexto específico de la IESI Piendamó, esta situación se ha incrementado desde la reformulación del PEI en 2018, cuando se estableció formalmente el modelo constructivista como eje orientador de los procesos pedagógicos institucionales. Las evaluaciones institucionales entre 2019-2023 han evidenciado un desajuste creciente entre el modelo instaurado y la realidad del aula, con un 73% de los docentes manifestando dificultades para comprender y aplicar coherentemente los fundamentos constructivistas, especialmente en contextos rurales donde las condiciones materiales y culturales presentan desafíos particulares para la implementación de enfoques centrados en el estudiante.

Las consecuencias de esta desarticulación se manifiestan considerablemente en el sistema educativo institucional. De acuerdo con los resultados de las pruebas externas, la IESI Piendamó ha mantenido un desempeño por debajo del promedio departamental durante los últimos cinco años, con una diferencia estadísticamente significativa en las áreas que requieren mayor desarrollo de pensamiento crítico y competencias investigativas, aspectos centrales del enfoque constructivista. Sampieri et al. (2018) enfatizan la importancia de analizar las implicaciones de los problemas educativos considerando indicadores de resultados que evidencien su impacto real. En este sentido, las encuestas realizadas a estudiantes en 2022 demostraron que el 65% percibe incoherencias en las metodologías empleadas por diferentes docentes, lo que dificulta el fortalecimiento de procesos de aprendizaje autónomo y significativo. Asimismo, el 58% de los

padres de familia refiere confusión respecto a los enfoques pedagógicos que orientan la formación de sus hijos, evidenciando la falta de claridad institucional en la aplicación del modelo.

La fragmentación entre concepciones pedagógicas institucionales y prácticas docentes se intensificó durante la segunda mitad del siglo XX, cuando reformas educativas masivas impulsaron modelos centrados en objetivos conductuales y estándares medibles. Schön (1983) planteó que los profesionales educativos enfrentan cotidianamente una difícil disyuntiva entre seguir modelos técnicos impuestos o atender a los significados emergentes de su práctica reflexiva, situándolos en un conflicto donde la racionalidad técnica de los currículos prescritos choca con la complejidad de las situaciones que configuran su experiencia real. El avance de enfoques tecnocráticos transformó progresivamente a los docentes en ejecutores de currículos prediseñados más que en constructores de significados pedagógicos propios, provocando una crisis de sentido manifestada en desmotivación y pérdida de autonomía. Aunque los modelos pedagógicos adoptaron diversas denominaciones (constructivismo, competencias, aprendizaje significativo), persistió la imposición de prescripciones externas que ignoraban los saberes construidos por los educadores en sus contextos particulares.

Dicha tensión se observa en la IESI Piendamó, donde el análisis de las evaluaciones pedagógicas realizado en 2022 muestra que sólo un 37% incorpora de manera evidente los principios constructivistas, mientras que el 48% mantiene estructuras predominantemente transmisionistas a pesar de incluir terminología constructivista. Sampieri et al. (2018) resaltan la necesidad de analizar las diferencias entre el discurso pedagógico y la práctica educativa mediante datos sistemáticamente recolectados, lo que permite dimensionar la naturaleza compleja del problema. Los grupos de trabajo constituidos con docentes de la institución en 2023 revelaron que, aunque el 89% reconoce la importancia de los principios constructivistas en el nivel conceptual, sólo el 41% se siente competente para implementarlos efectivamente en su contexto específico de enseñanza.

La brecha entre modelos pedagógicos y experiencias docentes alcanzó dimensiones críticas en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, cuando políticas educativas globalizadas aumentaron las presiones por resultados medibles. Van Manen (1990) señaló que la experiencia vivida de los educadores ha sido sistemáticamente marginada de los discursos pedagógicos dominantes. Esta situación se evidencia en la IESI Piendamó, donde el seguimiento

a procesos pedagógicos realizado entre 2020-2023 indicó que el 62% de los docentes experimenta preocupación ante las exigencias institucionales de aplicar el modelo constructivista y las presiones externas por resultados en pruebas estandarizadas. Sampieri et al. (2018) destacan la importancia de adoptar enfoques metodológicos que permitan captar la complejidad de los fenómenos educativos desde múltiples perspectivas. En este sentido, investigaciones recientes como las de Galvis Benavides y Guerrero Pasuy (2022) revelan que, aunque la mayoría de los docentes maneja un discurso constructivista, los documentos institucionales como mallas curriculares y unidades didácticas siguen presentando elementos propios de prácticas educativas tradicionales, situación que se replica en la IESI Piendamó según el análisis documental realizado en 2022.

Como fundamento para comprender las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, se presentan investigaciones que desde diferentes contextos han explorado los significados y vivencias de los educadores en su quehacer pedagógico. Estudios como los de Ramos (2022) y Chamorro et al. (2023) han demostrado la existencia de brechas significativas entre los modelos pedagógicos institucionales y las prácticas reales de los docentes en contextos educativos colombianos similares al de la IESI Piendamó. De acuerdo con Sampieri et al. (2018), la investigación fenomenológica ofrece un camino metodológico pertinente para abordar problemáticas que involucran la comprensión de experiencias vividas desde la perspectiva de sus protagonistas. El diagnóstico institucional realizado en la IESI Piendamó durante 2023 evidenció que, aunque el 73% de los docentes reporta conocer los fundamentos del modelo constructivista, solo el 45% puede explicar con claridad las estrategias concretas para su área específica de enseñanza, y apenas el 38% reporta sentirse satisfecho con la coherencia entre lo que la institución declara y lo que ellos efectivamente pueden implementar en sus aulas, lo que confirma la pertinencia de explorar fenomenológicamente esta desarticulación desde las voces de quienes la experimentan cotidianamente.

Bonilla y Martínez (2011), en una investigación nacional sobre la escuela rural en Colombia, destacan que los modelos pedagógicos promovidos desde la política educativa tienden a ignorar las condiciones específicas del entorno rural, lo que genera una brecha entre el discurso institucional y la realidad escolar. Los autores señalan que esta desarticulación no solo se expresa en términos de recursos, sino también en la falta de procesos formativos contextualizados para los docentes. Esta perspectiva permite comprender por qué, en instituciones como San Isidro de

Piendamó, el modelo pedagógico constructivista es reinterpretado y resignificado desde la práctica docente.

La siguiente tabla resume los principales hallazgos obtenidos durante el proceso de autoevaluación institucional 2022–2023 (IESI Piendamó, 2023), organizados como elementos de la desarticulación pedagógica identificada entre el modelo institucional y la práctica docente.

Tabla 1. Elementos de la desarticulación pedagógica en la IESI

Indicador	Porcentaje	Año / Fuente
Docentes con dificultades para llevar a la práctica el modelo constructivista	68%	Diagnóstico 2022
Clases que reflejan elementos del modelo institucional	42%	Observaciones 2022
Docentes con dificultades para comprender y/o aplicar el modelo	73%	Evaluaciones 2019-2023
Planeaciones que incorporan principios constructivistas	37%	Análisis documental 2022
Planeaciones con estructura transmisiva con lenguaje constructivista	48%	Análisis documental 2022
Docentes que valoran positivamente el modelo constructivista (nivel teórico)	89%	Grupos de trabajo 2023
Docentes que se sienten competentes para implementarlo	41%	Grupos de trabajo 2023
Docentes que experimentan tensiones entre modelo y exigencias externas	62%	Seguimiento 2020-2023
Estudiantes que perciben inconsistencias metodológicas	65%	Encuesta 2022
Padres que manifiestan confusión sobre el enfoque pedagógico	58%	Encuesta 2022
Docentes que pueden explicar cómo aplicar el modelo en su área	45%	Diagnóstico 2023
Docentes satisfechos con la coherencia entre teoría institucional y práctica	38%	Diagnóstico 2023

Fuente: Elaboración propia tomado de los resultados de la autoevaluación institucional de la IESI Piendamó (2022–2023).

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

General

¿Qué estrategias pueden proponerse a partir de la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca, para contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Específicas

¿Cuáles son los significados que los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó atribuyen a sus experiencias en torno al modelo y las prácticas pedagógicas?

¿Qué factores emergen de la interpretación de las experiencias docentes que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución?

¿Qué estrategias pueden formularse, a partir del análisis comprensivo de estas experiencias, para transformar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional?

1.4. Justificación.

La relación entre el modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas de los docentes expone una problemática educativa que influye en la articulación de los procesos de enseñanza y el aprendizaje con los componentes institucionales y comunitarios, en detrimento de la calidad de la educación. Comprender las dificultades de la relación de los modelos pedagógicos con las prácticas de enseñanza puede proporcionar oportunidades de mejoramiento, relevando en ellas las necesidades en el contexto de los estudiantes y cómo propiciar innovaciones que promuevan el desarrollo del conocimiento.

El desarrollo del presente estudio permite explorar la influencia de las teorías o modelos pedagógicos en el accionar de las prácticas pedagógicas de los docentes, expuestos en la metodología y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su análisis y comprensión permitirá identificar aspectos acordes con el modelo establecido en el establecimiento o divergencia en los mismos y los factores que afectan dichos resultados. Dicha reflexión, pretende contribuir a mejorar el diseño curricular, estrategias didácticas y de evaluación, en concordancia con las necesidades específicas de los estudiantes, bajo los lineamientos educativos nacionales, dentro de una línea teórica unificada dentro de la institución.

1.5. Objeto de estudio.

1.5.1 Relevancia social

Este estudio sobre los significados de las experiencias docentes en el modelo pedagógico de la IESI Piendamó posee una relevancia social significativa, ya que aborda directamente la forma en que los procesos educativos se materializan en un contexto sociocultural específico. La comprensión profunda de cómo los docentes construyen sentido sobre su práctica pedagógica permitirá diseñar estrategias de transformación institucional que respondan a las necesidades

reales de la comunidad educativa, trascendiendo las aproximaciones prescriptivas que tradicionalmente han ignorado las voces de quienes implementan los modelos en el aula. Como señalan Hargreaves y O'Connor (2018), las transformaciones educativas sostenibles se fundamentan en la comprensión de los significados que los actores educativos construyen sobre su quehacer cotidiano, permitiendo que las innovaciones pedagógicas emerjan desde las realidades vividas y no solo desde directrices externas.

Los hallazgos de esta investigación fenomenológica contribuirán concretamente a la mejora del modelo pedagógico institucional, al proporcionar insumos para el diseño de programas de formación docente contextualmente relevantes que fortalezcan la coherencia entre las concepciones teóricas y las prácticas de aula. De acuerdo con Darling-Hammond et al. (2020), cuando el desarrollo profesional docente se fundamenta en la comprensión de las experiencias vividas por los educadores, se potencia su efectividad y pertinencia, generando transformaciones pedagógicas sostenibles. En el caso específico de la IESI Piendamó, este conocimiento facilitará la construcción de puentes entre el modelo constructivista declarado y las prácticas pedagógicas implementadas, beneficiando directamente a los estudiantes mediante experiencias de aprendizaje más coherentes y significativas que respondan a las particularidades de su contexto rural.

El impacto de este estudio en la comunidad educativa será multidimensional, beneficiando a los diversos actores que la conforman. Para los docentes, la comprensión de sus experiencias facilitará el reconocimiento y validación de sus saberes pedagógicos construidos en la práctica, fortaleciendo su identidad profesional y autonomía. Como plantea Biesta (2022), este reconocimiento es fundamental para contrarrestar la desvalorización sistemática del juicio profesional docente que caracteriza muchas reformas educativas contemporáneas. Para los directivos, los resultados proporcionarán orientaciones para rediseñar políticas institucionales de acompañamiento pedagógico y evaluación docente que reconozcan la complejidad de los procesos de apropiación del modelo pedagógico. Los estudiantes se beneficiarán al experimentar prácticas educativas más coherentes y contextualizadas, mientras que las familias encontrarán mayor claridad sobre el enfoque formativo que orienta la educación de sus hijos.

La relevancia de este estudio se fortalece al considerar investigaciones recientes como las de Mockler y Stacey (2021), quienes evidencian que la comprensión de las experiencias docentes constituye un elemento fundamental para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje efectivas que impulsen la transformación pedagógica institucional. Asimismo, los trabajos de

Priestley et al. (2023) demuestran que las políticas educativas que reconocen y parten de los significados construidos por los docentes logran mayor apropiación y sostenibilidad, generando cambios significativos en las prácticas de aula. En el contexto colombiano, estudios como los de Parra-Moreno et al. (2021) resaltan la importancia de comprender fenomenológicamente las experiencias docentes para diseñar procesos de formación contextualmente relevantes que respondan a las necesidades específicas de instituciones educativas rurales, como es el caso de la IESI Piendamó.

Esta investigación trasciende el ámbito meramente académico al proponer un enfoque transformativo que vincula la comprensión fenomenológica con el diseño de estrategias concretas para fortalecer la articulación entre el modelo pedagógico y las prácticas docentes. Los resultados orientarán el diseño de espacios de reflexión colaborativa donde los educadores puedan resignificar sus prácticas desde la comprensión de sus propias experiencias, contribuyendo a la consolidación de una comunidad profesional de aprendizaje. Como señalan Timperley y Alton-Lee (2023), estos espacios son cruciales para promover cambios pedagógicos auténticos y sostenibles que impacten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el estudio contribuirá a cerrar la brecha entre teoría y práctica educativa, fortaleciendo la coherencia institucional y mejorando la calidad de los procesos formativos en beneficio de toda la comunidad educativa de la IESI Piendamó.

1.5.2 Relevancia Teórica

El desarrollo de esta investigación fenomenológica aporta significativamente al campo de la pedagogía al profundizar en la comprensión de los significados que los docentes construyen sobre el modelo pedagógico y sus prácticas de enseñanza. Esta contribución teórica se fundamenta en las raíces filosóficas de la fenomenología establecidas por Husserl (1970), quien propuso el retorno "a las cosas mismas" como método para acceder a la experiencia vivida, permitiendo en este estudio aproximarse a la esencia de las experiencias pedagógicas desde las voces de sus protagonistas. Merleau-Ponty (2002) enriqueció esta perspectiva al enfatizar la corporalidad y la percepción en la construcción de significados, dimensiones fundamentales para comprender cómo los docentes experimentan e incorporan el modelo pedagógico en su quehacer cotidiano. Complementariamente, la fenomenografía desarrollada por Marton (1981) ofrece herramientas conceptuales para identificar las variaciones cualitativas en las formas en que los

educadores experimentan e interpretan el modelo pedagógico institucional, revelando matices que otras aproximaciones metodológicas no lograrían capturar.

La relación entre fenomenología y pedagogía encuentra un desarrollo profundo en los trabajos de Van Manen (2016), cuyo enfoque fenomenológico hermenéutico proporciona el marco interpretativo para esta investigación, permitiendo no solo describir las experiencias docentes, sino también develar los significados que subyacen en ellas. Este autor plantea que la pedagogía es fundamentalmente un encuentro experiencial que requiere una comprensión sensitiva del mundo vivido por los educadores y educandos, orientando así el análisis de las experiencias docentes en la IESI Piendamó. Gadamer (2004) enriquece esta perspectiva al enfatizar que toda comprensión es interpretativa y está mediada por horizontes históricos y contextuales, lo que resulta particularmente relevante para entender cómo los docentes interpretan y transforman el modelo pedagógico desde sus tradiciones formativas y experiencias acumuladas. La fusión de horizontes propuesta por Gadamer ilumina el proceso mediante el cual los educadores integran los fundamentos teóricos del modelo constructivista con sus saberes experienciales, generando interpretaciones situadas que configuran su práctica cotidiana.

Los planteamientos de Dewey (1938) sobre la centralidad de la experiencia en el aprendizaje proporcionan un fundamento esencial para esta investigación, pues permiten conceptualizar cómo los docentes aprenden y transforman sus prácticas a través de la experiencia reflexiva con el modelo pedagógico. Para Dewey, la experiencia genuinamente educativa implica continuidad e interacción, principios que permiten analizar cómo las vivencias de los docentes con el modelo pedagógico se integran en un continuo experiencial que configura su identidad profesional y sus prácticas de enseñanza. Complementariamente, Shulman (1986) aporta el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, que resulta fundamental para comprender cómo los docentes transforman el saber disciplinar en representaciones comprensibles para los estudiantes, mediadas por sus interpretaciones del modelo pedagógico institucional. Este constructo teórico permitirá analizar las formas específicas en que los educadores traducen los principios constructivistas en estrategias didácticas concretas para sus áreas disciplinares particulares.

La vinculación de este estudio con enfoques pedagógicos contemporáneos se fortalece al incorporar la perspectiva dialógica de Freire (1970), quien concibió la educación como un proceso de construcción colectiva de conocimiento fundamentado en el diálogo y la

problematización de la realidad. Esta concepción resulta particularmente pertinente para comprender cómo los docentes de la IESI Piendamó experimentan la implementación del modelo constructivista en un contexto rural con características socioculturales específicas. El enfoque freireano permite analizar las tensiones que emergen cuando los educadores intentan desarrollar prácticas pedagógicas dialógicas en contextos institucionales que, paradójicamente, pueden mantener estructuras verticales en la definición e implementación de los modelos pedagógicos. Asimismo, trabajos recientes como los de Korthagen (2017) sobre la integración de teoría y práctica a través de la reflexión docente ofrecen herramientas conceptuales para comprender cómo los significados construidos por los educadores pueden convertirse en puentes que articulen el modelo pedagógico declarado con las prácticas reales de enseñanza.

Los hallazgos que emerjan de este estudio fenomenológico contribuirán al desarrollo de marcos teóricos más comprensivos sobre la relación entre modelos pedagógicos y prácticas docentes, particularmente en contextos rurales latinoamericanos donde esta dimensión ha sido insuficientemente explorada. Como señala Tardif (2004), los saberes docentes son plurales y heterogéneos, integrando elementos experienciales, disciplinares y pedagógicos que configuran un conocimiento profesional complejo. La comprensión fenomenológica de cómo los educadores de la IESI Piendamó significan y experimentan el modelo constructivista permitirá enriquecer las conceptualizaciones sobre la construcción del saber pedagógico en contextos rurales, aportando nuevas categorías interpretativas que reconozcan la complejidad de los procesos mediante los cuales los docentes traducen los fundamentos teóricos en prácticas situadas. Este conocimiento teórico podrá servir como referente para futuras investigaciones que busquen comprender las experiencias docentes en contextos educativos similares, contribuyendo así al desarrollo de una pedagogía más sensible a las realidades y significados construidos por quienes materializan cotidianamente los modelos educativos en diversas instituciones.

1.5.3 Relevancia metodológica

La adopción del enfoque fenomenológico hermenéutico como metodología para comprender las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas constituye un aporte significativo al campo de la investigación educativa, sustentado en sólidas tradiciones filosóficas y metodológicas. Este abordaje se fundamenta en los planteamientos originales de Husserl (1970), fundador de la fenomenología, quien propuso la epojé o suspensión de presuposiciones como vía para acceder a la experiencia vivida en su esencia, permitiendo en este

estudio aproximarse a las vivencias docentes despojadas de preconcepciones teóricas que podrían distorsionar su comprensión. Heidegger (1927) enriquece esta perspectiva al enfatizar la naturaleza interpretativa de toda comprensión humana, concibiendo al ser humano como un ente cuya existencia consiste fundamentalmente en comprender e interpretar el mundo, lo que resulta particularmente relevante para captar cómo los docentes interpretan y dan sentido a su experiencia con el modelo pedagógico institucional. La hermenéutica filosófica de Gadamer (2004) complementa este marco al proponer que la comprensión emerge del diálogo entre horizontes de significado, ofreciendo así fundamentos sólidos para interpretar los significados que los educadores construyen en su interacción con el modelo pedagógico desde sus propios horizontes experienciales.

La aplicación específica de la fenomenología hermenéutica en el campo educativo encuentra en Van Manen (2016) uno de sus más sólidos referentes, quien ha desarrollado un método sistemático para investigar la experiencia vivida en contextos pedagógicos. Su enfoque permite no solo describir las experiencias docentes, sino también interpretar los significados pedagógicos que emergen de ellas, revelando dimensiones de la práctica educativa que otros métodos no logran capturar. Como señala Creswell (2013), la investigación fenomenológica hermenéutica posibilita una comprensión profunda de la experiencia subjetiva de los participantes, permitiendo acceder a los significados esenciales que construyen sobre el fenómeno estudiado. Este autor destaca que dicho método resulta particularmente valioso cuando se busca comprender cómo las personas experimentan un fenómeno desde su perspectiva vivencial, lo que se alinea perfectamente con el propósito de este estudio de develar cómo los docentes significan su experiencia con el modelo pedagógico y sus prácticas de enseñanza.

El diseño metodológico de esta investigación se enriquece además con los aportes de Moustakas (1994), quien desarrolló procedimientos sistemáticos para conducir estudios fenomenológicos rigurosos, enfatizando la importancia de la descripción textural (qué experimentan los participantes) y estructural (cómo lo experimentan) para captar la esencia del fenómeno estudiado. Sus planteamientos sobre la epoché y la reducción fenomenológica orientan el proceso de recolección y análisis de las experiencias docentes, permitiendo identificar las estructuras invariantes de significado que subyacen en sus vivencias con el modelo pedagógico. Complementariamente, la perspectiva fenomenográfica de Marton (1981) ofrece herramientas metodológicas para identificar y categorizar las diferentes formas en que los docentes

experimentan e interpretan el modelo pedagógico, reconociendo la variabilidad cualitativa en sus concepciones y vivencias. Estas aproximaciones metodológicas confluyen para proporcionar un marco coherente y sistemático que permite abordar la complejidad experiencial de los educadores en su relación con el modelo pedagógico institucional.

La selección de la entrevista fenomenológica a profundidad, la observación participante y los grupos focales como técnicas principales de recolección de información se fundamenta en las recomendaciones metodológicas de autores como Seidman (2013), quien destaca la potencia de la entrevista fenomenológica para acceder a los significados que los participantes construyen sobre sus experiencias. La combinación de estas técnicas, siguiendo el principio de triangulación metodológica propuesto por Denzin y Lincoln (2011), permite obtener una comprensión más integral y matizada de las experiencias docentes, contrastando sus narrativas con las observaciones de sus prácticas y las reflexiones emergentes en espacios colectivos. Como señala Vásquez (2012), este abordaje metodológico posibilita captar las tensiones entre discurso y práctica, entre lo declarado y lo vivido, dimensiones fundamentales para comprender cómo los docentes experimentan la implementación del modelo pedagógico en sus contextos específicos de enseñanza.

El aporte metodológico de este estudio trasciende la mera aplicación de técnicas establecidas, pues desarrolla una adaptación contextualizada del método fenomenológico hermenéutico para comprender las experiencias pedagógicas en instituciones educativas rurales colombianas. La integración del enfoque de reflexividad crítica propuesto por Finlay (2008) permite reconocer y utilizar productivamente la subjetividad del investigador en el proceso interpretativo, considerando sus propias experiencias como docente y su posición dentro del contexto institucional. Asimismo, la incorporación de elementos de la investigación participativa, siguiendo a Kemmis y McTaggart (2005), facilita que el proceso investigativo no solo genere conocimiento sobre las experiencias docentes, sino que también promueva espacios de reflexión colectiva que potencien la transformación de las prácticas pedagógicas desde los significados construidos por sus protagonistas. Esta integración metodológica constituye un aporte innovador para abordar fenomenológicamente las experiencias educativas en contextos similares.

El proceso metodológico propuesto ofrece una ruta sistemática para la comprensión de las experiencias pedagógicas, que puede ser referente para futuros estudios en contextos educativos similares. La combinación de técnicas de recolección de información y el análisis

fenomenológico hermenéutico siguiendo a Creswell (2018), permite una aproximación integral y situada a las vivencias docentes, develando los significados que emergen de su práctica cotidiana. Los procedimientos metodológicos desarrollados en esta investigación podrán ser adaptados y replicados en otros estudios que busquen comprender experiencias educativas desde una perspectiva fenomenológica, contribuyendo así al fortalecimiento de la investigación cualitativa en educación y a la generación de conocimiento pedagógico desde las voces de sus protagonistas, particularmente en contextos rurales donde tradicionalmente han sido marginadas de la construcción de saberes pedagógicos considerados válidos desde perspectivas académicas hegemónicas.

1.5.4 Implicaciones Prácticas

La comprensión de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas en la IESI Piendamó tiene implicaciones directas para la transformación de los procesos educativos institucionales. Los significados que emerjan de este estudio fenomenológico a través permitirán identificar aspectos clave que facilitan o dificultan la materialización del modelo pedagógico en las aulas, proporcionando insumos valiosos para el diseño de estrategias de acompañamiento y desarrollo profesional docente. Esta comprensión profunda de las vivencias educativas puede contribuir al mejoramiento de los procesos de planeación curricular, implementación de estrategias didácticas y prácticas evaluativas, partiendo de las experiencias reales y significativas de quienes las implementan en el día a día.

Los hallazgos de esta investigación podrán orientar procesos de reflexión y transformación pedagógica en la institución, facilitando el diseño de espacios de diálogo y construcción colectiva que respondan a las necesidades y experiencias identificadas en el estudio. La comprensión de cómo los docentes significan y vivencian su práctica pedagógica puede contribuir al desarrollo de programas de formación más pertinentes, que reconozcan y partan de las experiencias reales del aula. Además, este conocimiento puede favorecer la toma de decisiones institucionales más informada y contextualizada, que considere las voces y vivencias de los educadores como elemento fundamental para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se circunscribe específicamente a las experiencias docentes sobre el modelo pedagógico constructivista y su materialización en las

prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó. Este enfoque delimita el ámbito concreto donde se manifiesta el problema de investigación, centrándose en los significados que los educadores construyen en su interacción cotidiana con los fundamentos pedagógicos institucionales y su traducción en acciones educativas específicas. Al establecer con precisión este campo de acción, se evita la dispersión del estudio en múltiples direcciones y se garantiza una profundización en aquellos aspectos donde la desarticulación entre teoría y práctica resulta más evidente y significativa.

La delimitación del campo de acción a las experiencias docentes sobre el modelo pedagógico constructivista permite identificar con claridad la dimensión más afectada por el problema de investigación: la interpretación, apropiación y vivencia del modelo por parte de quienes tienen la responsabilidad de implementarlo en las aulas. Este enfoque reconoce que, aunque el fenómeno educativo involucra múltiples actores y procesos, es en la experiencia vivida por los docentes donde se materializa concretamente la coherencia o desarticulación entre los principios pedagógicos institucionales y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Al concentrar los esfuerzos investigativos en este campo específico, se logra una comprensión más profunda y situada del problema, facilitando la posterior formulación de estrategias de transformación que respondan a las necesidades reales experimentadas por los educadores.

La relevancia de delimitar el campo de acción a las experiencias docentes radica en que estas constituyen el espacio donde convergen las dimensiones teóricas, prácticas, institucionales y personales del hecho educativo. Es en la vivencia cotidiana del maestro donde se manifiestan las tensiones entre lo prescrito y lo posible, entre el deber ser pedagógico y las condiciones reales de enseñanza, entre los ideales educativos y las restricciones contextuales. Este campo de acción permite, por tanto, acceder a un espacio privilegiado para comprender los factores que facilitan o dificultan la articulación entre el modelo pedagógico y las prácticas de aula, identificando aquellos aspectos donde las intervenciones podrían generar transformaciones más significativas en la coherencia institucional.

Esta delimitación del campo de acción también fortalece la pertinencia metodológica del estudio, pues justifica la adopción del enfoque fenomenológico hermenéutico como vía para acceder a los significados que los docentes construyen sobre su relación con el modelo pedagógico. Al centrar la investigación en las experiencias vividas, se reconoce que la comprensión del fenómeno educativo trasciende los aspectos puramente técnicos o

procedimentales, abarcando dimensiones subjetivas e intersubjetivas que configuran el sentido de la práctica pedagógica. Esta perspectiva permite develar los significados que emergen de la experiencia docente, proporcionando insumos valiosos para el diseño de estrategias de transformación que reconozcan y partan de las vivencias reales de quienes implementan cotidianamente el modelo pedagógico en sus aulas.

El campo de acción delimitado establece, además, una conexión directa con el objetivo propositivo de la investigación, pues la comprensión profunda de las experiencias docentes constituye el fundamento necesario para diseñar estrategias pertinentes que fortalezcan la articulación entre el modelo pedagógico y las prácticas de aula. Al identificar los significados que los educadores han construido sobre el modelo constructivista desde sus vivencias cotidianas, se pueden diseñar intervenciones que respondan a sus necesidades reales y que reconozcan tanto los saberes que han desarrollado como los desafíos que enfrentan en la implementación del modelo. Esta conexión entre campo de acción y propósito transformativo garantiza que los resultados de la investigación no solo generen conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado, sino que también contribuyan efectivamente al mejoramiento de la coherencia pedagógica institucional en la IESI Piendamó.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

Proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca, con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.7.2. Objetivos específicos.

Comprender los significados que los docentes de la IESI Piendamó atribuyen a sus experiencias en torno al modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza.

Interpretar los factores que emergen de dichas experiencias y que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional.

Diseñar una propuesta pedagógica fundamentadas en los significados construidos por los docentes, orientadas a fortalecer la coherencia entre el modelo institucional y las prácticas de aula.

1.8. Supuesto.

Las experiencias de los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca revelan significados diversos sobre el modelo pedagógico constructivista que se manifiestan en sus prácticas de aula, evidenciando tensiones y convergencias que emergen de la interacción entre sus concepciones personales y el quehacer educativo cotidiano. La comprensión profunda de estos significados permitirá identificar los factores facilitadores y obstaculizadores en la implementación del modelo pedagógico, constituyendo una base fundamental para proponer estrategias de acompañamiento y formación docente contextualmente relevantes que fortalezcan la articulación entre los fundamentos constructivistas y las prácticas pedagógicas desarrolladas en los diferentes niveles educativos de la institución.

La interpretación de los significados que emergen de las experiencias docentes posibilitará el diseño de estrategias transformativas orientadas a tres dimensiones fundamentales: el fortalecimiento de las concepciones teóricas sobre el modelo constructivista desde las realidades contextuales de la institución, la resignificación de las prácticas pedagógicas a partir de procesos reflexivos colectivos, y la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional que permitan la construcción colaborativa de propuestas didácticas coherentes con el modelo institucional. Estas estrategias, fundamentadas en la comprensión fenomenológica de las vivencias de los educadores, contribuirán significativamente a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la IESI Piendamó, promoviendo prácticas pedagógicas más coherentes con los principios constructivistas y respondiendo efectivamente a las necesidades del contexto rural donde se desarrolla la acción educativa.

1.9. Alcance temático.

El presente estudio adopta un alcance interpretativo-comprensivo, característico de la investigación fenomenológica, que como señalan Dahlberg et al. (2008), busca develar los significados esenciales de las experiencias vividas por los participantes, sin pretender establecer generalizaciones o relaciones causales. Este alcance permite profundizar en la comprensión de cómo los docentes de la IESI Piendamó experimentan y significan el modelo pedagógico en sus prácticas cotidianas, reconociendo, como plantea Gadamer (2012), que la interpretación de estas experiencias emerge de un proceso dialógico entre las vivencias narradas y los horizontes de sentido que se construyen en el contexto específico de la institución educativa.

En concordancia con lo planteado por van Manen (2016) y Vagle (2018), el alcance interpretativo-comprensivo de este estudio fenomenológico se orienta a describir y comprender la esencia de las experiencias docentes, reconociendo la naturaleza única y contextual de los significados que emergen de ellas. No se pretende verificar hipótesis ni establecer relaciones entre variables, sino más bien, como sugiere Smith (2009), desarrollar una comprensión profunda de cómo los docentes viven y dan sentido a su experiencia pedagógica, permitiendo que emerjan los significados que construyen en su interacción cotidiana con el modelo pedagógico y sus prácticas de enseñanza.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La delimitación espacial y temporal de esta investigación se concentra en la Institución Educativa San Isidro (IESI) de Piendamó, ubicada en el departamento del Cauca, Colombia, enfocándose en el análisis de las experiencias docentes relacionadas con el modelo pedagógico institucional y sus prácticas de enseñanza. Esta investigación se limita al periodo académico 2023-2024, abarcando exclusivamente las vivencias de los docentes de esta institución rural, sin pretender hacer generalizaciones a otros contextos educativos, aunque los hallazgos podrían servir como referencia para estudios en instituciones con características similares. La selección de los participantes se basa en la experiencia docente, eligiendo educadores con al menos cinco años de trayectoria en la institución, lo que garantiza que los participantes hayan tenido tiempo suficiente para formar significados profundos sobre el modelo pedagógico institucional.

En cuanto a la delimitación temática, la investigación se centra en el estudio de dos categorías clave: las experiencias sobre el modelo pedagógico constructivista implementado institucionalmente y las vivencias vinculadas a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. El objetivo es explorar los significados que los docentes construyen sobre estos aspectos a partir de su experiencia cotidiana, abarcando sus concepciones, percepciones, interpretaciones y valoraciones. La investigación no tiene como propósito evaluar la efectividad del modelo pedagógico o de las prácticas docentes, sino comprender cómo estas son vivenciadas y significadas por los docentes, identificando las convergencias y divergencias que surgen en esta interacción.

En cuanto a la delimitación metodológica, la investigación sigue un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico, según la propuesta de Van Manen, lo que implica un análisis interpretativo y comprensivo de las experiencias docentes. Las técnicas de recolección

de datos se limitan a métodos cualitativos, como entrevistas fenomenológicas a profundidad, grupos focales de reflexión y observación participante en el aula. El análisis se centrará en la identificación, descripción e interpretación de los significados que emergen de las experiencias narradas por los docentes, con el fin de construir una descripción comprensiva que capture la esencia del fenómeno estudiado, orientando así futuros procesos de reflexión y transformación pedagógica dentro de la institución.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS REFERENCIALES.

El presente capítulo establece los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, proporcionando el marco conceptual necesario para comprender la problemática estudiada y orientar el análisis de los hallazgos. Se desarrolla una revisión sistemática del estado del arte que sitúa el estudio en el panorama académico contemporáneo, identificando antecedentes relevantes y vacíos de conocimiento que justifican la pertinencia de la investigación. El marco teórico se centra en el constructivismo como fundamento epistemológico y pedagógico, integrando aportes de autores clásicos y contemporáneos que permiten comprender los procesos de construcción del conocimiento tanto en estudiantes como en docentes. El marco conceptual desarrolla las categorías centrales del estudio desde perspectivas fenomenológicas y hermenéuticas, estableciendo definiciones operacionales que orientan el análisis interpretativo. Finalmente, se presenta el marco contextual con investigaciones empíricas relacionadas y el marco legal que regula la educación colombiana, proporcionando el contexto normativo e investigativo que enmarca el estudio.

A continuación, se establece la teoría educativa de la investigación fundamentada en el constructivismo, posteriormente se definen los conceptos principales a partir de las categorías de estudio identificadas y finalmente, los estudios referenciales en concordancia con el tema de investigación, permitiendo ampliar la descripción del panorama en relación con el problema planteado y la necesidad de la continuidad de la comprensión del fenómeno.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

El estado del arte permite identificar, analizar y valorar críticamente el conjunto de investigaciones previas relacionadas con la problemática que se aborda en esta propuesta, centrada en la brecha entre los modelos pedagógicos institucionales y las prácticas reales de enseñanza en el aula. Este apartado ofrece una revisión de los principales estudios desarrollados en contextos nacionales e internacionales durante los últimos años, en los cuales se ha investigado la relación entre el discurso pedagógico institucional y su aplicación en diferentes niveles educativos. La exploración parte de una mirada histórica y actual que delimita el objeto de estudio y evidencia tanto los avances como las tensiones no resueltas en torno a la implementación de modelos pedagógicos, en particular el enfoque constructivista. Asimismo, se resalta la necesidad de nuevas aproximaciones investigativas que, desde una perspectiva

fenomenológica, reconozcan las vivencias del docente como actor central en la construcción del sentido pedagógico.

Ramos (2022) realizó un estudio fenomenológico trascendental para explorar las percepciones de docentes de una institución privada de la Costa Atlántica colombiana sobre la implementación del modelo pedagógico institucional y sus prácticas de aula. Participaron 5 docentes (4 mujeres y 1 hombre) de diferentes niveles educativos y áreas. Utilizó entrevistas en profundidad y el diario del investigador. Los resultados revelaron siete temas fundamentales, incluyendo "sensación de verdad y mismidad", "conciencia de adhesión en obsolescencia" y "trascendencia al otro". Se concluyó que el modelo pedagógico institucional implica identidad, experiencia, actitud de cambio, prácticas situacionales no estandarizadas, vocación y enfoque en el ser como eje primordial de formación. Este trabajo es relevante en tanto establece que la apropiación del modelo pedagógico en una institución educativa implica una completa relación con el ejercicio profesional, aunque reconoce las tensiones que se presentan en su puesta en práctica.

Desde la mirada de la educación superior, Crisol y Caurcel (2021), avanzan en la descripción del modelo pedagógico que se aplica en la formación inicial de los profesores de educación física de la Universidad de Granada, desarrollada a partir de un estudio cuantitativo con enfoque transversal y descriptivo. Los resultados expresan aspectos positivos y negativos en la opinión de los estudiantes relacionados con la planificación de las metodologías, además indican el mayor grado de relación entre las metodologías activas y contexto en la universidad; y menor grado de concordancia en relación con el contexto de las aulas universitarias y metodología. El presente estudio adquiere relevancia en tanto expone la percepción y significación que otorga el estudiante a los objetos de conocimiento durante las acciones de interacción pedagógica, conforme a sus propósitos y expectativas profesionales, en relación con los modelos pedagógicos llevados a la práctica. Aunque el modelo declarado promueve enfoques participativos, se devela un distanciamiento entre la planificación metodológica y la práctica real, lo cual refleja una situación similar a lo acontecido en la educación básica y secundaria, donde la implementación de modelos se ve afectada por su estructuración.

La investigación de Gómez, et al. (2021), llevada a cabo en Uniandes Babahoyo Ecuador, tiene el propósito de lograr acercarse al proceso de formación en docentes universitarios, fomentando el desempeño pedagógico y de calidad en la enseñanza. Se utilizó una metodología

cualitativa y los resultados reportaron que la formación de los docentes universitarios se ve permeada por la mala preparación disciplinar, incluso no reciben apoyo estratégico para el ejercicio de la enseñanza. La mencionada dificultad vislumbra la falta de conciencia de los profesionales ante el compromiso de su formación continuada. Este aspecto destaca la importancia del análisis de la práctica educativa y los modelos pedagógicos a la luz del perfil profesional de los docentes y su compromiso de cualificación constante, que corresponda a las expectativas disciplinares de su cargo y contexto laboral.

La investigación realizada por Melo et al. (2021), tuvo como propósito el análisis de la percepción de los docentes sobre los elementos que se relacionan con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en estudiantes de educación básica y media en Santiago de Chile. Dicho estudio se desarrolla bajo un diseño cualitativo. Los resultados indican la importancia que otorgan los docentes al direccionamiento que entregan las escuelas en pro del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, así mismo, manifiestan la creación de un modelo explicativo contextualizado que relacione las variables institucionales y del entorno que fortalezcan la praxis pedagógica. Los aportes de esta investigación orientan a la contextualización de las propuestas de los docentes en torno a la correspondencia que debe existir entre las necesidades y oportunidades del entorno y la creación de modelos pedagógicos propios que den respuesta asertiva en el aula.

Monte y Reis (2021), enfocan su investigación a involucrar a los estudiantes con el cambio social y el desarrollo sostenible, a través del primer prototipo de un Modelo Pedagógico de Educación para la Ciudadanía Ambiental en la Educación Primaria, en el cual se incluyen los aprendizajes deseados, metodologías y actividades educativas necesarias para promover la formación integral. El estudio usa una metodología basada en diseño, a través de un análisis documental y posteriormente el diseño de un prototipo. Dicha investigación se considera importante en relación con la presente investigación, puesto que refleja la relación teórico-práctica del diseño e implementación de un modelo pedagógico que responde a las problemáticas actuales que involucran los contextos escolares.

La investigación realizada por Montalvo (2021), se orientó a comprender la educación integral, a partir de los aportes de Julián De Zubiría, abordado desde una metodología cualitativa de tipo documental, libros, columnas de opinión y una entrevista realizada al autor. El análisis se realizó a partir de la triangulación de los documentos. Los resultados verificaron la coherencia entre sus afirmaciones, en los cuales se manifiesta el carácter social del enfoque, apuntando a la

educación integral. El estudio manifiesta relevancia por su aporte hacia la proyección de modelos contemporáneos que tengan cimientos teóricos y conceptuales de aplicabilidad educativa.

Ospina y Cardona (2021) desarrollaron una investigación centrada en los procesos de apropiación del modelo pedagógico institucional desde la perspectiva de la formación docente situada. Los resultados evidencian que cuando los procesos formativos se diseñan desde las necesidades reales del territorio y se articulan con la experiencia de los docentes, la apropiación del modelo se profundiza y se vuelve significativa. Por el contrario, cuando la formación es abstracta o descontextualizada, el modelo se convierte en un discurso vacío. Esta lectura es especialmente pertinente para instituciones rurales como la de este estudio, donde la distancia entre lo institucional y lo vivido requiere ser mediada por espacios de reflexión profesional.

En su análisis crítico de instituciones rurales del Cauca y Nariño, Muñoz y Restrepo (2020) identifican que el modelo pedagógico institucional es comúnmente asumido como un requisito formal, pero no siempre interiorizado o practicado en coherencia con sus principios. Este fenómeno se debe, según los autores, a la escasa formación situada, la rigidez del currículo y la falta de acompañamiento docente. En respuesta, los maestros desarrollan formas de apropiación funcional del modelo, adaptándolo a su contexto. Esta resignificación coincide con los hallazgos del presente estudio,

En el plano europeo, Reinius, et al. (2023), realizaron un estudio con 35 docentes de tres escuelas de Helsinki Finlandia, que tuvo como objetivo explorar las ideas de los docentes en relación con la colaboración en el desarrollo institucional. El estudio se desarrolló mediante una metodología cualitativa por medio de entrevistas. Los resultados demuestran que es necesario el apoyo de diversas fuentes para involucrar el total de docentes en la transformación de la cultura escolar. El estudio evidencia la necesidad de explorar las actitudes de los docentes como parte integral de las prácticas pedagógicas y el desarrollo institucional, función que muchos docentes obvian en el ejercicio de su profesión, reafirmando que la ejecución de los modelos pedagógicos requiere del compromiso colectivo y apoyo estratégico.

Carpio et al. (2023), llevan a cabo un trabajo de análisis de los modelos pedagógicos y su aplicabilidad en la educación, con el propósito de orientar en la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje. De ello, deducen sobre la necesidad de definir los lineamientos para la ejecución de estrategias en el aula. Retoman cinco modelos pedagógicos: tradicional, conductual, experimental, cognitivo y constructivista. El aporte de este trabajo orienta

al docente a explorar distintos modelos pedagógicos, de tal forma que el estudiante pueda alcanzar la comprensión del conocimiento. En el ejercicio, se determina que el constructivismo, es uno de los enfoques contemporáneos eficaz, prioriza las necesidades y expectativas del estudiante, promueve la reflexión y análisis de conceptos en el contexto educativo.

García y Zambrano (2020), intervienen para identificar las prácticas docentes que permiten la apropiación del modelo pedagógico de la institución, al desarrollar las competencias científicas. Para abordar su estudio, utilizan un método de investigación mixto; con la técnica estudio de caso, en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, con una muestra conformada por los docentes de básica primaria, de una institución educativa de Medellín, Antioquia. El análisis de los resultados demuestra que los docentes tienen baja apropiación del modelo pedagógico, es así como se proponen estrategias de enseñanza, para disminuir las brechas entre las áreas de matemáticas y ciencias naturales, y su articulación con el modelo propuesto a nivel institucional. El estudio aporta aspectos que confirman la escasa relación de la praxis pedagógica en torno con los lineamientos y direccionamientos de los proyectos educativos, en ellos los modelos pedagógicos.

Posteriormente, se retoma el estudio presentado por Vargas (2021), con el objetivo de analizar la relación de las prácticas pedagógicas de educación inicial del programa de Cero a Siempre, distribuido en siete municipios de Colombia, bajo un estudio cualitativo y estudio de caso. Los resultados demuestran que dichas prácticas se centran en la transmisión de conocimientos de docente a estudiante, prevaleciendo la repetición para memorizar contenidos; sin embargo, existen actuaciones que favorecen el respeto y el reconocimiento. Es importante considerar el tipo de prácticas pedagógicas que se desarrollan desde la educación inicial, considerando el tipo de modelo pedagógico asumido en correspondencia con las estrategias que se aplican desde los grados inferiores hasta su proyección superior, reconociendo el proceso de construcción de conocimiento de forma secuencial y continua.

Pineda (2021), presenta su estudio cuyo objetivo está en comprender como se caracteriza la práctica pedagógica del docente en el ciclo de formación complementaria de las Escuelas Normales de Manizales, Pereira y Armenia, ejercicio que propició la interacción entre la escuela y el medio, para validar teorías que fundamentaran la comprensión de la realidad de la práctica pedagógica. El mencionado trabajo otorga herramientas y estrategias que permiten confrontar al

docente con su práctica pedagógica, en tanto desemboca en la reflexión del observador y autocrítica del docente.

Chamorro et al. (2023), indican los resultados en la exploración de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes en una institución educativa en el municipio de Cumbal Nariño. Con una metodología cualitativa, enfoque hermenéutico descriptivo, y técnicas de análisis documental, entrevistas y observación directa, demostraron que los docentes conocen los fundamentos conceptuales del modelo pedagógico dialogante, sin embargo, sus prácticas pedagógicas y estrategias metodológicas se alejan en la realidad del enfoque hetero-estructurante. Tales resultados, apoyan el desarrollo de la presente investigación, procediendo a la obtención de resultados comparativos, dadas las similitudes socioculturales del contexto analizado.

Gómez, et al. (2023), exploran los aspectos que permiten la implementación del modelo propuesto por Julián de Zubiría y las prácticas pedagógicas en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. Investigación realizada en una institución educativa Choachí Cundinamarca, utilizando un enfoque mixto, con la participación de todos los docentes. Los resultados indican que gran parte de los docentes no relaciona el modelo pedagógico dialogante en sus prácticas pedagógicas, confusión en las bases conceptuales de los modelos, lo que se evidencia en sus prácticas de aula. Éste trabajo aporta elementos como técnicas de recolección de información más detalladas, que permitan la exploración de aspectos que impiden la contextualización de modelos y prácticas pertinentes por parte de los docentes.

Guzmán (2023), se enfoca en caracterizar los modelos pedagógicos y estrategias didácticas, que se integran en las prácticas pedagógicas de la educación ambiental, en los grados décimo y undécimo en el colegio Montferri, en la ciudad de Bogotá, abarcando una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico hermenéutico y técnicas de obtención de información como el diario de campo, la entrevista semiestructurada y la encuesta. En el análisis determinaron que los docentes implementan modelos mixtos, aun así, en sus objetivos de aprendizaje se destacan actitudes y valores hacia el cuidado del medio ambiente, retomando los contenidos involucrados en las asignaturas. La relevancia la investigación es contrastar los diferentes modelos pedagógicos que los docentes pueden implementar, puesto que sus perfiles y proyecciones educativas difieren unas de otras, de tal forma, es necesario encontrar puntos coyunturales que conlleven a la formulación de un modelo integral.

Gaitán Hernández y de la Cruz Hernández (2024) realizaron un estudio con enfoque mixto para analizar el impacto de metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación y Aula Invertida) en la motivación y rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Participaron 28 estudiantes de grado décimo y docentes de cinco asignaturas. Los resultados evidenciaron un incremento significativo en la motivación (de 20% a 70% con nivel alto o muy alto) y el rendimiento académico (reducción de estudiantes con desempeño insuficiente en todas las asignaturas), así como mayor participación activa en el aula. Se concluyó que estas metodologías fomentan un aprendizaje más dinámico y profundo, aunque requieren mayor capacitación docente y planificación.

Pastor Andrés y González-Benito (2023) desarrollaron una investigación cualitativa mediante un estudio de caso para profundizar en la formación docente para la tutoría universitaria. Participaron 9 docentes de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) a través de relatos de vida y entrevistas en profundidad. Los resultados destacaron la relevancia de la formación tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior para realizar tareas de tutorización, mientras algunos docentes percibieron no haber recibido formación específica para la interacción tutorial o haberla recibido solo en espacios informales. Se concluyó la necesidad de fomentar reflexiones sobre la práctica pedagógica y los procesos de acompañamiento en las enseñanzas universitarias.

Rezende y Caliman (2022) realizaron un estudio cualitativo y exploratorio mediante un estudio de caso que analizó la interacción social entre profesores y alumnos, centrándose en técnicas pedagógicas para desarrollar resiliencia en una escuela secundaria de una comunidad vulnerable. Participaron 8 profesores y 20 alumnos de una escuela pública de la capital de Brasil. La investigación se basó en análisis de documentos, observación y entrevistas. Los resultados revelaron que la interacción profesor-alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje hace que el proceso educativo sea significativo, especialmente cuando se implementan estrategias pedagógicas diversificadas. Se concluyó que estas interacciones posibilitan la formación integral del alumnado frente a los retos actuales, permitiéndoles desarrollar habilidades de autonomía y dinamismo ante los desafíos sociales.

Rojas-Zambrano et al. (2023) realizaron un estudio con enfoque cuantitativo descriptivo y bibliométrico siguiendo el método Prisma para identificar las características de la planeación pedagógica y su relación con las prácticas educativas inclusivas desde un enfoque por

competencias. Participaron investigadores de la Universidad UMECIT de Panamá, quienes revisaron 48 artículos científicos publicados entre 2014 y 2023, obtenidos de las bases de datos Scopus, Dialnet y Scielo. Los resultados mostraron un aumento gradual en las producciones científicas relacionadas con el tema, coincidiendo con la implementación de lineamientos y políticas educativas globales alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se destacó la predominancia del paradigma cualitativo (62,5%) en estos estudios. Se concluyó que el enfoque por competencias constituye una oportunidad para dinamizar planeaciones pedagógicas pertinentes que favorecen el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, garantizando el respeto por la diversidad en el aula.

Galvis Benavides y Guerrero Pasuy (2022) realizaron una investigación cualitativa con enfoque histórico hermenéutico sobre las concepciones epistemológicas y prácticas pedagógicas del profesorado en la enseñanza de ciencias naturales y sociales en educación básica secundaria. Mediante revisión documental y encuestas a profesores de dos instituciones educativas de Ipiales, encontraron que el concepto de ciencia manejado es predominantemente hermenéutico sobre el positivista. Respecto al método científico se evidenció heterogeneidad en las respuestas, con arraigamiento al tradicionalismo en concepciones positivistas relacionadas con su propio aprendizaje. Concluyeron que, aunque la mayoría de los profesores maneja un discurso constructivista, los documentos institucionales como mallas curriculares y unidades didácticas todavía presentan elementos propios de prácticas educativas tradicionales.

Lozano Pacheco (2022) desarrolló un estudio descriptivo-cuantitativo para analizar la relación entre resultados de las Pruebas Saber 11, modelos pedagógicos y calidad educativa en Cali, Colombia. Con una muestra de 22,700 estudiantes que presentaron las pruebas y 130 docentes de 46 instituciones educativas, encontró que las prácticas pedagógicas activas tienen mayor presencia en instituciones del sur de la ciudad (62%) y en estratos socioeconómicos altos (60% en estratos 4, 5 y 6), mientras las prácticas tradicionales predominan en instituciones del oriente (59.8%) y en estratos bajos. Los resultados mostraron que estudiantes de instituciones con prácticas pedagógicas activas obtienen significativamente mejores resultados en las pruebas (87.7% en niveles satisfactorio y avanzado en Lectura Crítica) que aquellos de instituciones con pedagogías tradicionales (56.3%). Concluyó que existe una convergencia entre condición socioeconómica, tipo de pedagogía implementada y desempeño académico.

Mena et al. (2022) desarrollaron una investigación cualitativa con enfoque exploratorio, descriptivo y analítico para sistematizar teóricamente modelos pedagógicos híbridos adaptados a las necesidades de los sistemas educativos en tiempo de COVID-19. Mediante observación científica, entrevistas a cinco directivos educativos y encuestas a 56 docentes, los investigadores elaboraron una propuesta de modelo pedagógico híbrido orientado al contexto ecuatoriano. Los resultados mostraron que los modelos híbridos representan una alternativa altamente eficiente frente a situaciones adversas que ponen en riesgo la continuidad del proceso educativo, cumpliendo con requerimientos actuales como flexibilidad, equidad, inclusión e interacción. Su propuesta integra la dualidad presencial-virtual con esquemas de aprendizaje innovadores que garantizan el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Concluyeron que para implementar exitosamente estos modelos es necesario superar barreras económicas, tecnológicas y actitudinales, requiriendo recursos humanos preparados y planificación estratégica adaptada al contexto de cada institución.

Los autores que fundamentan esta investigación presentan convergencias que fortalecen el marco teórico: Dewey (1938) y Schön (1983) conciben la experiencia docente como un proceso reflexivo donde teoría y práctica se informan mutuamente; Vygotsky (1978) y Coll (2007) complementan la perspectiva sociocultural con el enfoque de la educación como práctica situada; mientras Van Manen (1990) y Díaz-Barriga (2010) permiten examinar tanto la dimensión experiencial como operativa de las prácticas pedagógicas. Las tensiones productivas entre autores, como Piaget vs. Vygotsky (construcción individual vs. mediación social), De Zubiría (1994) vs. Flórez (1994) (modelos como sistemas integrales vs. representaciones relacionales), y Díaz (1990) vs. Vásquez (2012) (transición texto-contexto vs. modelos como medios no fines), permiten capturar la complejidad multidimensional de las experiencias docentes sobre el modelo pedagógico y sus prácticas en IESI Piendamó.

Aunque existe amplitud teórica sobre los modelos pedagógicos y su relación con las prácticas docentes, aún persiste un vacío importante en cuanto a la comprensión profunda de la experiencia vivida por los docentes frente a la implementación de los modelos pedagógicos en el aula. La mayoría de las investigaciones se enfocan en la evaluación de resultados, la planeación o el discurso pedagógico, pero pocas abordan el sentido que los maestros atribuyen a sus prácticas, especialmente en contextos rurales donde las condiciones institucionales, culturales y materiales suponen desafíos particulares.

Frente a esta limitación, la presente investigación asume una postura propositiva, al adoptar un enfoque fenomenológico hermenéutico que permita interpretar los significados construidos por los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó (Cauca) en torno a su experiencia con el modelo pedagógico institucional y su aplicación práctica. A partir de esta comprensión profunda, se busca diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas, construidas desde la voz del docente, que contribuyan de manera efectiva a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo la coherencia entre el modelo institucional declarado y las prácticas reales en el aula.

2.2. Marco Teórico.

El constructivismo constituye una perspectiva epistemológica que explica el proceso mediante el cual los seres humanos construyen activamente su conocimiento. Esta corriente pedagógica sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes participan proactivamente en un proceso de construcción y reconstrucción de sus estructuras cognitivas, integrando nuevas informaciones con sus saberes previos y experiencias cotidianas, lo que resulta en la transformación permanente de los esquemas mentales que poseen sobre la realidad. Carretero (2009) sostiene que desde el constructivismo, el conocimiento no debe concebirse como una reproducción exacta de la realidad externa, sino como una elaboración personal donde cada individuo organiza sus experiencias y conocimientos previos, mediados por la interacción social, para crear significados propios sobre el mundo que le rodea.

La vertiente cognitiva del constructivismo, fundamentada principalmente en los aportes de Jean Piaget, enfatiza el desarrollo individual de las estructuras mentales en el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva considera que el conocimiento se construye mediante un proceso de adaptación cognitiva que comprende mecanismos complementarios de asimilación, donde los nuevos elementos se integran a esquemas ya existentes, y acomodación, donde las estructuras cognitivas se modifican para incorporar experiencias que no encajan en los esquemas previos, generando un reequilibrio cognitivo necesario para el aprendizaje significativo. Según Piaget (1978), la inteligencia humana opera como un mecanismo adaptativo que permite al individuo estructurar progresivamente su comprensión del entorno mediante etapas de desarrollo cognitivo que evolucionan hacia formas cada vez más complejas e integradas de pensamiento.

El constructivismo sociocultural, desarrollado a partir de los postulados de Vygotsky, amplía la perspectiva cognitiva al destacar la importancia del contexto social y cultural en el

aprendizaje. Esta vertiente considera que la construcción del conocimiento ocurre primordialmente en la interacción social, donde el lenguaje actúa como herramienta mediadora fundamental entre el pensamiento y la cultura, permitiendo que los procesos psicológicos superiores se desarrollen inicialmente en el plano interpsicológico antes de interiorizarse en el plano intrapsicológico del individuo. Vygotsky (1978) desarrolla la idea de que las capacidades cognitivas superiores emergen inicialmente como interacciones sociales entre personas antes de transformarse en procesos mentales internos, estableciendo así una relación íntima entre desarrollo, aprendizaje y contexto sociocultural.

Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, la comprensión del constructivismo adquiere una dimensión más profunda al considerar que toda experiencia educativa está mediada por significados vividos y construidos por sus protagonistas. Como plantea Van Manen (2016), la experiencia pedagógica no es solo un ámbito de aplicación de teorías, sino un espacio vital donde los significados emergen de la vivencia misma. El docente de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó no solo implementa técnicamente un modelo constructivista, sino que lo interpreta y reconstruye desde su mundo experiencial, otorgándole sentidos particulares que emergen del encuentro con su contexto rural, con las necesidades específicas de sus estudiantes y con las condiciones materiales de su institución.

La experiencia docente, como categoría central para comprender la relación entre modelo pedagógico y práctica, puede entenderse desde los aportes de Schön (1983), quien fundamenta el concepto de "práctica reflexiva". Para este autor, el docente no es un mero aplicador de teorías pedagógicas, sino un profesional que construye su saber en la acción, mediante procesos continuos de reflexión durante y después de su práctica. Esta epistemología de la práctica resulta especialmente significativa para comprender cómo los docentes de contextos rurales como Piendamó resignifican el modelo constructivista desde su conocimiento práctico, desarrollando lo que Schön denomina "conversación reflexiva con la situación", un diálogo constante entre sus saberes teóricos y las respuestas que el contexto les devuelve.

Contreras Domingo (2016) complementa esta mirada al enfatizar la dimensión experiencial del saber pedagógico, señalando que la experiencia docente no es simplemente lo que le ocurre al educador, sino lo que le acontece y lo transforma, generando nuevos significados y saberes. Para este autor, la experiencia educativa es un espacio de sentido donde confluyen biografía, contexto y relaciones, constituyendo un saber pedagógico que no puede reducirse a

formulaciones técnicas. En el caso particular de los docentes de la IESI Piendamó, esta perspectiva permite comprender cómo sus trayectorias vitales, sus vínculos con la comunidad rural caucana y sus relaciones pedagógicas configuran formas particulares de entender y vivir el modelo constructivista más allá de sus definiciones formales.

En contextos educativos contemporáneos, el constructivismo ha evolucionado hacia propuestas pedagógicas más integradoras que reconocen la complejidad del fenómeno educativo. Esta evolución ha generado modelos pedagógicos que intentan superar la fragmentación teórica, articulando los aportes cognitivos con las dimensiones sociales, afectivas y contextuales del aprendizaje, lo que ha permitido desarrollar prácticas educativas más pertinentes y significativas para los estudiantes. Coll (2007) afirma que, a pesar de las diferencias teóricas entre las distintas perspectivas constructivistas, todas ellas comparten algunos principios fundamentales como la concepción del aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados, la importancia de los conocimientos previos en este proceso y el papel esencial de la interacción social en la construcción del conocimiento.

La contextualización sociocultural del estudio adquiere particular relevancia al considerar la realidad de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, ubicada en zona rural del departamento del Cauca. En este entorno, marcado por particularidades culturales, económicas y sociales propias de la ruralidad caucana, el modelo constructivista no opera en abstracto, sino que se entrelaza con tradiciones educativas locales, saberes ancestrales y dinámicas comunitarias específicas. Como señala Gadamer (2004), toda comprensión humana está situada histórica y culturalmente, por lo que la interpretación que los docentes hacen del modelo pedagógico no puede desligarse de su horizonte cultural y de las tradiciones educativas en las que han formado su identidad profesional.

El constructivismo no solo explica los procesos de aprendizaje del estudiante, sino que ilumina cómo los docentes construyen su conocimiento profesional y dan sentido a sus experiencias pedagógicas. Esta teoría ofrece un marco integrador para entender los modelos pedagógicos como construcciones teóricas dinámicas que los docentes reinterpretan y transforman, no como estructuras estáticas que se "aplican" técnicamente. Según Coll (2007), los modelos pedagógicos, desde la perspectiva constructivista, son marcos de referencia que los educadores reconstruyen continuamente a través de su práctica reflexiva, diferenciándose de aproximaciones conductistas o tradicionales que los conciben como prescripciones rígidas.

Las implicaciones pedagógicas del constructivismo transforman sustancialmente la concepción del acto educativo y los roles de sus participantes. Esta teoría redefine el papel del estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, quien construye significados a partir de sus experiencias previas y su interacción con el entorno, mientras que el docente asume un rol de mediador y facilitador de experiencias significativas, diseñando entornos de aprendizaje que promueven la participación, la reflexión y la resolución de problemas contextualizados. Díaz-Barriga (2010) plantea que desde la perspectiva constructivista, las estrategias pedagógicas efectivas son aquellas que facilitan la construcción activa del conocimiento por parte del alumno, considerando sus esquemas cognitivos previos, promoviendo situaciones que generan desequilibrio conceptual y ofreciendo oportunidades para que el estudiante desarrolle habilidades metacognitivas.

Desde la fenomenología, como plantea Husserl (1970), el mundo es experimentado y comprendido a través de la conciencia intencional del sujeto. Aplicado al ámbito educativo, esto implica que los docentes de la IESI Piendamó no se relacionan con el modelo pedagógico como un objeto neutral, sino que lo experimentan intencionalmente, otorgándole significados particulares desde su horizonte vital. Como señala Merleau-Ponty (2002), el cuerpo vivido es el vehículo de estar-en-el-mundo, por lo que la experiencia docente con el modelo pedagógico es también corporal: se vive en gestos, posturas, tonos de voz y disposiciones espaciales que configuran el modo particular en que cada educador habita su práctica pedagógica en el contexto rural caucano.

La elección del constructivismo como fundamento teórico para este estudio sobre experiencias docentes resulta particularmente pertinente por la coherencia entre sus postulados y los objetivos de la investigación. Esta teoría proporciona un marco interpretativo valioso para comprender cómo los docentes construyen significados sobre el modelo pedagógico desde sus experiencias y conocimientos previos, reinterpretando y transformando los fundamentos teóricos a través de su práctica cotidiana, en un proceso dinámico donde intervienen factores personales, sociales e institucionales. Solé y Coll (2007) explican que las concepciones constructivistas no solo permiten analizar cómo aprenden los estudiantes, sino también cómo los educadores elaboran interpretaciones sobre su propia práctica pedagógica en un proceso continuo que integra saberes teóricos y experienciales.

2.2.1 Concepción del docente

Desde la mirada constructivista, el estudiante es el actor principal del proceso educativo, quien, a partir de sus conocimientos previos, construye conocimientos complejos, ya sea sustituyendo o modificando sus ideas ya existentes, con el aporte de nuevos elementos que aporta el docente, o indagando y observando permanentemente su realidad. El papel del docente será mediador de fuentes de información, motivador, desarrollador de estrategias que propicien el aprendizaje con sentido, de ejercicio y práctica para facilitar la comprensión de los fenómenos (Martínez, 2021).

La enseñanza y aprendizaje se concibe en el enfoque constructivista, como un proceso que se desarrolla en un espacio social (ambiente de aprendizaje) de interacción de actores activos: docentes y estudiantes, proceso que se ve mediado por la didáctica; mediante la cual el docente, desarrolla y emplea estrategias didácticas, enfocadas a otorgar apoyo pedagógico a los estudiantes, con la apropiación de elementos forjadores de autonomía, organización y funcionalidad en el desarrollo de habilidades y demás logros propuestos (Berni & Olivero, 2019, como se citó en Ordoñez, et al., 2020).

2.3. Marco Conceptual.

El presente marco conceptual establece los fundamentos que sustentan la investigación, delimitando la orientación del análisis del fenómeno estudiado desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica. Como plantea Vasilachis (2006), los marcos conceptuales en investigación cualitativa no solo definen categorías fundamentales, sino que establecen relaciones significativas entre ellas, permitiendo una aproximación holística al objeto de estudio. Esta construcción conceptual profundiza en la comprensión de la experiencia educativa y los procesos de significación docente, siguiendo la propuesta de Van Manen (2016), quien considera que la investigación fenomenológica explora la estructura esencial de la experiencia vivida, aquel sustrato de significados que configura cómo los sujetos comprenden su mundo. Conforme a lo señalado por Sandín (2003), este enfoque permite acercarse a la realidad desde la perspectiva de los actores, generando comprensiones situadas y contextualizadas.

2.3.1 Experiencia docente y procesos de significación

La experiencia docente constituye una categoría central en esta investigación, entendida como un proceso reflexivo y transformador que configura el saber pedagógico. Según Dewey (1938), la experiencia educativa no es la simple acumulación de vivencias profesionales, sino un

continuo de situaciones donde pasado, presente y futuro se entrelazan generando aprendizajes significativos para el educador. Desde la mirada fenomenológica, Husserl (1970) explica que la experiencia trasciende lo que el sujeto simplemente "vive", para convertirse en aquello que lo transforma y modifica su comprensión del mundo. Para Gadamer (2004), cada experiencia auténtica modifica el horizonte comprensivo del sujeto, generando nuevas interpretaciones de la realidad que amplían su horizonte hermenéutico. Como señala Tardif (2004), las vivencias de los educadores en el aula crean un saber experiencial que integra aspectos éticos, afectivos y contextuales, formando la base de su práctica pedagógica.

Los procesos de significación representan el modo en que los docentes otorgan sentido a su experiencia profesional, elaborando interpretaciones sobre el modelo pedagógico, sus prácticas y su identidad. Ricoeur (2003) explica que la significación comprende un acto interpretativo donde los sujetos organizan narrativamente su experiencia, creando conexiones entre lo vivido y los marcos conceptuales disponibles. Según Bruner (1991), en el ámbito educativo los docentes elaboran significados mediante procesos interpretativos que conectan sus experiencias concretas con los discursos pedagógicos institucionales. Para Schön (1983), estos significados evolucionan constantemente a través de la reflexión en la acción y sobre la acción, generando un conocimiento práctico que trasciende las teorías formales. Como plantea Bolívar (2002), la construcción de significados profesionales se produce mediante narrativas que articulan experiencia, contexto institucional y biografía personal en un proceso continuo de atribución de sentido.

Contreras Domingo (2013) concibe la experiencia docente como un saber pedagógico encarnado que se construye reflexivamente con lo vivido, trascendiendo las acciones para incluir las transformaciones personales que desafían las estructuras previas de pensamiento. Para Larrosa (2006), la experiencia educativa implica una apertura a lo inesperado, a aquello que nos interpela y nos transforma como sujetos pedagógicos. Según Connelly y Clandinin (2000), las historias que los docentes construyen sobre su práctica no solo narran acontecimientos, sino que configuran su identidad profesional y orientan sus decisiones pedagógicas. Esta perspectiva resulta esencial para analizar cómo los docentes de la IESI Piendamó construyen significados sobre el modelo pedagógico institucional desde sus vivencias cotidianas, tal como lo plantea Elbaz-Luwisch (2005), quien enfatiza la importancia de comprender el conocimiento práctico docente desde las particularidades del contexto donde se desarrolla.

La comprensión hermenéutica de estos significados reconoce que toda interpretación se encuentra situada histórica y culturalmente. Gadamer (2004) considera que comprender implica desplazarse hacia las tradiciones que configuran el horizonte interpretativo, fusionando horizontes en un diálogo productivo. Para Heidegger (1927), el comprender constituye un modo fundamental de ser-en-el-mundo, siempre situado y determinado por la historicidad del sujeto. Según Taylor (1989), los significados construidos por los docentes están mediados por tradiciones pedagógicas, por el contexto institucional específico y por sus trayectorias formativas particulares. Como señala Zembylas (2005), estas comprensiones no son meramente cognitivas, sino que integran dimensiones emocionales y éticas que configuran el modo en que los docentes habitan su práctica. La hermenéutica facilita así un acercamiento a la experiencia docente que reconoce su complejidad interpretativa, como propone Korthagen (2004) al enfatizar la naturaleza multidimensional del saber pedagógico.

2.3.2 Modelos Pedagógicos: Construcciones interpretativas

Los modelos pedagógicos, desde una perspectiva hermenéutica, representan construcciones interpretativas que orientan la práctica educativa. Flórez (1994) los concibe como representaciones teóricas que ayudan a comprender las relaciones en los fenómenos educativos, integrando concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y roles educativos. Para Zubiría (1994), el modelo pedagógico constituye un planteamiento integral que abarca tanto la teoría como la práctica, proporcionando un marco referencial para comprender fenómenos educativos complejos. Desde la mirada fenomenológica que guía esta investigación, Merleau-Ponty (2002) enfatiza que lo fundamental no es solo la definición formal del modelo, sino cómo los sujetos lo experimentan corporalmente en su contexto específico, como espacio vivido más que como estructura abstracta. Como plantea Porlán (1998), los modelos pedagógicos funcionan como sistemas de creencias y conocimientos profesionales que guían las decisiones prácticas de los docentes, siempre mediados por sus experiencias previas y sus concepciones educativas.

Los enfoques hermenéuticos complementan esta comprensión, como explica Ricoeur (2003) al sugerir que los modelos no funcionan como estructuras rígidas, sino como textos abiertos a múltiples interpretaciones, que los sujetos continuamente releen y reescriben desde su horizonte experiencial. Para Bajtín (1982), todo texto pedagógico es dialógico, incorporando múltiples voces y perspectivas que los docentes interpretan desde su posición sociocultural específica. Según Berger y Luckmann (1968), los significados atribuidos al modelo

constructivista emergen de procesos de construcción social del conocimiento, donde las interpretaciones individuales se entrelazan con significados compartidos institucionalmente. Como señala Geertz (1973), estas interpretaciones están inmersas en tramas de significación cultural que configuran el modo en que los docentes comprenden y aplican los modelos pedagógicos en contextos educativos específicos como el de la IESI Piendamó.

Las teorías fenomenológicas aplicadas a la educación amplían esta comprensión. Van Manen (2003) propone que los modelos pedagógicos constituyen orientaciones de sentido que configuran el modo en que los educadores habitan el espacio educativo, enfatizando la dimensión vivencial sobre la teórica. Para Dahlberg, Moss y Pence (2005), la pedagogía no reside primordialmente en modelos abstractos, sino en la experiencia vivida de la relación pedagógica, siempre concreta y situada. Según Greene (1995), los modelos educativos cobran sentido cuando se experimentan como espacios de posibilidad donde educadores y estudiantes construyen significados compartidos. Como plantea Eisner (1998), el modelo constructivista adoptado por instituciones educativas no existe como entidad abstracta, sino que se realiza concretamente en experiencias de enseñanza-aprendizaje que configuran docentes y estudiantes, particularmente en contextos rurales con sus complejidades específicas.

La adopción de un modelo pedagógico, desde esta mirada hermenéutica, trasciende la implementación técnica de directrices institucionales. Stenhouse (1984) la concibe como un proceso interpretativo mediante el cual los docentes construyen sentidos pedagógicos desde su experiencia situada, adaptando principios generales a contextos específicos. Para Vásquez (2012), los modelos funcionan como medios para reflexionar y transformar la práctica, no como fines en sí mismos. Según Feldman (2004), la apropiación de modelos pedagógicos implica un proceso de recontextualización donde los principios generales se traducen a las condiciones específicas de cada entorno educativo. Como plantea Grundy (1987), este proceso refleja los intereses cognitivos y prácticos de los docentes, quienes reconstruyen el modelo desde su posición como sujetos con historias y comprensiones particulares del mundo educativo, especialmente en contextos rurales como el de la IESI Piendamó.

2.3.3 El modelo constructivista como horizonte de sentido

El modelo constructivista, objeto central de interpretación en esta investigación, constituye un horizonte de sentido que configura comprensiones específicas sobre el conocimiento y la enseñanza. Hernández (2008) plantea que este modelo orienta al estudiante

hacia la construcción de su conocimiento, valorando ideas previas y experiencias contextuales en ambientes de interrelación. Para Piaget (1978), fundamento del constructivismo genético, el conocimiento se construye mediante procesos de asimilación y acomodación que reorganizan continuamente las estructuras cognitivas del sujeto. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) enfatiza que esta construcción ocurre primordialmente en la interacción social, donde el lenguaje media entre el pensamiento y la cultura. Como señala Coll (2001), el constructivismo no constituye un conjunto de recetas, sino principios que permiten diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, siempre adaptados al contexto específico de aplicación.

Las perspectivas fenomenológicas enriquecen esta comprensión. Van Manen (2016) sugiere que lo fundamental no radica en la definición abstracta del constructivismo, sino en cómo este enfoque es experimentado e interpretado por los docentes en su práctica diaria. Para Carretero (2009), el constructivismo educativo representa una síntesis de múltiples aportes teóricos cuya idea central sostiene que el aprendizaje humano se construye progresivamente a partir de saberes previos. Según Ausubel (1983), esta construcción requiere significatividad lógica y psicológica, vinculando nuevos conocimientos con estructuras cognitivas existentes mediante procesos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Como plantea Novak (1998), esta perspectiva transforma la comprensión del aprendizaje como proceso activo donde el estudiante reorganiza su estructura cognitiva al interactuar con nuevos conocimientos en contextos significativos.

Los significados que los docentes construyen sobre el constructivismo emergen de fuentes diversas. Según Díaz-Barriga y Hernández (2010), estos significados se desarrollan no solo desde conocimientos teóricos, sino principalmente desde vivencias en el aula e interacciones con estudiantes. Para Driver (1986), la interpretación del constructivismo está mediada por las concepciones previas de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje, que funcionan como filtros para la comprensión de nuevos enfoques pedagógicos. Coll y Falsafi (2010) enfatizan que la identidad profesional docente influye decisivamente en cómo interpretan y aplican principios constructivistas en contextos específicos. Como señala Pozo (2006), estas interpretaciones reflejan concepciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, arraigadas en experiencias educativas personales y en tradiciones pedagógicas incorporadas durante la formación y la práctica profesional, particularmente en contextos rurales como el de la IESI Piendamó.

El enfoque fenomenológico permite acceder a estas interpretaciones situadas. Para Merleau-Ponty (2002), la experiencia del mundo precede a cualquier teorización, por lo que comprender el constructivismo desde esta perspectiva implica atender a cómo se vive corporalmente en el espacio educativo. Según Schutz (1972), los significados que los docentes atribuyen al modelo constructivista emergen de un proceso interpretativo situado, donde los principios teóricos dialogan con el mundo de la vida cotidiana. Para Sokolowski (2000), esta aproximación fenomenológica permite acceder no solo a concepciones abstractas, sino a los modos específicos en que los docentes experimentan el modelo pedagógico como parte de su horizonte de comprensión. Como plantea Nussbaum (2005), este enfoque reconoce la dimensión narrativa de la experiencia educativa, donde los significados se articulan como relatos que integran conocimiento teórico, práctica reflexiva y compromiso ético con el desarrollo humano de los estudiantes.

2.3.4 Prácticas pedagógicas como experiencias de sentido

Las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, trascienden los procedimientos técnicos o metodologías didácticas. Para Pineda y Loaiza (2018), constituyen herramientas dinámicas y estrategias de conocimiento desarrolladas a partir del contexto sociocultural del docente en relación con teorías y normativas. Según Litwin (2008), las prácticas representan configuraciones didácticas que integran perspectivas epistemológicas, decisiones pedagógicas y contextos específicos donde se desarrolla la enseñanza. De acuerdo con Suárez (2007), más allá de una definición funcional, las prácticas pedagógicas conforman espacios experienciales donde los educadores construyen significados sobre su quehacer. Como plantea Alliaud (2017), estas prácticas revelan un saber hacer que se construye artesanalmente en el ejercicio cotidiano de la profesión, siempre en diálogo con las condiciones particulares del contexto institucional donde se desarrollan.

Las teorías fenomenológicas profundizan esta comprensión. Van Manen (2016) concibe la práctica pedagógica como fundamentalmente reflexiva, donde el encuentro educativo promueve la reflexión sobre uno mismo, los otros y el mundo. Para Contreras y Pérez de Lara (2010), esta reflexividad no constituye un añadido a la práctica, sino su dimensión constitutiva, que permite construir sentidos pedagógicos desde la experiencia vivida. Según Tardif (2004), las prácticas docentes integran diversos saberes: disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales, configurando un conocimiento complejo que fundamenta la acción educativa. Como señala Day

(2006), la reflexión sobre la práctica permite a los docentes construir significados que trascienden la aplicación técnica de métodos, para desarrollar un compromiso ético con la transformación educativa de sus estudiantes en contextos específicos como el rural caucano.

Desde los enfoques hermenéuticos, Gadamer (2004) plantea que las prácticas pedagógicas representan espacios de fusión de horizontes, donde la comprensión docente dialoga con el contexto institucional y las teorías educativas. Para Ricœur (2003), estas prácticas pueden interpretarse como textos susceptibles de múltiples lecturas, cuyos significados emergen en el encuentro entre intenciones educativas, respuestas estudiantiles y condiciones contextuales. Según Bárcena y Mèlich (2000), la práctica educativa constituye un acontecimiento ético que trasciende la aplicación de técnicas, para configurarse como espacio de acogida y responsabilidad hacia el otro. Como plantea Rancièrre (2003), las prácticas pedagógicas implican posicionamientos políticos que reflejan concepciones sobre la igualdad y la emancipación, particularmente relevantes en contextos rurales donde las desigualdades educativas se manifiestan con mayor intensidad.

Las dimensiones identificadas por Malagón et al. (2019) –proceso formativo, gestión curricular y procesos didácticos– pueden reinterpretarse fenomenológicamente como ámbitos experienciales donde los docentes construyen significados pedagógicos. Para Davini (2008), el proceso formativo implica una comprensión reflexiva sobre el sentido de la enseñanza que trasciende la transmisión de contenidos para orientarse al desarrollo integral. Según Zabalza (2012), la gestión curricular representa una interpretación situada de contenidos educativos, adaptando prescripciones curriculares generales a contextos específicos de enseñanza. Como señala Anijovich (2009), los procesos didácticos constituyen modos concretos de habitar y configurar el espacio pedagógico, reflejando concepciones sobre cómo se produce el aprendizaje. Para Edelstein (2011), estas dimensiones funcionan como horizontes de sentido que los docentes experimentan y resignifican continuamente desde su práctica situada en contextos específicos como el de la IESI Piendamó.

La interpretación hermenéutica de las prácticas educativas propuesta por Gadamer (2004) enfatiza la naturaleza dialógica del proceso comprensivo, donde el sentido emerge en la conversación entre tradiciones pedagógicas y situaciones educativas concretas. Para Mèlich (2002), las prácticas pedagógicas representan textos que los docentes escriben y reescriben cotidianamente a partir de narrativas que articulan memoria, experiencia y proyección. Según

Bárcena (2005), comprender fenomenológicamente estas prácticas supone acceder a los significados que los docentes construyen sobre su quehacer a través de la reflexión narrativa sobre experiencias significativas. Como plantea MacIntyre (2004), estas narrativas no solo describen acciones, sino que las sitúan en tradiciones morales específicas que configuran comprensiones sobre los bienes internos a la práctica educativa, permitiendo evaluar su excelencia no solo desde criterios técnicos, sino desde horizontes éticos compartidos por la comunidad educativa.

2.3.5 La institución educativa como espacio hermenéutico

La Institución Educativa San Isidro de Piendamó puede analizarse como espacio de construcción e interpretación de significados pedagógicos. Según Fernández (1994), las instituciones educativas trascienden su aspecto administrativo para configurarse como entramados culturales donde confluyen tradiciones, saberes y dinámicas socioculturales específicas. Para Gadamer (2004), pertenecer a una institución implica habitar dentro de tradiciones interpretativas que configuran horizontes de comprensión compartidos. Como plantea Berger y Luckmann (1968), las instituciones representan espacios de tipificación de acciones y roles que se objetivan mediante procesos de sedimentación histórica. Según Dubet (2006), estos espacios institucionales contemporáneos se caracterizan por el declive de programas institucionales uniformes, requiriendo que los actores educativos construyan sentidos en contextos de creciente incertidumbre, particularmente en ámbitos rurales donde las tradiciones educativas dialogan con transformaciones sociales aceleradas.

Las características específicas de las instituciones rurales determinan modos particulares de construir significados pedagógicos. Ortega (2023) identifica que las prácticas en contextos rurales colombianos se distinguen por adaptaciones metodológicas flexibles y soluciones creativas ante limitaciones de recursos. Para Ezpeleta y Weiss (2000), estas adaptaciones no constituyen desviaciones del modelo, sino reinterpretaciones contextualizadas necesarias para su viabilidad en entornos específicos. Según Rockwell (2018), las instituciones educativas rurales desarrollan gramáticas particulares que median entre políticas educativas generales y condiciones locales concretas. Como plantea Ruiz (2020), las prácticas efectivas en estos contextos emergen de adaptaciones continuas basadas en particularidades estudiantiles y condiciones locales, generando formas híbridas donde modelos oficiales y saberes locales se entrelazan en configuraciones específicas y situadas.

Desde el enfoque fenomenológico propuesto por Husserl (1970), la institución puede considerarse un mundo de vida compartido donde los educadores habitan y configuran espacios de sentido pedagógico. Para Van Manen (2016), la escuela constituye un espacio vivido donde se elaboran y negocian significados sobre enseñanza, aprendizaje y vínculos pedagógicos. Según Schutz y Luckmann (1973), estos significados se construyen intersubjetivamente a través de tipificaciones compartidas que permiten coordinar acciones en el mundo social. Como plantea Bollnow (1969), los espacios educativos no son neutros, sino que poseen cualidades experienciales que configuran posibilidades de acción y relación, desde pedagogías del habitar que reconocen la dimensión existencial de los lugares educativos, particularmente relevantes en contextos rurales donde el territorio configura dimensiones identitarias específicas.

El análisis de la institución como espacio hermenéutico propuesto por Ricoeur (2003) permite comprender que los significados construidos por docentes están mediados por dinámicas institucionales y condiciones contextuales específicas. Para Bourdieu (1997), estos espacios institucionales constituyen campos sociales donde los agentes educativos desarrollan habitus profesionales que orientan sus prácticas desde disposiciones incorporadas históricamente. Según Ball (1989), las instituciones educativas representan arenas políticas donde diferentes interpretaciones del modelo pedagógico compiten por legitimidad y reconocimiento. Como plantea Bernstein (1998), los procesos de recontextualización pedagógica transforman los discursos oficiales al insertarlos en lógicas institucionales específicas, generando híbridos que reflejan tanto principios dominantes como resistencias y adaptaciones locales, particularmente significativas en contextos rurales como el de la IESI Piendamó, donde las condiciones materiales y culturales configuran horizontes interpretativos específicos.

2.3.6 Integración conceptual: hacia una comprensión fenomenológica de la experiencia docente

Los conceptos abordados conforman un marco integral para estudiar el fenómeno desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica. Para Maxwell (2013), los marcos conceptuales en investigación cualitativa funcionan como sistemas de conceptos, asunciones y creencias que informan la investigación, proporcionando una estructura inicial flexible. Según Gadamer (2004), comprender involucra participar en significados comunitarios donde las interpretaciones emergen de la pertenencia a tradiciones específicas. Como plantea Morin (2001), este enfoque reconoce la complejidad de los fenómenos educativos, donde elementos diversos se entrelazan en

configuraciones que no pueden reducirse a explicaciones lineales o unidimensionales. Para Taylor (1989), las interpretaciones docentes sobre el modelo pedagógico se insertan en marcos de referencia más amplios que proporcionan horizontes de significación sin los cuales las prácticas particulares resultarían ininteligibles, especialmente en contextos educativos rurales con características culturales específicas.

Este marco conceptual se vincula directamente con los objetivos investigativos. Siguiendo a Van Manen (2016), comprender los significados docentes implica acceder a las formas concretas en que experimentan e interpretan su relación con el modelo pedagógico en contextos específicos. Para Husserl (1970), la investigación fenomenológica busca retornar "a las cosas mismas", aproximándose a experiencias antes de cualquier teorización que pudiera distorsionarlas. Según Finlay (2009), esto requiere una actitud fenomenológica que suspende temporalmente preconcepciones para permitir que los fenómenos se muestren en su complejidad. Como plantea Dahlberg, Dahlberg y Nyström (2008), esta aproximación busca mantener la apertura hacia los fenómenos estudiados, resistiendo la tendencia a categorizarlos prematuramente dentro de marcos teóricos preestablecidos, para captar los significados tal como emergen en la experiencia vivida de los docentes rurales.

Las aproximaciones narrativas enriquecen esta perspectiva fenomenológica. Para Ricoeur (2003), toda experiencia significativa implica procesos de configuración narrativa donde el sujeto se reconoce en historias construidas sobre sí mismo. Según Bruner (1991), estas narrativas no solo representan la realidad, sino que la constituyen, proporcionando marcos para organizar la experiencia y hacerla inteligible. Como plantea Bolívar (2002), las narrativas docentes articulan identidad profesional, prácticas educativas y relación institucional en relatos que proporcionan coherencia a experiencias diversas. Para Connelly y Clandinin (2000), acercarse fenomenológicamente a estos significados implica aproximarse a narrativas mediante las cuales docentes interpretan su experiencia, comprendiendo cómo construyen sentido desde su particular ubicación en paisajes de conocimiento profesional compartidos con otros educadores.

El análisis fenomenológico propuesto se orienta a la comprensión de significados vividos. Según Merleau-Ponty (2002), la fenomenología no pretende explicar el mundo objetivamente, sino expresar nuestra relación existencial con él antes de cualquier abstracción teórica. Para Schütz (1972), esta comprensión implica acceder a los significados subjetivos que los actores sociales atribuyen a sus acciones en el mundo de la vida cotidiana. Como plantea Sokolowski

(2000), el método fenomenológico busca esclarecer las estructuras esenciales de la experiencia mediante descripciones detalladas que muestren sus diversos aspectos y dimensiones. Según Giorgi (2009), este proceso requiere una sensibilidad particular hacia las expresiones concretas en que se manifiesta la experiencia vivida, manteniendo la fidelidad a los relatos de los participantes mientras se buscan estructuras de significado que trasciendan las particularidades individuales.

Desde esta perspectiva integradora propuesta por Contreras Domingo (2013), el estudio fenomenológico de experiencias docentes reconoce que el saber pedagógico no existe separado de quien lo construye, sino que se entreteteje con su biografía, inquietudes y forma personal de habitar el mundo educativo. Para Elbaz-Luwisch (2005), este conocimiento práctico se organiza en imágenes, principios prácticos y reglas que reflejan orientaciones personales hacia la enseñanza desarrolladas a lo largo de trayectorias profesionales específicas. Según Korthagen (2010), estas comprensiones integran dimensiones cognitivas, emocionales, motivacionales y valorativas que configuran la identidad profesional docente. Como plantea Zembylas (2003), este enfoque reconoce la dimensión emocional de la práctica educativa, donde los significados construidos están impregnados de afectos que orientan decisiones pedagógicas y configuran relaciones con estudiantes, colegas e institución, particularmente relevantes en contextos rurales como el de Piendamó.

2.3.7 Referencias contextuales: la educación rural colombiana

El sistema educativo rural colombiano proporciona un marco necesario para interpretar las experiencias docentes. Según Perfetti (2003), las escuelas rurales enfrentan retos estructurales que afectan la implementación de modelos pedagógicos, incluyendo deficiencias infraestructurales y limitado apoyo técnico-pedagógico. Para Bonilla y Martínez (2011), estos elementos configuran el horizonte desde el cual docentes interpretan modelos pedagógicos, adaptándolos a condiciones específicas de su entorno educativo rural. Como plantea Zamora (2010), la educación rural colombiana se caracteriza por particulares formas de organización escolar que responden a condiciones demográficas, económicas y culturales de territorios rurales. Según Parra Sandoval (1996), estas instituciones desarrollan culturas escolares híbridas donde tradiciones campesinas y modernización educativa generan configuraciones específicas que median entre políticas nacionales y realidades locales concretas.

Las políticas educativas nacionales generalmente desconocen particularidades del ámbito rural. Como señala Arias (2017), esta desconexión genera tensiones entre directrices

institucionales y realidades escolares concretas, manifestadas tanto en distribución inequitativa de recursos como en ausencia de procesos formativos contextualizados. Para Parra (2003), los docentes rurales deben constantemente reconfigurar orientaciones pedagógicas según condiciones específicas de comunidades donde trabajan, generando adaptaciones creativas que responden a necesidades locales. Según Amiguiño (2008), estas circunstancias explican por qué en escuelas rurales, modelos pedagógicos oficiales son reinterpretados desde la práctica, generando apropiaciones particulares que responden a características contextuales. Como plantea Ezpeleta (2004), estas recontextualizaciones no constituyen desviaciones, sino estrategias necesarias para la viabilidad del modelo en contextos específicos con condiciones materiales y culturales particulares.

Las investigaciones sobre educación rural revelan patrones de adaptación pedagógica. Muñoz y Restrepo (2020) documentan que educadores en instituciones rurales del sur colombiano desarrollan apropiaciones funcionales de modelos pedagógicos oficiales, adaptándolos flexiblemente a circunstancias del aula rural. Para Ruiz (2020), estas adaptaciones representan reelaboraciones creativas que dialogan con condiciones contextuales, permitiendo sostener procesos educativos significativos pese a limitaciones estructurales. Según Rockwell (2007), estas prácticas configuran formas culturales específicas donde conocimientos locales y saberes pedagógicos oficiales se entrelazan en configuraciones situadas. Como plantea González-Montegudo (2020), la comprensión de estas adaptaciones requiere aproximaciones biográfico-narrativas que capturen la complejidad experiencial de docentes rurales, reconociendo cómo sus trayectorias personales y profesionales informan sus interpretaciones del modelo pedagógico en contextos específicos.

Los estudios sobre instituciones rurales revelan patrones de resignificación pedagógica. Chamorro et al. (2023) evidencian que docentes generalmente conocen fundamentos conceptuales del modelo pedagógico institucional, mientras sus prácticas frecuentemente divergen del enfoque declarado oficialmente. Para Bolívar (2019), esta separación entre teoría y práctica constituye un proceso adaptativo mediante el cual docentes acomodan modelos según condiciones específicas de su contexto. Según Hargreaves (1996), estas adaptaciones reflejan culturas profesionales docentes que median entre exigencias institucionales y realidades del aula, generando soluciones prácticas a tensiones estructurales del sistema educativo. Como plantea Fullan (2007), comprender procesos de cambio educativo requiere atender a cómo docentes

interpretan innovaciones desde sus marcos de referencia profesionales y sus contextos específicos de trabajo, particularmente en entornos rurales donde condiciones materiales, culturales y sociales configuran horizontes interpretativos que determinan la viabilidad de modelos pedagógicos propuestos desde políticas educativas centralizadas.

2.3.1 Modelos Pedagógicos

La siguiente figura resume la conceptualización determinada para el presente proyecto de investigación.

Figura 1. Mapa conceptual de la investigación.

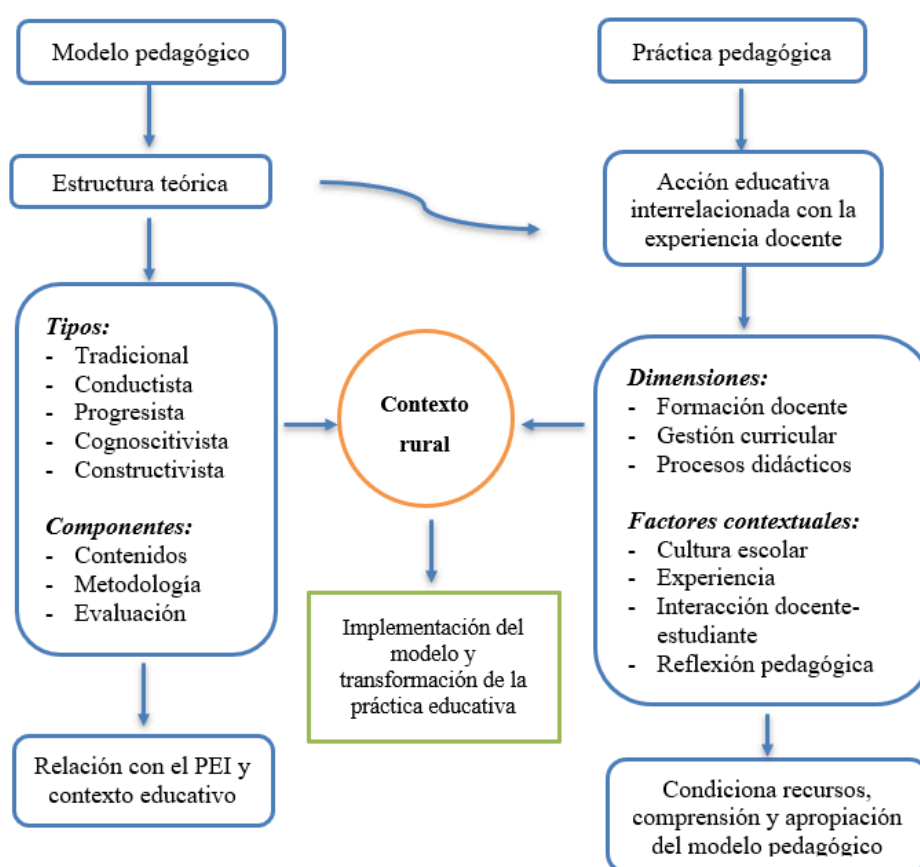


Diagrama conceptual de relaciones entre el modelo pedagógico y la práctica pedagógica en contexto rural, elaborado por la autora con base en la estructura teórica del estudio.

2.4. Marco Contextual.

El presente marco contextual expone investigaciones empíricas realizadas a nivel internacional, nacional y local, que se relacionan con el objeto de estudio: la comprensión de significados que los docentes atribuyen a sus experiencias pedagógicas desde un enfoque

fenomenológico-hermenéutico. Esta revisión contextualiza la problemática dentro de un panorama académico amplio y establece conexiones entre hallazgos previos y propósitos específicos del estudio en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó. Los estudios seleccionados aportan elementos metodológicos, conceptuales e interpretativos que respaldan la utilización del enfoque fenomenológico para comprender experiencias docentes en contextos educativos rurales similares al caucano, evidenciando la existencia de vacíos investigativos que este trabajo busca abordar desde una perspectiva comprensiva y situada.

2.4.1 Investigaciones fenomenológicas sobre experiencia docente

Ramos (2022) desarrolló un estudio fenomenológico trascendental sobre percepciones docentes respecto a la implementación del modelo pedagógico en una institución de la Costa Atlántica colombiana. Su investigación, realizada con cinco docentes mediante entrevistas en profundidad, identificó siete temas fundamentales incluyendo "sensación de verdad y mismidad" y "trascendencia al otro". Este trabajo demuestra cómo el enfoque fenomenológico permite comprender la apropiación del modelo pedagógico como fenómeno vinculado con la identidad profesional docente. La metodología empleada por Ramos (2022) ofrece herramientas para captar dimensiones experienciales que estudios descriptivos o cuantitativos no abordan, lo cual se relaciona directamente con la presente investigación en la IESI Piendamó, donde interesa explorar las construcciones de significado que los docentes rurales elaboran sobre el constructivismo desde su experiencia cotidiana.

Contreras Domingo (2016) investigó la experiencia educativa utilizando narrativas docentes para acceder a los significados construidos sobre la práctica pedagógica. A través de entrevistas biográficas y diarios reflexivos, su estudio mostró cómo la experiencia educativa se configura entre aspiraciones pedagógicas y condiciones institucionales concretas. Sus hallazgos sobre el "saber de la experiencia" como conocimiento que integra dimensiones éticas, afectivas y profesionales se vinculan con la investigación en la IESI Piendamó, donde se busca comprender cómo los docentes rurales reinterpretan el modelo constructivista desde su contexto específico. La metodología narrativa de Contreras Domingo (2016) contribuye al diseño de entrevistas fenomenológicas para este estudio, especialmente en la atención a dimensiones temporales de la experiencia docente y la construcción de sentido como proceso reflexivo continuo. Su trabajo evidencia la importancia de acceder a las voces docentes para comprender fenómenos educativos complejos.

Elbaz-Luwisch (2005) analizó fenomenológicamente narrativas docentes en contextos de diversidad cultural, examinando cómo las identidades profesionales se configuran entre políticas educativas y realidades contextuales. Sus conclusiones sobre el "conocimiento práctico personal" como integración de saberes teóricos, contextuales y biográficos muestran que los modelos pedagógicos siempre se reinterpretan desde la experiencia docente. Esta perspectiva se relaciona con el estudio en la IESI Piendamó, donde los educadores rurales negocian entre exigencias del modelo constructivista institucional y particularidades socioculturales del contexto caucano. El enfoque metodológico de Elbaz-Luwisch (2005), centrado en narrativas temáticas e historias de vida profesional, aporta elementos para comprender cómo los docentes rurales construyen coherencia entre su biografía profesional y demandas institucionales. Su trabajo resalta la necesidad de comprender las adaptaciones que los docentes realizan de los modelos pedagógicos en función de sus contextos específicos.

Zembylas (2003) estudió fenomenológicamente las dimensiones emocionales de la experiencia docente, examinando cómo los educadores construyen significados sobre su práctica desde entramados afectivos complejos. A través de observaciones participantes y entrevistas durante dos años con una docente de primaria, identificó cómo las emociones pedagógicas median la relación entre políticas educativas, cultura institucional y prácticas de aula. Su enfoque en la dimensión emocional como componente de la experiencia docente se relaciona con la investigación en la IESI Piendamó, donde se busca comprender significados emergentes de la vivencia con el modelo constructivista, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos y existenciales. La metodología de Zembylas (2003), que integra análisis discursivo y fenomenológico, aporta orientaciones para captar dimensiones experienciales frecuentemente ausentes en estudios sobre modelos pedagógicos. Su trabajo demuestra la importancia de considerar los aspectos emocionales en la comprensión de las prácticas educativas.

2.4.2 Estudios sobre modelos pedagógicos y prácticas docentes

Crisol y Caurcel (2021) estudiaron la relación entre el modelo pedagógico declarado y las prácticas reales en la formación de profesores de educación física en la Universidad de Granada. Su investigación cuantitativa transversal encontró distanciamiento entre la planificación metodológica basada en enfoques participativos y las prácticas implementadas, mostrando tensiones similares a las observadas en la IESI Piendamó. Este estudio se relaciona con la presente investigación al identificar cómo los estudiantes atribuyen significados a las acciones

pedagógicas desde sus expectativas profesionales, complementando el enfoque en significados construidos por docentes. La brecha identificada por Crisol y Caurcel (2021) entre discurso pedagógico y práctica refuerza la necesidad de estudiar cómo los docentes rurales experimentan y significan esta desarticulación en su contexto específico. Sus hallazgos evidencian que la desconexión entre modelos declarados y prácticas reales constituye un fenómeno educativo recurrente en diversos contextos institucionales.

Gómez et al. (2021) investigaron la formación de docentes universitarios en Uniandes Babahoyo (Ecuador), identificando cómo la deficiente preparación disciplinar y pedagógica afecta el desempeño docente. Sus hallazgos sobre la falta de consciencia profesional frente a la formación continuada se relacionan con la investigación en la IESI Piendamó, donde se estudia cómo los significados sobre el modelo pedagógico están mediados por trayectorias formativas docentes. Este estudio aporta al trabajo una dimensión fundamental: la consideración de la biografía formativa de los docentes como horizonte interpretativo del modelo constructivista. La metodología cualitativa de Gómez et al. (2021) proporciona orientaciones para explorar cómo los vacíos formativos se manifiestan en la relación docente-modelo institucional. Su trabajo subraya la importancia de analizar las trayectorias de formación profesional como factor determinante en la construcción de significados pedagógicos y en la implementación efectiva de modelos educativos institucionales.

Melo et al. (2021) estudiaron percepciones docentes sobre factores que mejoran prácticas pedagógicas en educación básica y media en Santiago de Chile. Sus resultados destacan la importancia que los docentes atribuyen al direccionamiento institucional y a modelos contextualizados que articulen variables institucionales y del entorno. Estos hallazgos se relacionan con la investigación en la IESI Piendamó, donde se busca comprender cómo los docentes rurales construyen significados sobre el modelo constructivista desde su experiencia situada. La perspectiva de Melo et al. (2021) sobre contextualización como factor clave en el mejoramiento pedagógico respalda el enfoque fenomenológico para acceder a significados construidos por docentes desde su experiencia en el entorno rural caucano. Su metodología cualitativa ofrece orientaciones para explorar cómo los docentes interpretan posibilidades de transformación pedagógica desde su experiencia contextual. Sus conclusiones enfatizan la necesidad de modelos pedagógicos que reconozcan y respondan a las particularidades de cada contexto educativo.

Monte y Reis (2021) desarrollaron un prototipo de Modelo Pedagógico de Educación para la Ciudadanía Ambiental en Educación Primaria. Su aproximación basada en diseño, fundamentada en análisis documental, muestra un proceso de construcción pedagógica contextualizada que responde a problemáticas actuales. Esta investigación se relaciona con el estudio en la IESI Piendamó al evidenciar cómo los modelos pedagógicos adquieren sentido cuando responden a necesidades contextuales específicas, aspecto importante para analizar significados que los docentes rurales construyen sobre el constructivismo. La metodología de Monte y Reis (2021) ilustra la importancia de considerar problemáticas contextuales en la configuración de modelos pedagógicos, elemento que enriquece la aproximación fenomenológica a experiencias docentes en el entorno rural caucano. Su trabajo destaca la necesidad de modelos pedagógicos que establezcan conexiones significativas entre currículo escolar y realidades socioambientales del entorno, aspecto relevante para contextos rurales.

Montalvo (2021) exploró los fundamentos de la educación integral desde aportes de Julián De Zubiría, utilizando metodología cualitativa documental complementada con una entrevista al autor. Sus hallazgos sobre coherencia conceptual y carácter social del enfoque pedagógico ofrecen elementos para la investigación en la IESI Piendamó, donde interesa comprender cómo los docentes rurales interpretan el modelo constructivista institucional. El análisis de Montalvo (2021) sobre modelos pedagógicos contemporáneos con fundamentos teóricos aplicables proporciona un marco para entender cómo los docentes construyen significados sobre estos modelos desde su experiencia. Su metodología, centrada en triangulación documental, complementa el enfoque fenomenológico al ofrecer herramientas para contrastar significados docentes con fundamentos teóricos del modelo constructivista. Su estudio enfatiza la importancia de modelos pedagógicos con coherencia interna y fundamentación teórica sólida, aspectos que median la interpretación y apropiación docente.

2.4.3 Investigaciones sobre contextos educativos rurales

Ospina y Cardona (2021) investigaron procesos de apropiación del modelo pedagógico institucional desde la formación docente situada en contextos rurales colombianos. Sus resultados muestran que cuando la formación responde a necesidades territoriales específicas y se articula con la experiencia docente, la apropiación del modelo se profundiza significativamente. Este estudio se relaciona con la investigación en la IESI Piendamó, pues identifica cómo la descontextualización formativa genera brecha entre modelo declarado y práctica real, fenómeno

que se busca comprender fenomenológicamente desde la experiencia docente rural caucana. La metodología de Ospina y Cardona (2021), centrada en narrativas docentes y observación participante, contribuye al diseño de entrevistas fenomenológicas, especialmente en la atención a la dimensión situada del conocimiento pedagógico. Sus hallazgos evidencian la centralidad de la formación contextualizada como factor determinante en la apropiación efectiva de modelos pedagógicos institucionales en entornos rurales.

Muñoz y Restrepo (2020) analizaron instituciones rurales en Cauca y Nariño, identificando cómo el modelo pedagógico institucional frecuentemente opera como requisito formal sin internalización efectiva en prácticas cotidianas. Sus hallazgos sobre factores incidentes en esta brecha (escasa formación situada, rigidez curricular, falta de acompañamiento) señalan el vacío que la investigación en la IESI Piendamó busca abordar: comprender cómo los docentes rurales experimentan esta tensión entre lo prescrito y lo posible. El concepto de "apropiación funcional" desarrollado por Muñoz y Restrepo (2020) contribuye al enfoque fenomenológico, permitiendo analizar cómo los docentes resignifican creativamente el modelo desde su contexto. Su metodología, que integró entrevistas, observación y análisis documental, complementa el diseño metodológico al ofrecer estrategias para triangular significados docentes con prácticas observables y discurso institucional. Sus conclusiones destacan la necesidad de comprender las adaptaciones contextuales como procesos legítimos de apropiación pedagógica.

Reinius et al. (2023) estudiaron percepciones docentes sobre colaboración en desarrollo institucional en escuelas de Helsinki (Finlandia), evidenciando la necesidad de apoyo multidimensional para involucrar a todos los docentes en la transformación escolar. Sus hallazgos sobre actitudes docentes como factor determinante en desarrollo institucional aportan a la investigación en la IESI Piendamó, donde se busca comprender cómo los significados sobre el modelo pedagógico inciden en su implementación efectiva. La metodología cualitativa de Reinius et al. (2023), centrada en entrevistas que exploran dimensiones actitudinales, contribuye al enfoque fenomenológico al proporcionar orientaciones para indagar cómo los docentes experimentan subjetivamente su participación institucional. Este estudio, aunque desarrollado en contexto diferente, refuerza la importancia de comprender los significados docentes como factor clave en procesos de transformación pedagógica. Sus conclusiones resaltan la necesidad de considerar las percepciones docentes como elemento central en los procesos de innovación educativa.

Carpio et al. (2023) analizaron aplicabilidad de diversos modelos pedagógicos (tradicional, conductual, experimental, cognitivo y constructivista) en contextos educativos contemporáneos. Sus hallazgos sobre necesidad de lineamientos claros para implementar estrategias en aula, y valoración del constructivismo como enfoque que prioriza necesidades estudiantiles, aportan a la investigación en la IESI Piendamó elementos para contrastar significados docentes sobre constructivismo con análisis de su pertinencia contextual. El enfoque comparativo de Carpio et al. (2023) entre modelos pedagógicos enriquece el análisis fenomenológico al proporcionar marco para comprender cómo docentes interpretan el constructivismo frente a otras tradiciones pedagógicas presentes en su horizonte experiencial. Este estudio contribuye a la comprensión de cómo los docentes navegan entre diferentes paradigmas pedagógicos en su práctica cotidiana, aspecto importante para captar la complejidad de sus procesos de significación en el contexto rural caucano. Sus conclusiones resaltan la flexibilidad interpretativa como característica inherente a la apropiación de modelos pedagógicos.

2.4.4 Estudios sobre apropiación de modelos pedagógicos

García y Zambrano (2020) investigaron la apropiación del modelo pedagógico institucional por docentes de básica primaria en Medellín, enfocándose en desarrollo de competencias científicas en matemáticas y ciencias naturales. Sus resultados mostraron baja apropiación del modelo y propusieron estrategias para articular prácticas con lineamientos institucionales. Este estudio se relaciona con la investigación en la IESI Piendamó, pues identifica la brecha entre modelo declarado y práctica real que se busca comprender fenomenológicamente desde la experiencia docente rural. La metodología mixta de García y Zambrano (2020), que combina análisis cuantitativo y estudio de caso, complementa el enfoque cualitativo al proporcionar referentes para contrastar significados subjetivos con indicadores objetivos de apropiación pedagógica. Sus hallazgos sobre áreas específicas de desarticulación ofrecen categorías analíticas para interpretar experiencias docentes en contexto rural caucano. Sus resultados evidencian que la desarticulación entre discurso y práctica constituye un fenómeno común en instituciones educativas colombianas.

Vargas (2021) estudió prácticas pedagógicas en educación inicial del programa Cero a Siempre en siete municipios colombianos, identificando persistencia de prácticas centradas en transmisión y repetición memorística, pese a lineamientos constructivistas. Este estudio muestra un fenómeno similar al observado en la IESI Piendamó, donde el modelo constructivista

declarado coexiste con prácticas tradicionales, problemática que se busca comprender desde significados docentes sobre esta aparente contradicción. La metodología cualitativa de Vargas (2021), basada en estudio de caso, aporta orientaciones para el diseño investigativo, especialmente en la atención a manifestaciones concretas de desarticulación entre modelo y práctica. Sus hallazgos sobre factores que inciden en persistencia de prácticas tradicionales proporcionan categorías interpretativas para analizar experiencias docentes en contexto rural caucano. Su trabajo evidencia la complejidad de los procesos de transformación pedagógica, especialmente cuando implican cambios paradigmáticos profundos.

Pineda (2021) analizó características de la práctica pedagógica en Escuelas Normales del Eje Cafetero, estudiando interacción entre escuela y medio para validar teorías que fundamentan comprensión de realidad pedagógica. Sus hallazgos sobre reflexividad docente como mediación entre teoría y práctica contribuyen a la investigación en la IESI Piendamó, donde se busca comprender cómo significados sobre modelo constructivista emergen de reflexión sobre práctica. La metodología de Pineda (2021), que integra observación, entrevistas y análisis documental, complementa el enfoque fenomenológico al proporcionar estrategias para articular comprensión de significados subjetivos con manifestaciones objetivas de práctica pedagógica. Sus herramientas para facilitar confrontación reflexiva del docente con su práctica resultan pertinentes para el diseño metodológico, centrado en explicitar significados construidos desde experiencia vivida. Su trabajo destaca el papel de la reflexión como proceso mediador entre comprensión teórica y práctica situada.

Chamorro et al. (2023) exploraron estrategias metodológicas utilizadas por docentes en institución educativa de Cumbal (Nariño), encontrando que, pese a conocer fundamentos del modelo pedagógico dialogante, sus prácticas se distancian del enfoque declarado. Este estudio se relaciona con la investigación en la IESI Piendamó por proximidad geográfica y sociocultural, identificando fenómeno similar: brecha entre conocimiento teórico del modelo y su implementación efectiva. La metodología cualitativa con enfoque hermenéutico de Chamorro et al. (2023), que integró análisis documental, entrevistas y observación directa, aporta orientaciones para el diseño fenomenológico, especialmente en atención a múltiples dimensiones de experiencia docente. Sus hallazgos sobre formas de desarticulación entre teoría y práctica ofrecen categorías interpretativas para analizar experiencias docentes en contexto rural caucano, identificando patrones comunes en instituciones rurales del suroccidente colombiano. Sus

conclusiones resaltan la complejidad de la implementación de modelos pedagógicos en contextos rurales.

Gómez et al. (2023) analizaron implementación del modelo pedagógico dialogante de Julián de Zubiría en institución educativa de Choachí (Cundinamarca), encontrando que mayoría de docentes no relaciona coherentemente el modelo con sus prácticas pedagógicas. Sus hallazgos sobre confusión conceptual y desarticulación con el PEI identifican la problemática que la investigación en la IESI Piendamó busca comprender fenomenológicamente desde experiencia docente rural caucana. La metodología mixta de Gómez et al. (2023), que incorporó a todos los docentes institucionales, ofrece perspectivas para el diseño metodológico, especialmente en identificación de técnicas efectivas para explorar comprensiones docentes sobre modelo pedagógico. Sus hallazgos sobre factores incidentes en desarticulación entre modelo y práctica proporcionan categorías analíticas para interpretar experiencias docentes en contextos rurales, evidenciando patrones recurrentes en diferentes regiones colombianas. Su trabajo demuestra la importancia de procesos formativos contextualizados para la apropiación efectiva de modelos pedagógicos institucionales.

2.4.5 Pertinencia contextualizada para la IESI Piendamó

Las investigaciones revisadas muestran varios vacíos y desafíos contextuales que justifican el estudio fenomenológico en la IESI Piendamó. Primero, aunque numerosos estudios han identificado la brecha entre modelos pedagógicos institucionales y prácticas reales, pocos han abordado esta problemática desde la experiencia vivida de los docentes, especialmente en contextos rurales colombianos. Esta ausencia de aproximaciones fenomenológicas ha limitado la comprensión de significados que los educadores construyen sobre esta desarticulación, favoreciendo explicaciones externas que no captan la complejidad experiencial del fenómeno. La presente investigación busca abordar este vacío, aportando comprensión de cómo docentes rurales del Cauca experimentan y significan su relación con el modelo constructivista institucional desde su horizonte vivencial específico, contribuyendo así a un entendimiento más profundo y situado del fenómeno.

En segundo lugar, los estudios analizados evidencian la necesidad de contextualizar los modelos pedagógicos a realidades específicas de instituciones rurales. Como indican Ospina y Cardona (2021) y Muñoz y Restrepo (2020), la descontextualización de modelos pedagógicos constituye factor determinante en su limitada apropiación por docentes rurales, quienes negocian

entre directrices institucionales generales y particularidades contextuales específicas. Este desafío resulta central en la IESI Piendamó, institución rural caucana donde docentes enfrentan condiciones socioculturales, económicas y territoriales específicas que median su relación con el modelo constructivista declarado. El estudio fenomenológico busca comprender cómo docentes experimentan esta tensión entre lo general y lo particular, y qué significados construyen desde su vivencia situada, aportando elementos para procesos de contextualización pedagógica más adecuados y efectivos para el entorno rural caucano.

En tercer lugar, las investigaciones revisadas muestran la importancia de la dimensión subjetiva y experiencial en procesos de apropiación pedagógica. Estudios como los de Ramos (2022), Contreras Domingo (2016) y Zembylas (2003) demuestran que la relación docente con modelos pedagógicos integra dimensiones identitarias, afectivas y éticas que configuran su implementación efectiva. Este aspecto resulta fundamental en la IESI Piendamó, donde comprender cómo docentes rurales experimentan emocionalmente su relación con el modelo constructivista puede aportar claves interpretativas para abordar la desarticulación identificada. El estudio fenomenológico busca acceder a estas dimensiones experienciales frecuentemente ausentes en estudios tradicionales, ofreciendo comprensión más integral de factores que median relación entre modelo pedagógico y práctica docente en contexto rural caucano, atendiendo a la complejidad multidimensional de la experiencia educativa en entornos rurales con características socioculturales específicas.

Finalmente, los estudios analizados señalan la necesidad de aproximaciones metodológicas que capturen la complejidad de experiencia docente en contextos rurales. Aunque investigaciones como las de Chamorro et al. (2023), Gómez et al. (2023) y García y Zambrano (2020) han identificado patrones de desarticulación entre modelos y prácticas en diversas instituciones colombianas, sus aproximaciones metodológicas no han priorizado la comprensión fenomenológica de significados construidos por docentes desde experiencia vivida. Este vacío metodológico resulta relevante en contexto IESI Piendamó, donde comprender cómo docentes rurales experimentan y significan su relación con modelo constructivista constituye paso esencial para diseñar intervenciones pedagógicas más pertinentes. El estudio fenomenológico-hermenéutico busca ofrecer esta comprensión profunda, aportando conocimiento teórico sobre el fenómeno y orientaciones prácticas para fortalecer articulación entre modelo

pedagógico y práctica docente desde significados construidos por protagonistas del proceso educativo rural caucano.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El sistema educativo colombiano se estructura a partir de un conjunto de disposiciones normativas que establecen lineamientos, principios y directrices para la organización escolar y el desarrollo pedagógico. La presente investigación se enmarca en este contexto normativo que, más allá de su función regulatoria, configura horizontes de sentido desde los cuales los docentes interpretan y significan su práctica cotidiana. Según Orozco (2020), las normas educativas no representan meras imposiciones externas, sino que constituyen espacios de interpretación y resignificación donde los actores educativos construyen comprensiones situadas sobre los modelos pedagógicos. Este análisis normativo, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, busca comprender cómo el marco legal educativo colombiano habilita o restringe las posibilidades interpretativas de los docentes de la IESI Piendamó respecto al modelo constructivista, reconociendo la tensión entre lo prescrito y lo vivido en el contexto rural caucano.

La Constitución Política de Colombia de 1991 estableció la educación como derecho fundamental y servicio público con función social, consagrando principios como la participación, autonomía y descentralización educativa. Este mandato constitucional, según analiza Arias (2017), configuró un nuevo horizonte para la educación colombiana, otorgando a docentes e instituciones posibilidades interpretativas más amplias sobre los modelos pedagógicos, aunque dentro de ciertos límites regulatorios. El carácter de servicio público con función social incide directamente en cómo los docentes significan su labor pedagógica, particularmente en contextos rurales donde las condiciones socioculturales específicas median la comprensión y aplicación de principios constitucionales. La tensión entre el derecho a la educación como garantía universal y las realidades contextuales rurales genera espacios interpretativos donde los docentes desarrollan comprensiones situadas del mandato constitucional.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) concretó los principios constitucionales, estableciendo en su artículo 77 la autonomía escolar, facultando a las instituciones para formular, adoptar y poner en práctica su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI). Calvo (2018) analiza cómo esta disposición legal habilitó espacios de interpretación pedagógica para las comunidades educativas, permitiendo adaptaciones contextuales de los modelos pedagógicos

según necesidades territoriales específicas. Sin embargo, Barreto (2022) advierte que esta autonomía ha operado dentro de marcos regulatorios que limitan las posibilidades interpretativas, especialmente en contextos rurales con condiciones materiales desfavorables. La tensión entre autonomía declarada y condiciones de implementación configura un espacio hermenéutico donde los docentes de la IESI Piendamó construyen significados sobre el modelo constructivista, negociando entre directrices oficiales y realidades contextuales específicas. Esta disposición legal resulta fundamental para comprender cómo los educadores resignifican su experiencia pedagógica desde la autonomía institucionalmente habilitada.

El Decreto 1860 de 1994 reglamentó los aspectos pedagógicos y organizativos de las instituciones educativas, detallando los componentes del PEI, dentro de los cuales se encuentra la definición del enfoque pedagógico institucional. Quintero (2021) señala que esta reglamentación, aunque pretendía operacionalizar la autonomía escolar, estableció marcos procedimentales que frecuentemente burocratizaron la construcción pedagógica, reduciendo la experiencia reflexiva a cumplimientos formales. Esta tensión entre autonomía declarada y requisitos procedimentales se manifiesta en la experiencia docente cotidiana, donde los educadores deben negociar entre cumplimiento normativo y pertinencia contextual. En instituciones rurales como la IESI Piendamó, este decreto ha generado espacios interpretativos complejos, donde los docentes construyen comprensiones situadas sobre cómo articular requisitos formales con necesidades educativas contextuales. La forma en que los educadores experimentan esta tensión configura significativamente su relación con el modelo pedagógico institucional.

La Resolución 2343 de 1996 estableció lineamientos generales para procesos curriculares e indicadores de logros, introduciendo elementos de fundamentación constructivista al enfatizar competencias y procesos sobre contenidos. Martínez (2019) analiza cómo esta disposición normativa promovió comprensiones pedagógicas constructivistas, aunque desde una implementación técnica que frecuentemente desconoció los procesos interpretativos docentes. Para Gómez y Rodríguez (2020), esta resolución ejemplifica la tensión entre orientaciones constructivistas declaradas y enfoques técnico-instrumentales de implementación, contradicción que los docentes experimentan en su práctica cotidiana. En contextos rurales como el de la IESI Piendamó, esta disposición ha generado espacios interpretativos donde los educadores deben negociar entre el discurso constructivista promovido y las condiciones concretas de enseñanza-aprendizaje, construyendo significados situados sobre competencias, logros e

indicadores desde su experiencia pedagógica. La forma en que los docentes rurales interpretan y recontextualizan estos lineamientos constituye un aspecto fundamental para comprender su relación con el modelo constructivista institucional.

El Decreto 1290 de 2009 reglamentó la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes en educación básica y media, otorgando a instituciones educativas autonomía para definir sistemas evaluativos propios. Torres (2021) señala que este decreto configuró un espacio interpretativo donde instituciones y docentes pueden construir comprensiones situadas sobre evaluación, aunque frecuentemente limitadas por presiones sobre resultados medibles. Según Rodríguez (2018), esta tensión entre autonomía evaluativa declarada y demandas de estandarización incide significativamente en cómo docentes experimentan y significan su práctica pedagógica, especialmente cuando trabajan con modelos constructivistas que privilegian procesos sobre resultados. En instituciones rurales como la IESI Piendamó, este decreto ha generado espacios hermenéuticos complejos, donde educadores deben negociar entre evaluación formativa coherente con el constructivismo y presiones por resultados estandarizados, construyendo significados híbridos sobre evaluación desde su experiencia contextualizada.

La Ley 1324 de 2009 estableció parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados educativos, formalizando las pruebas estandarizadas (Saber) como mecanismos de medición de calidad. Moreno (2020) analiza cómo esta disposición legal ha generado tensiones significativas con enfoques constructivistas, al privilegiar resultados medibles sobre procesos de construcción de conocimiento. Esta contradicción entre evaluación estandarizada y principios constructivistas configura un espacio interpretativo donde docentes construyen significados complejos sobre calidad educativa y propósitos formativos. Para Sánchez (2022), en contextos rurales esta tensión se intensifica por condiciones materiales y socioculturales específicas que median implementación de pruebas estandarizadas. En la IESI Piendamó, esta disposición legal influye significativamente en cómo docentes comprenden y aplican el modelo constructivista, generando adaptaciones y resignificaciones que buscan equilibrar principios pedagógicos declarados con exigencias evaluativas externas.

El Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) compiló y actualizó la normatividad educativa colombiana, incluyendo disposiciones sobre modelos pedagógicos flexibles para poblaciones diversas. Según Cortés (2019), esta normativa reconoce la necesidad de adaptaciones contextuales de modelos pedagógicos, aunque desde un enfoque que

frecuentemente homogeniza la diversidad territorial. Para Velásquez (2021), este decreto configura un horizonte interpretativo donde instituciones y docentes pueden desarrollar comprensiones situadas sobre flexibilización pedagógica, especialmente en contextos rurales con necesidades específicas. En la IESI Piendamó, estas disposiciones sobre modelos flexibles habilitan espacios hermenéuticos donde docentes rurales negocian entre lineamientos nacionales y realidades contextuales, construyendo significados propios sobre cómo implementar el constructivismo en su entorno específico. La forma en que educadores interpretan estas posibilidades de flexibilización resulta central para comprender cómo significan su experiencia con el modelo pedagógico desde su práctica situada.

El Plan Decenal de Educación 2016-2026 estableció como desafío estratégico la construcción de una política pública que promueva innovación pedagógica, formación docente y transformación educativa. Garzón (2022) analiza cómo este plan configura un horizonte comprensivo donde educadores pueden construir significados sobre innovación pedagógica desde sus contextos específicos, aunque frecuentemente limitados por condiciones estructurales que dificultan implementación efectiva. Según Ramírez (2019), el plan refleja tensiones entre aspiraciones transformativas y realidades contextuales diversas, generando espacios interpretativos donde docentes negocian entre directrices generales y posibilidades situadas. En instituciones rurales como la IESI Piendamó, estas orientaciones habilitan comprensiones sobre transformación pedagógica mediadas por condiciones territoriales específicas, donde educadores construyen significados propios sobre cómo actualizar el modelo constructivista desde sus posibilidades contextuales.

La Ley 115 de 1994 estableció en su artículo 65 que las secretarías de educación departamentales o distritales, con la participación de municipios, elaborarán planes de desarrollo educativo rural. Para Jaramillo (2018), esta disposición, aunque reconoce la especificidad de la educación rural, ha generado implementaciones fragmentadas que no responden integralmente a necesidades territoriales específicas. Según Castillo (2020), esta normativa configura espacios interpretativos donde docentes rurales construyen comprensiones situadas sobre cómo adaptar lineamientos generales a contextos específicos, negociando entre prescripciones externas y realidades locales. En instituciones como la IESI Piendamó, esta disposición legal habilita lecturas contextualizadas sobre pertinencia educativa rural, donde educadores significan su práctica desde interacción entre políticas departamentales y necesidades comunitarias específicas.

La forma en que docentes experimentan esta tensión entre planificación oficial y realidades territoriales resulta fundamental para comprender cómo construyen significados sobre el modelo constructivista desde su experiencia situada, aspecto central para el análisis fenomenológico de sus vivencias pedagógicas en el contexto rural caucano.

El Decreto 1490 de 1990 adoptó la metodología Escuela Nueva como modelo para zonas rurales, estableciendo fundamentos constructivistas para la educación rural colombiana. Peña (2021) señala que esta disposición configuró un horizonte interpretativo donde docentes rurales pueden desarrollar prácticas constructivistas situadas, aunque frecuentemente limitadas por implementaciones técnicas que desconocen particularidades contextuales. Para Rincón (2019), este decreto ejemplifica tensiones entre modelos pedagógicos estandarizados y diversidad rural, generando espacios hermenéuticos donde educadores adaptan principios generales a realidades específicas. En instituciones como la IESI Piendamó, esta normativa ha influido históricamente en cómo docentes comprenden el constructivismo desde su experiencia rural, proporcionando referentes interpretativos que median su relación con el modelo institucional.

El Plan Especial de Educación Rural (2018) derivado del Acuerdo de Paz, estableció lineamientos para fortalecer educación rural con énfasis en pertinencia y flexibilidad pedagógica. Según Parra (2020), este plan configura espacios interpretativos donde instituciones y docentes rurales pueden desarrollar comprensiones situadas sobre modelos pedagógicos contextualizados, aunque su implementación ha enfrentado discontinuidades administrativas. Para Mendoza (2022), esta política evidencia tensiones entre aspiraciones transformativas y realidades institucionales, generando horizontes comprensivos donde educadores negocian entre discursos oficiales y posibilidades contextuales. En la IESI Piendamó, estos lineamientos habilitan interpretaciones sobre cómo actualizar el modelo constructivista desde necesidades territoriales específicas, reconociendo dinámicas socioculturales del contexto rural caucano.

La Resolución 021598 de 2021 estableció lineamientos para implementación de modelos educativos flexibles como estrategia de atención a población rural y vulnerable. Valencia (2022) analiza cómo esta disposición reciente habilita espacios interpretativos donde docentes pueden desarrollar adaptaciones pedagógicas contextualizadas, aunque frecuentemente limitadas por enfoques técnico-instrumentales que reducen flexibilización a implementaciones procedimentales. Según Gutiérrez (2023), esta resolución refleja tensiones entre flexibilidad declarada y estandarización subyacente, generando horizontes comprensivos donde educadores

deben negociar entre adaptabilidad contextual y cumplimiento normativo. En instituciones rurales como la IESI Piendamó, estos lineamientos configuran posibilidades interpretativas sobre cómo adaptar el modelo constructivista a condiciones territoriales específicas, habilitando resignificaciones pedagógicas desde experiencias situadas.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, reformulado en 2018, estableció formalmente el modelo constructivista como enfoque pedagógico orientador. Este documento institucional, según análisis de la autoevaluación institucional 2022-2023, configura un horizonte comprensivo donde docentes desarrollan interpretaciones situadas sobre principios constructivistas, adaptándolos a realidades del aula rural. Para Cruz (2020), los PEI operan como espacios hermenéuticos donde comunidades educativas construyen significados compartidos sobre propósitos formativos, aunque frecuentemente tensionados entre aspiraciones declaradas y condiciones reales de implementación. En la IESI Piendamó, el PEI ha generado un marco interpretativo desde el cual docentes significan su práctica cotidiana, negociando entre lineamientos institucionales y experiencias situadas en el contexto rural caucano.

El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de la IESI Piendamó articula principios constructivistas con prácticas evaluativas institucionales, estableciendo criterios y procedimientos coherentes con el modelo pedagógico declarado. Según registros institucionales, este documento ha generado espacios interpretativos donde docentes construyen comprensiones sobre evaluación formativa, aunque tensionadas por presiones sobre resultados medibles en pruebas externas. Medina (2021) señala que los SIEE frecuentemente reflejan contradicciones entre enfoques evaluativos constructivistas y demandas de estandarización, configurando horizontes comprensivos donde educadores deben negociar entre coherencia pedagógica y exigencias externas. En el contexto rural de la IESI Piendamó, este documento institucional habilita interpretaciones sobre cómo implementar evaluación coherente con constructivismo, mediadas por condiciones socioculturales específicas del territorio.

El Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) 2022-2023 de la IESI Piendamó identificó como área prioritaria el fortalecimiento de prácticas pedagógicas coherentes con modelo constructivista, estableciendo acciones específicas para acompañamiento docente. Este documento, según análisis de actas institucionales, genera espacios interpretativos donde educadores construyen comprensiones sobre transformación pedagógica, aunque frecuentemente

limitadas por condiciones materiales y temporales que dificultan implementación efectiva. Rojas (2022) analiza cómo planes de mejoramiento configuran horizontes comprensivos donde comunidades educativas negocian entre aspiraciones transformativas y posibilidades contextuales, generando adaptaciones situadas de propuestas generales. En el contexto específico de la IESI Piendamó, este documento habilita interpretaciones sobre cómo actualizar prácticas pedagógicas desde principios constructivistas, mediadas por experiencias docentes en entorno rural caucano.

Las mallas curriculares y planes de área de la IESI Piendamó, según análisis documental realizado en 2022, evidencian esfuerzos por operacionalizar principios constructivistas en secuencias didácticas específicas, aunque con diversos grados de apropiación según áreas y niveles. Estos documentos configuran espacios interpretativos donde docentes construyen comprensiones situadas sobre cómo traducir principios pedagógicos generales a prácticas disciplinares específicas. Quintana (2020) señala que mallas curriculares reflejan tensiones entre estructuración prescriptiva y flexibilidad constructivista, generando horizontes comprensivos donde educadores negocian entre secuenciación formal y adaptación contextual. En el contexto rural específico de la IESI Piendamó, estos documentos habilitan interpretaciones sobre cómo implementar constructivismo en áreas disciplinares particulares, mediadas por formación específica de docentes y características de población estudiantil atendida.

El análisis del marco normativo educativo colombiano evidencia cómo disposiciones legales y documentos institucionales configuran horizontes de sentido desde los cuales docentes interpretan y significan su experiencia pedagógica. Según Heidegger (1927), la comprensión humana siempre ocurre desde horizontes interpretativos previos que condicionan posibilidades de significación. Aplicando esta perspectiva, Jiménez (2021) analiza cómo normativas educativas operan como horizontes comprensivos que habilitan ciertas interpretaciones pedagógicas mientras limitan otras, configurando campo de posibilidades dentro del cual docentes construyen significados sobre su práctica. En el contexto específico de la IESI Piendamó, disposiciones constitucionales, legales e institucionales establecen marcos interpretativos desde los cuales educadores rurales comprenden y significan el modelo constructivista, generando espacios hermenéuticos donde negocian entre prescripciones normativas y realidades contextuales.

Las tensiones identificadas entre normativas constructivistas declaradas y condiciones de implementación configuran espacios interpretativos donde docentes construyen significados

situados sobre su práctica pedagógica. Gadamer (2004) plantea que toda comprensión ocurre como "fusión de horizontes" donde tradiciones interpretativas dialogan con experiencias situadas, generando nuevas comprensiones. Desde esta perspectiva, Bernal (2022) analiza cómo normativas educativas y experiencias docentes conforman horizontes que se fusionan en interpretaciones pedagógicas concretas, particularmente en contextos rurales donde distancia entre prescripción y posibilidad resulta significativa. En la IESI Piendamó, tensiones entre modelo constructivista formalmente establecido y condiciones rurales específicas generan espacios hermenéuticos donde educadores desarrollan comprensiones propias sobre cómo implementar principios pedagógicos generales en contexto caucano particular. Esta perspectiva fenomenológica permite comprender marco normativo no como determinación externa de práctica docente, sino como horizonte interpretativo que educadores resignifican desde su experiencia situada.

La perspectiva fenomenológico-hermenéutica evidencia cómo marco normativo habilita o restringe procesos de significación pedagógica en contextos educativos específicos. Ricoeur (2003) plantea que textos configuran "mundos posibles" que lectores actualizan desde sus horizontes particulares, aplicando comprensiones al contexto propio. Siguiendo esta perspectiva, Navarro (2023) analiza cómo disposiciones normativas educativas abren posibilidades interpretativas que docentes actualizan desde sus contextos específicos, generando adaptaciones situadas de lineamientos generales. En el caso de la IESI Piendamó, documentos normativos desde Constitución hasta planes institucionales configuran mundo posible constructivista que educadores rurales actualizan desde sus condiciones territoriales particulares, desarrollando comprensiones contextualizadas sobre cómo implementar modelo pedagógico. Este enfoque permite comprender cómo docentes experimentan y significan marco normativo desde su práctica cotidiana, evidenciando tensiones productivas entre prescripción y experiencia que caracterizan implementación de modelos pedagógicos en contextos rurales.

El análisis del marco normativo desde perspectiva fenomenológica permite comprender cómo docentes de la IESI Piendamó construyen significados sobre modelo constructivista navegando entre posibilidades y restricciones interpretativas establecidas por disposiciones legales e institucionales. Van Manen (2016) señala que experiencia pedagógica siempre ocurre en tensión entre mundo prescrito y mundo vivido, generando espacios reflexivos donde educadores construyen comprensiones situadas. Aplicando esta perspectiva, Rodríguez (2020) analiza cómo

docentes rurales desarrollan "conocimiento práctico personal" que integra disposiciones normativas con saberes experienciales, configurando interpretaciones contextualizadas de lineamientos generales. En el contexto específico de la IESI Piendamó, marco normativo opera como condición de posibilidad interpretativa desde la cual educadores significan su práctica en relación con modelo constructivista, desarrollando comprensiones que navegan entre cumplimiento normativo y pertinencia contextual. Esta aproximación fenomenológica enriquece comprensión del marco legal, reconociendo su papel como horizonte de sentido que media experiencia pedagógica vivida.

Capítulo 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.

El presente capítulo describe el enfoque metodológico adoptado para desarrollar la investigación, detallando los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección, análisis e interpretación de los datos. En concordancia con el objetivo general, se asume un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica hermenéutica, que permite comprender los significados construidos por los docentes frente a la relación entre el modelo pedagógico institucional y sus prácticas pedagógicas. A lo largo del capítulo se expone la operacionalización de las variables, el diseño de la investigación, la selección de la muestra, las estrategias de trabajo de campo, la aplicación de los instrumentos, así como el procesamiento y análisis de la información obtenida. De esta manera, se fundamenta la rigurosidad del proceso investigativo, asegurando la validez y coherencia entre el planteamiento del problema, los objetivos y los resultados alcanzados. La metodología utilizada, permite abordar los objetivos específicos establecidos en el Capítulo 1, específicamente en la comprensión, interpretación y formulación de estrategias orientadas a fortalecer la articulación entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas de aula.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Tabla 2. *Tabla de operacionalización de variables.*

Operacionalización de Variables						
Tema:						
Pregunta de investigación	Supuesto teórico	Objetivos específicos	Supuesto	Variables estudiadas	Dimensiones	Indicadores
¿Qué estrategias pueden proponerse a partir de la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de	Proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico o hermenéutico en la Institución	Comprender los significados que los docentes de la IESI Piendamó atribuyen a sus experiencias en torno al modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza. Interpretar los factores que emergen de dichas experiencias y que inciden en los	La comprensión de los significados que los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó atribuyen a sus experiencias en relación con el modelo pedagógico institucional y sus prácticas cotidianas, generan aprendizajes que emergen en su experiencia, y desde allí, construyen propuestas	Variable independiente: Experiencias sobre el Modelo pedagógico	Apropiación del modelo	Interpretación de fundamentos Reconocimiento de principios pedagógicos Adaptación contextual Estrategias de implementación
					Significados construidos	Valoraciones objetivas Creencias pedagógicas Consensos institucionales Acuerdos metodológicos
					Desafíos experimentados.	Conflictos metodológicos Resistencias al cambio Necesidades identificadas
				Variable(s) dependiente(s): Vivencias de las Prácticas pedagógicas	Experiencia de planeación	Propuestas de transformación Estructuración de secuencias Selección de recursos

Piendamó Cauca, para contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje?	Educativa San Isidro de Piendamó Cauca, con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional.	pedagógicas que se articulan con la realidad del aula y resaltan el papel reflexivo y transformador del docente.		Interacciones en el aula	Adaptación a las necesidades Consideración del entorno Comunicación pedagógica Clima de aula
		Diseñar una propuesta pedagógica fundamentadas en los significados construidos por los docentes, orientadas a fortalecer la coherencia entre el modelo institucional y las prácticas de aula.			Reflexión sobre la práctica.	Estrategias de facilitación Acompañamiento formativo Reconocimiento de logros Identificación de dificultades Ajustes metodológicos Renovación de estrategias

3.2. Diseño metodológico.

La fenomenología como diseño de investigación se orienta a la comprensión profunda de las experiencias vividas por los participantes en relación con un fenómeno particular, buscando develar la esencia de los significados que construyen desde su cotidianidad (van Manen, 2014). Este diseño resulta pertinente para estudiar las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, pues como señalan Moustakas (1994) y Creswell (2018), permite explorar cómo los individuos interpretan y dan sentido a sus vivencias en contextos específicos, describiendo tanto los elementos comunes de estas experiencias compartidas como los significados particulares que emergen de ellas, a través de un proceso sistemático de análisis e interpretación de las narrativas de los participantes.

Para ello se adopta un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico hermenéutico, específicamente, que permite la interpretación de las experiencias vividas para develar los significados profundos que subyacen en ellas (Gadamer, 2013; van Manen, 2016). Este enfoque reconoce que la comprensión de las experiencias implica un proceso interpretativo donde el investigador busca descubrir los sentidos que los participantes construyen sobre el fenómeno estudiado, mediante un análisis riguroso que involucra la identificación de unidades de significado, la construcción de categorías experienciales y la elaboración de una descripción comprensiva que capture la esencia del fenómeno. Como destacan Lindseth y Norberg (2004), este proceso interpretativo permite develar las estructuras de significado que emergen de las experiencias vividas, contribuyendo a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, dado que busca comprender en profundidad los significados que los docentes de la IESI Piendamó construyen sobre el modelo pedagógico y sus prácticas de enseñanza. Este enfoque, como señalan Denzin y Lincoln (2018), permite adentrarse en la complejidad de las experiencias humanas desde una perspectiva interpretativa y naturalista, estudiando los fenómenos en los contextos donde ocurren y buscando dar sentido a los significados que las personas les atribuyen. La elección de este enfoque responde a la naturaleza del problema de investigación, centrado en la comprensión de vivencias subjetivas e intersubjetivas que no pueden ser reducidas a datos cuantificables, sino que requieren una aproximación holística y contextualizada que permita captar la riqueza y complejidad de las experiencias docentes.

Dentro de este enfoque cualitativo, se adopta específicamente un diseño fenomenológico hermenéutico, siguiendo los lineamientos propuestos por van Manen (2016), que combina la descripción de la experiencia vivida con la interpretación de los significados que subyacen en estas experiencias. Este diseño se caracteriza por un movimiento dialéctico entre la comprensión de las partes y el todo, entre la descripción y la interpretación, permitiendo develar las estructuras esenciales de significado que constituyen la experiencia docente sobre el modelo y las prácticas pedagógicas. La fenomenología hermenéutica resulta particularmente pertinente para este estudio pues, como afirma Gadamer (2013), no busca explicar causalidades, sino comprender el sentido de las experiencias humanas en su contexto histórico y cultural, reconociendo que toda comprensión es interpretativa y está mediada por el lenguaje y las preconcepciones del investigador, las cuales deben ser explicitadas mediante un proceso reflexivo constante.

En cuanto al tipo de investigación, este estudio se configura como descriptivo-interpretativo con alcance transformativo. Es descriptivo en tanto busca caracterizar detalladamente cómo experimentan los docentes el modelo pedagógico en sus prácticas cotidianas, identificando los matices y particularidades de estas vivencias. Es interpretativo porque va más allá de la descripción para develar los significados profundos que subyacen en estas experiencias, reconociendo patrones, tensiones y convergencias que emergen de las narrativas docentes. Y tiene un alcance transformativo pues, siguiendo a Kemmis y McTaggart (2005), no se limita a la comprensión teórica del fenómeno, sino que busca contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas y la cultura institucional a partir de la reflexión crítica sobre las experiencias vividas. Este triple carácter permite que la investigación no solo genere conocimiento sobre cómo los docentes experimentan el modelo pedagógico y sus prácticas, sino que también promueva procesos de reflexión y transformación que fortalezcan la coherencia entre lo declarado institucionalmente y lo vivido en las aulas de la IESI Piendamó, desde una comprensión profunda y situada de las experiencias de sus protagonistas.

3.2.2 Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

La recolección de datos es un proceso importante en toda investigación, en tanto permite obtener la información para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados. Es así, como en el presente trabajo de investigación, se diseñó una entrevista fenomenológica a profundidad como el instrumento principal para acceder a las experiencias vividas por los docentes en relación con el modelo y las prácticas pedagógicas. El

protocolo de entrevista se estructuró en tres momentos esenciales que permitieron una aproximación gradual a la experiencia de los participantes: un primer momento de contextualización, un segundo momento de profundización en las experiencias pedagógicas, y un tercer momento de reflexión sobre los significados construidos. Las entrevistas se realizaron en espacios que garantizaron la privacidad y comodidad de los participantes, con una duración aproximada de 60 a 90 minutos, siendo registradas en audio con el consentimiento previo de los docentes para su posterior transcripción y análisis.

El guion de la entrevista se organizó alrededor de tres ejes temáticos fundamentales que emergen de los objetivos de investigación: las concepciones sobre el modelo pedagógico, las experiencias en la práctica pedagógica cotidiana, y las vivencias sobre las convergencias y divergencias entre el modelo y la práctica. Las preguntas se formularon de manera abierta y flexible, permitiendo que emergieran los significados desde la propia narrativa de los participantes. Se prestó especial atención a las experiencias concretas y situadas, evitando las generalizaciones y promoviendo la descripción detallada de situaciones específicas que ilustraran la vivencia del fenómeno estudiado. Durante las entrevistas, se utilizaron técnicas de profundización como la paráfrasis, la clarificación y el resumen, para asegurar una comprensión profunda de los significados compartidos por los participantes.

La validación del instrumento se realizó mediante un proceso de revisión por tres expertos doctores en Educación, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de las preguntas en relación con el enfoque fenomenológico y los objetivos del estudio. Además, se realizaron dos entrevistas piloto que permitieron ajustar el instrumento y afinar las estrategias de indagación. Las entrevistas fueron realizadas por el investigador principal, quien cuenta con formación en investigación cualitativa y experiencia en la conducción de entrevistas en profundidad, lo que facilitó la creación de un ambiente de confianza y apertura para la exploración de las experiencias docentes.

3.2.3. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La presente investigación contó con la participación de 12 docentes de la Institución Educativa San Isidro, seleccionados mediante un muestreo intencional que permitió identificar aquellos educadores que podían proporcionar información rica y profunda sobre sus experiencias con el modelo y las prácticas pedagógicas. La selección se realizó considerando criterios como la antigüedad en la institución (mínimo 5 años), la diversidad de áreas disciplinares (incluyendo

docentes de ciencias, humanidades y artes), y diferentes niveles de formación académica (desde licenciatura hasta maestría). Este grupo estuvo conformado por siete mujeres y cinco hombres, con edades que oscilan entre los 32 y 48 años, todos ellos con experiencia significativa en la implementación del modelo pedagógico institucional.

El proceso de selección de los participantes se guió por el principio de saturación teórica, lo que permitió determinar el número final de docentes cuando las entrevistas y observaciones dejaron de aportar información sustancialmente nueva sobre el fenómeno estudiado. Los docentes seleccionados representan diferentes niveles educativos dentro de la institución: cuatro de ellos laboran en básica primaria, cinco en básica secundaria y tres en media vocacional, lo que permite obtener una comprensión más completa de cómo se experimenta el modelo pedagógico en los distintos niveles formativos. Esta diversidad en la selección de participantes ha permitido capturar una amplia gama de experiencias y perspectivas sobre la implementación del modelo pedagógico en diferentes contextos y niveles de enseñanza.

La participación de los docentes fue voluntaria y se formalizó mediante un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad de la información proporcionada y el respeto a su autonomía profesional. Los participantes mostraron un genuino interés por compartir sus experiencias y reflexionar sobre su práctica pedagógica, lo que enriqueció significativamente la calidad de la información recolectada. Es importante destacar que todos los docentes seleccionados han participado activamente en procesos de formación y actualización pedagógica, lo que les permite tener una comprensión profunda tanto del modelo pedagógico institucional como de las dinámicas propias de la práctica docente en el contexto específico de la IESI.

3.2.3.1 Escenario

La Institución Educativa San Isidro, ubicada en la zona rural del municipio de Piendamó, constituye el escenario central de esta investigación. Este establecimiento educativo atiende a una población de 270 estudiantes en jornada matutina, contando con un equipo pedagógico conformado por 4 docentes en primaria y 8 en secundaria, quienes imparten formación desde el nivel preescolar hasta el grado undécimo. La infraestructura institucional comprende 10 aulas, de las cuales cinco están equipadas con televisores, complementadas con un aula de informática dotada de 21 computadores. Adicionalmente, las instalaciones incluyen una cafetería, un restaurante con servicio de almuerzos, un espacio específico para docentes con baño mixto, dos

canchas deportivas de diferentes dimensiones y un área boscosa destinada tanto a actividades ambientales como al desarrollo de procesos formativos al aire libre.

Como parte integral de la red de centros educativos rurales que garantizan el derecho a la educación en todos los niveles formativos, la Institución Educativa San Isidro fundamenta su quehacer pedagógico en las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Su proyecto formativo se articula coherentemente con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los Estándares Básicos de Competencias, marcos referenciales que orientan sistemáticamente la planificación curricular en las diversas áreas del conocimiento. Este alineamiento con las políticas educativas nacionales busca asegurar la calidad y pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes y preparándolos efectivamente para responder a las evaluaciones tanto internas como externas que verifican el logro de las competencias establecidas en el sistema educativo colombiano.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

El desarrollo del trabajo de campo en esta investigación se fundamentó en principios metodológicos coherentes con el enfoque fenomenológico hermenéutico, buscando comprender los significados que los docentes de la IESI Piendamó construyen sobre el modelo pedagógico desde su experiencia vivida. Este proceso supuso un acercamiento paulatino, reflexivo y éticamente fundamentado al fenómeno estudiado, estableciendo relaciones de confianza con los participantes que permitieran acceder genuinamente a sus comprensiones experienciales. La posición de la investigadora como docente de la institución implicó un ejercicio permanente de reflexividad crítica, lo que Finlay (2008) denomina "reflexividad fenomenológica", consistente en suspender temporalmente preconcepciones para permitir que emerjan los significados desde la experiencia narrada por los participantes, manteniendo simultáneamente conciencia sobre cómo la propia experiencia profesional media el proceso interpretativo.

Los aspectos éticos trascendieron el mero cumplimiento formal del consentimiento informado, para configurar una ética relacional que, siguiendo a Guillemin y Gillam (2004), reconoce el carácter situado y emergente de las decisiones éticas durante el proceso investigativo. El establecimiento de vínculos empáticos con los participantes se fundamentó en el reconocimiento de su vulnerabilidad al compartir experiencias pedagógicas, particularmente aquellas que evidenciaban tensiones entre sus comprensiones personales y exigencias institucionales. La contención emocional durante las entrevistas siguió los principios planteados

por Seidman (2013), prestando especial atención a momentos de intensidad emocional y respetando silencios como espacios de elaboración significativa. El impacto de la investigación en los docentes participantes se abordó mediante conversaciones posteriores a las entrevistas, donde varios manifestaron efectos transformativos del proceso reflexivo, describiendo cómo la explicitación de sus experiencias les permitió resignificar aspectos de su práctica pedagógica que permanecían tácitos en su quehacer cotidiano.

La recolección de datos se desarrolló en tres fases secuenciales que permitieron una aproximación progresiva y cada vez más profunda a las experiencias docentes, como se sintetiza en la Tabla 2, que sistematiza momentos clave, objetivos específicos y productos de cada fase. Esta sistematización incorpora elementos del diseño metodológico propuesto por Van Manen (2016), quien enfatiza la importancia de aproximaciones graduales al fenómeno estudiado, partiendo de descripciones generales hacia exploraciones cada vez más focalizadas de la experiencia vivida. La progresión metodológica evidencia cómo el acercamiento fenomenológico requiere construcción paulatina de condiciones para acceder a descripciones experienciales densas, que trascienden el nivel informativo para alcanzar dimensiones vivenciales significativas, permitiendo que emerjan los sentidos construidos por los docentes sobre su relación con el modelo pedagógico institucional en el contexto específico de la ruralidad caucana.

Tabla 3. Fases de la recolección de datos

Fase	Momentos clave	Objetivos específicos	Productos generados
I. Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de participantes según criterios - Primer contacto y explicación del estudio - Programación de entrevistas en horarios convenientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones de confianza con participantes - Explicar alcances y propósitos investigativos - Generar condiciones logísticas adecuadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de docentes participantes - Consentimientos informados firmados - Cronograma de entrevistas - Notas preliminares sobre contexto
II. Desarrollo de entrevistas fenomenológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de entrevistas en sala de reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder a descripciones densas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabaciones de audio (promedio 75 minutos) - Notas de campo sobre aspectos

	- Grabación de audio digital	experiencias docentes	paralingüísticos	- Registro de elementos contextuales relevantes
	- Registro de notas sobre aspectos no verbales	- Explorar significados atribuidos al modelo pedagógico		- Reflexiones preliminares post-entrevista
	- Contención emocional cuando fue necesaria	- Identificar tensiones experienciales significativas		
III. Procesamiento inicial y validación	- Transcripción de entrevistas	- Preparar material para análisis sistemático	- Transcripciones completas de entrevistas	- Notas analíticas preliminares
	- Análisis preliminar	- Verificar precisión de registros	- Validaciones y precisiones de participantes	
	-Devolución a participantes	- Validar interpretaciones iniciales con participantes	- Base de datos cualitativa para análisis	
	- Identificación de aspectos a profundizar	- Alcanzar saturación teórica		

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos siguió un proceso de codificación que integró elementos de la codificación abierta propuesta por Strauss y Corbin (2002) con la aproximación fenomenológica de Smith, Flowers y Larkin (2009). La codificación inicial (abierta) implicó un análisis línea por línea de las transcripciones, identificando unidades de significado relevantes para comprender cómo los docentes experimentan su relación con el modelo pedagógico. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías emergentes mediante un proceso similar a la codificación axial, aunque adaptado al enfoque fenomenológico para mantener la conexión con la experiencia vivida. Esta adaptación metodológica responde a lo planteado por Vagle (2018), quien sugiere que los métodos fenomenológicos pueden enriquecerse con técnicas analíticas de otras tradiciones cualitativas, siempre que se mantenga fidelidad al propósito de comprender la experiencia desde los significados construidos por los participantes, evitando imposiciones conceptuales externas que distorsionen el fenómeno estudiado.

El vínculo entre las categorías emergentes y los objetivos de investigación se estableció mediante una matriz de correspondencia que permitió visualizar cómo cada categoría contribuía a la comprensión de aspectos específicos del fenómeno estudiado. Esta trazabilidad analítica, siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2014), facilita la transparencia del proceso interpretativo y fortalece la credibilidad de los hallazgos al evidenciar la conexión entre datos empíricos y propósitos investigativos. Las categorías relacionadas con la "apropiación del modelo pedagógico" y "significados construidos" se vincularon directamente con el primer objetivo específico; las categorías sobre "desafíos experimentados" e "interacciones en el aula" aportaron a la comprensión del segundo objetivo relacionado con factores que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que las categorías referentes a "reflexión sobre la práctica" y "propuestas de transformación" fundamentaron el tercer objetivo orientado al diseño de una propuesta pedagógica basada en los significados construidos por los docentes.

La validez interpretativa se garantizó mediante estrategias de triangulación siguiendo los criterios de rigor en investigación cualitativa propuestos por Lincoln y Guba (1985). La triangulación metodológica combinó entrevistas fenomenológicas con observación de prácticas docentes y análisis documental, permitiendo contrastar los significados expresados verbalmente con manifestaciones comportamentales y registros institucionales. La triangulación teórica implicó analizar los hallazgos desde múltiples perspectivas conceptuales, incluyendo teorías constructivistas, fenomenológicas y socioculturales, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno estudiado. Complementariamente, se implementó un proceso de devolución a participantes (*member checking*) donde los docentes revisaron tanto las transcripciones de sus entrevistas como interpretaciones preliminares, aportando precisiones y matices que enriquecieron el análisis. Adicionalmente, se realizó una auditoría externa por parte de un investigador familiarizado con metodologías cualitativas y contextos educativos rurales, quien revisó la coherencia entre datos, códigos y categorías interpretativas, fortaleciendo así la credibilidad del proceso analítico.

El proceso de codificación evidenció la riqueza experiencial de los docentes en su relación con el modelo pedagógico, revelando dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y prácticas que se entrelazan en sus comprensiones situadas. La Tabla 3 presenta ejemplos representativos de cómo se realizó la codificación por docente, mostrando fragmentos significativos de las narrativas y su correspondiente interpretación analítica. Este proceso de

codificación, aunque sistemático, mantuvo sensibilidad fenomenológica hacia los significados construidos por los participantes, evitando fragmentaciones que pudieran descontextualizar la experiencia narrada. Siguiendo a Van Manen (2016), el proceso analítico buscó mantener una visión holística que permitiera captar tanto los elementos particulares como la estructura general del fenómeno estudiado, moviéndose dialécticamente entre las partes y el todo para desarrollar una comprensión que respetara la complejidad de la experiencia docente en su relación con el modelo pedagógico institucional.

El proceso de análisis fenomenológico desarrollado evidencia cómo se transitó desde las entrevistas hasta la interpretación comprensiva, pasando por fases de transcripción, codificación y tematización. Este esquema visual, adaptado de las propuestas metodológicas de Van Manen (2016) y Smith et al. (2009), permite visualizar el carácter sistemático pero flexible del análisis fenomenológico hermenéutico, donde la comprensión se desarrolla en un movimiento circular que conecta constantemente los datos empíricos con horizontes interpretativos cada vez más integrados. El proceso analítico estuvo orientado fundamentalmente a comprender cómo los docentes de la IESI Piendamó significan su experiencia con el modelo pedagógico constructivista desde su práctica situada en el contexto rural caucano, reconociendo tanto particularidades individuales como patrones compartidos que emergen de sus narrativas experienciales.

Tabla 4. Ejemplos de codificación por docente

Docente	Fragmento significativo	Unidad de significado	Categoría emergente	Objetivo relacionado
Docente A	"A veces siento que el modelo está escrito para otra realidad, una donde hay todos los recursos y los estudiantes llegan en otras condiciones, no como acá en el campo"	Percepción de descontextualización del modelo pedagógico respecto a la realidad rural	Desafíos experimentados	Objetivo 2: Interpretar factores incidentes
Docente B	"Yo al principio era más tradicional, pero	Evolución gradual hacia prácticas	Apropiación del modelo	Objetivo 1: Comprender significados

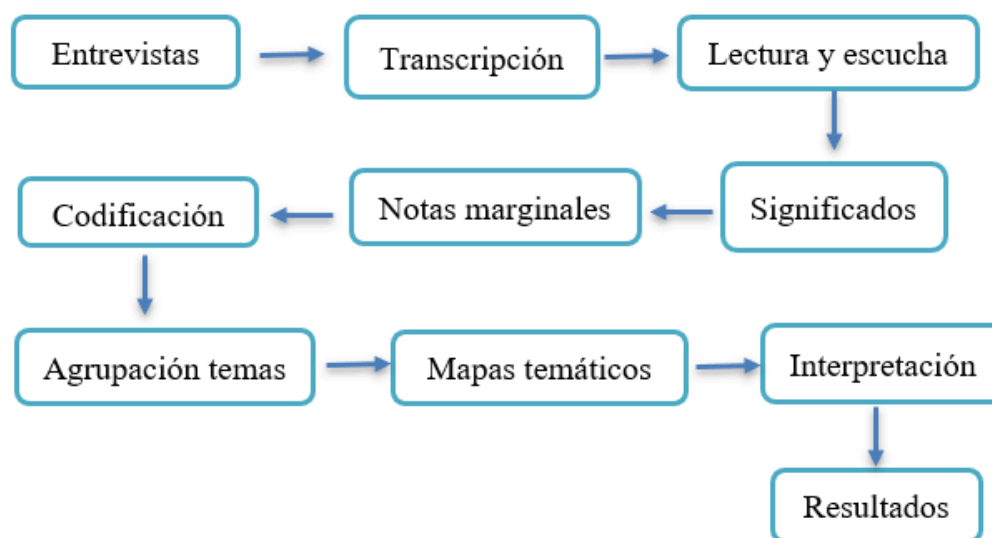
	con el tiempo he ido incorporando cosas del constructivismo, sobre todo cuando veo que los estudiantes responden mejor cuando construyen ellos mismos"	constructivistas basada en respuesta estudiantil		
Docente C	"Lo que sí me ha funcionado es adaptar las actividades según lo que tenemos aquí, usar ejemplos de la finca, del contexto... ahí sí veo que el constructivismo tiene sentido para ellos"	Adaptación contextual como estrategia de implementación efectiva	Reflexión sobre la práctica	Objetivo 3: Diseñar propuesta pedagógica
Docente F	"Con cada grupo he tenido que reinventarme. Lo que antes me funcionaba, ya no lo veo igual. Ahora observo más cómo reaccionan los estudiantes y voy ajustando sobre la marcha"	Práctica reflexiva continua basada en retroalimentación estudiantil	Renovación de estrategias	Objetivo 2: Interpretar factores incidentes
Docente G	"Cuando logro conectar con ellos, cuando se genera esa confianza, ahí sí puedo	Reconocimiento del vínculo afectivo como condición para implementación del modelo	Interacciones en el aula	Objetivo 2: Interpretar factores incidentes

	implementar actividades más constructivistas, porque hay un vínculo que permite la exploración"			
Docente K	"Yo creo que deberíamos adaptar el modelo a nuestra realidad, no al revés. Tenemos que partir de lo que tenemos, de lo que somos como comunidad rural, y desde ahí construir"	Propuesta de contextualización del modelo desde particularidades territoriales	Propuestas de transformación	Objetivo 3: Diseñar propuesta pedagógica

Fuente: elaboración propia.

El trabajo de campo desarrollado permitió acceder comprensivamente a las experiencias de los docentes de la IESI Piendamó en relación con el modelo pedagógico constructivista, captando la complejidad de sus vivencias y los significados que han construido desde su práctica situada en el contexto rural caucano. El enfoque fenomenológico hermenéutico adoptado posibilitó una aproximación respetuosa a las voces docentes, reconociendo su capacidad para construir comprensiones significativas sobre su quehacer pedagógico desde la reflexión sobre su experiencia cotidiana. Este proceso investigativo no solo generó conocimiento académico sobre el fenómeno estudiado, sino que también constituyó una experiencia transformativa para los participantes, quienes manifestaron que el proceso reflexivo les permitió resignificar aspectos de su práctica que permanecían implícitos en su quehacer cotidiano, evidenciando así el potencial de la investigación fenomenológica como espacio de construcción de sentido pedagógico desde las voces de sus protagonistas.

Figura 2. Esquema del proceso de análisis.



Fuente: elaboración propia basado en Van Manen (2016), Smith et al. (2009) y Hernández et al. (2018).

3.4. Aplicación de los instrumentos.

El proceso de análisis de datos siguió la propuesta de análisis fenomenológico interpretativo, desarrollándose en tres fases secuenciales e iterativas. En la primera fase, se realizó una inmersión profunda en los datos mediante la lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas, acompañada de la escucha de los audios originales para captar elementos paralingüísticos significativos. Durante esta fase, se realizaron anotaciones preliminares al margen de las transcripciones, identificando elementos significativos en las narrativas de los participantes y registrando las primeras interpretaciones emergentes sobre las experiencias compartidas. Este proceso permitió desarrollar una comprensión inicial de cómo los docentes experimentan y significan el modelo pedagógico en su práctica cotidiana.

La segunda fase se centró en la identificación y desarrollo de temas emergentes. Se procedió a examinar las anotaciones iniciales para identificar patrones y conexiones, agrupando las experiencias en unidades de significado más amplias. Estas unidades fueron posteriormente organizadas en temas emergentes que capturaban la esencia de las experiencias docentes. El proceso implicó un movimiento constante entre las partes y el todo, contrastando los temas emergentes con las narrativas originales para asegurar que representaran fielmente las experiencias de los participantes. Se utilizaron tablas de análisis para organizar las unidades de

significado y su agrupación en temas, manteniendo siempre la conexión con las citas textuales que fundamentaban cada interpretación.

La tercera fase consistió en la integración y elaboración de la estructura final de significados. Los temas emergentes fueron revisados y refinados a través de un proceso de análisis comparativo constante, buscando patrones y conexiones entre ellos. Se desarrollaron mapas temáticos que permitieron visualizar las relaciones entre los diferentes aspectos de la experiencia docente, y se elaboraron descripciones detalladas de cada tema, incorporando citas ilustrativas de las entrevistas. Este proceso culminó con la construcción de una estructura comprensiva que articula los significados esenciales de la experiencia docente en relación con el modelo pedagógico y las prácticas pedagógicas, validando las interpretaciones a través de la discusión con los participantes y la revisión por pares académicos.

3.5. Procesamiento de la información.

En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico adoptado, el análisis de los datos se realizó utilizando Atlas. Ti (versión 9), herramienta de análisis cualitativo que facilitó la organización, codificación y establecimiento de relaciones conceptuales entre las unidades de significado identificadas. La elección de este software responde a lo planteado por Friese (2019), quien señala que Atlas. Ti potencia la rigurosidad analítica en estudios fenomenológicos al permitir procesos interpretativos sistemáticos sin perder la conexión con el contexto original de los datos. El procesamiento con Atlas. Ti siguió los principios metodológicos de Van Manen (2016), quien enfatiza la importancia de mantener una aproximación holística al fenómeno estudiado durante el análisis, combinando atención a detalles significativos con visión integradora de la experiencia. La implementación de este proceso analítico facilitó el manejo de los extensos datos cualitativos obtenidos mediante las entrevistas fenomenológicas.

El proceso de análisis en Atlas. Ti se inició con la creación de un proyecto (Unidad Hermenéutica) donde se integraron las transcripciones de las entrevistas realizadas a los doce docentes participantes. Siguiendo las recomendaciones de Saldaña (2021), se organizaron los documentos primarios por perfiles docentes y áreas disciplinares, facilitando análisis comparativos posteriores. La preparación de los documentos incluyó un riguroso proceso de revisión para garantizar fidelidad a las expresiones originales de los participantes, manteniendo códigos de transcripción que permitieran identificar aspectos paralingüísticos significativos como pausas, énfasis o expresiones emocionales. Esta fase preparatoria, según destaca San Martín

(2014), resulta fundamental para asegurar que el análisis asistido por computadora mantenga conexión con la riqueza experiencial de los datos originales.

La organización documental en Atlas.ti permitió gestionar eficientemente el considerable volumen de información generado por las entrevistas fenomenológicas, cuyos aspectos más relevantes se sintetizan en la Tabla 4, que muestra la estructura del proyecto analítico desarrollado. Esta organización sistemática facilitó el acceso a los datos durante todo el proceso interpretativo, permitiendo realizar búsquedas específicas, comparaciones entre documentos y análisis de co-ocurrencias entre diferentes códigos. Como señalan Gibbs (2018) y Silver y Lewins (2014), la estructuración adecuada del proyecto analítico en software cualitativo establece condiciones favorables para desarrollar interpretaciones rigurosas y coherentes, manteniendo siempre el vínculo con los datos empíricos que sustentan dichas interpretaciones. La tabla evidencia el volumen y complejidad del material analizado, así como los diferentes niveles de estructuración conceptual desarrollados durante el proceso interpretativo.

Tabla 5. Estructura del proyecto analítico en Atlas.ti

Elemento	Descripción	Cantidad
Documentos primarios	Transcripciones de entrevistas fenomenológicas	12 documentos (1,256 páginas)
Códigos iniciales	Unidades de significado identificadas en primera fase	186 códigos
Códigos depurados	Después de fusión y refinamiento conceptual	78 códigos
Grupos de códigos	Agrupaciones temáticas de códigos relacionados	12 grupos
Categorías centrales	Temas emergentes principales	5 categorías
Memos analíticos	Reflexiones interpretativas sobre relaciones entre códigos	42 memos
Redes semánticas	Representaciones visuales de relaciones conceptuales	8 redes
Citas significativas	Fragmentos textuales relevantes para análisis	437 citas

Fuente: elaboración propia.

La codificación en Atlas.ti siguió un proceso sistemático que integró elementos de la Teoría Fundamentada adaptados al enfoque fenomenológico. La codificación abierta, según explican Strauss y Corbin (2002), permite fragmentar los datos para examinarlos minuciosamente

e identificar conceptos significativos. Esta fase generó inicialmente 186 códigos que representaban unidades de significado relacionadas con las experiencias docentes sobre el modelo pedagógico institucional. Posteriormente, se realizó un proceso de depuración que, siguiendo lo planteado por Wolcott (2008), implica reducir datos sin perder significado esencial, refinando distinciones conceptuales para evitar redundancias. Este proceso condujo a la consolidación de 78 códigos depurados que sintetizaban más precisamente los aspectos esenciales de la experiencia docente.

La Tabla 5 presenta ejemplos representativos de este proceso de codificación, evidenciando cómo los fragmentos significativos de las entrevistas fueron asociados a códigos específicos dentro del análisis asistido por Atlas.ti. Esta ejemplificación permite visualizar la conexión entre datos empíricos y conceptualización analítica, mostrando el proceso interpretativo que subyace a la identificación de unidades de significado relevantes. Como señalan Flick (2018) y Maxwell (2013), la transparencia en los procedimientos de codificación resulta esencial para fundamentar la credibilidad de los análisis cualitativos, permitiendo que otros investigadores puedan evaluar la consistencia entre los datos y las interpretaciones desarrolladas. Los ejemplos seleccionados ilustran la diversidad temática de las experiencias docentes y cómo estas fueron sistemáticamente categorizadas para facilitar el desarrollo de comprensiones interpretativas más integradas.

Tabla 6. Ejemplos de codificación en Atlas.ti

Fragmento significativo	Código inicial	Código depurado	Categoría asociada
"Cuando empecé a implementar el modelo constructivista, me di cuenta que no se trataba solo de cambiar actividades, sino de transformar mi forma de ver la enseñanza."	Transformación de concepciones pedagógicas	Reconfiguración epistemológica	Apropiación del modelo pedagógico
"En el contexto rural es diferente, porque los estudiantes traen otros saberes, otras experiencias que no siempre se ajustan a lo que dice el modelo en el papel."	Tensión modelo-contexto rural	Contextualización necesaria	Desafíos experimentados
"Yo he ido adaptando las actividades según lo que	Adaptación por retroalimentación	Práctica reflexiva	Reflexión sobre la práctica

funciona con mis estudiantes, probando diferentes estrategias hasta encontrar las que realmente generan aprendizaje significativo."

"Lo más importante ha sido crear un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, para preguntar sin miedo a equivocarse."

"Creo que necesitamos espacios donde podamos compartir experiencias entre docentes, aprender unos de otros sobre cómo estamos implementando el modelo en nuestras áreas."

Importancia del clima emocional

Necesidad de comunidad profesional

Construcción de entorno seguro

Aprendizaje colaborativo docente

Interacciones en el aula

Propuestas de transformación

Fuente: elaboración propia.

El proceso analítico avanzó hacia la identificación de relaciones entre códigos mediante la funcionalidad de redes semánticas de Atlas. Ti, permitiendo visualizar conexiones conceptuales que, según Friese (2019), facilitan el descubrimiento de patrones y estructuras más complejas en los datos cualitativos. Las relaciones establecidas incluyeron vínculos de asociación, causalidad, contradicción y pertenencia entre los diferentes códigos, generando un entramado conceptual que representaba la complejidad de significados construidos por los docentes. Como plantean Miles et al. (2014), estas representaciones visuales resultan fundamentales en el análisis cualitativo no solo como producto, sino como herramienta analítica que promueve nuevas comprensiones sobre el fenómeno estudiado. Las redes semánticas generadas en Atlas. Ti permitieron identificar cinco categorías centrales que sintetizaban los principales temas emergentes: apropiación del modelo pedagógico, desafíos experimentados, reflexión sobre la práctica, interacciones en el aula y propuestas de transformación.

La Figura 3 muestra un ejemplo de red semántica desarrollada en Atlas. Ti, evidenciando las interrelaciones entre códigos correspondientes a la categoría "Apropiación del modelo pedagógico". Esta representación visual permite apreciar la estructura conceptual que emerge del análisis, mostrando cómo diferentes aspectos de la experiencia docente se interconectan en la construcción de significados sobre el modelo constructivista. Según Bazeley (2020) y Richards (2020), las visualizaciones de relaciones conceptuales constituyen herramientas valiosas para el

desarrollo teórico en investigación cualitativa, facilitando tanto el proceso analítico como la comunicación de resultados. La red semántica evidencia la complejidad multidimensional de la apropiación del modelo pedagógico, que integra aspectos epistemológicos, contextuales, valorativos y estratégicos en una estructura de significados interconectados que configura la experiencia docente con el constructivismo en el contexto rural de la IESI Piendamó.

Figura 3. Ilustración de la categoría "Apropiación del modelo pedagógico"



Fuente: elaboración propia

La escritura de memos analíticos en Atlas.ti constituyó un componente fundamental del proceso interpretativo, permitiendo documentar reflexiones, intuiciones y conexiones conceptuales que surgían durante el análisis. Según Charmaz (2014), los memos representan un espacio reflexivo crucial que media entre la codificación y la redacción del informe final, documentando el proceso de pensamiento que subyace a las interpretaciones emergentes. En esta investigación se generaron 42 memos que abordaban aspectos como patrones recurrentes en las experiencias docentes, contradicciones significativas, conceptos sensibilizadores derivados del marco teórico y reflexiones metodológicas sobre el proceso analítico. Esta práctica reflexiva sistematizada permitió mantener la transparencia del proceso interpretativo y facilitó el desarrollo de comprensiones cada vez más profundas sobre cómo los docentes de la IESI Piendamó significan su experiencia con el modelo pedagógico constructivista desde su práctica situada.

La Tabla 6 muestra ejemplos representativos de memos analíticos desarrollados en Atlas.ti, evidenciando su contribución al proceso interpretativo fenomenológico. Estos memos ilustran el tipo de reflexiones que acompañaron el análisis, mostrando cómo se fueron construyendo comprensiones cada vez más elaboradas sobre las experiencias docentes. Como plantean Saldaña (2021) y Morse et al. (2009), la documentación sistemática del proceso reflexivo mediante memos constituye una práctica fundamental para garantizar el rigor metodológico en investigación cualitativa, permitiendo rastrear el desarrollo del pensamiento analítico y fundamentar las interpretaciones finales. Los ejemplos seleccionados evidencian diferentes tipos de memos que contribuyeron al proceso interpretativo, desde aquellos centrados en patrones emergentes hasta los que exploraban tensiones conceptuales o profundizaban en dimensiones específicas de la experiencia docente con el modelo pedagógico.

Tabla 7. Ejemplos de memos analíticos en Atlas.ti

Título del memo	Fragmento representativo	Contribución analítica
Tensión entre autonomía declarada y dirigismo práctico	"He notado un patrón recurrente donde los docentes describen el modelo constructivista como promotor de autonomía estudiantil mientras simultáneamente expresan necesidad de control y dirección en sus prácticas. Esta contradicción parece reflejar tensión entre ideal pedagógico y gestión práctica del aula rural."	Identificación de contradicciones significativas entre concepciones teóricas y prácticas reales
Adaptación contextual como proceso interpretativo	"La 'adaptación contextual' emerge no como simple ajuste técnico sino como proceso interpretativo donde docentes resignifican principios constructivistas desde su comprensión del territorio rural. Esto sugiere dimensión hermenéutica en implementación del modelo pedagógico."	Profundización conceptual sobre procesos de resignificación situados
Temporalidad en narrativas de apropiación	"Las experiencias de apropiación del modelo pedagógico se narran frecuentemente como trayectorias temporales con marcados momentos de transición. La dimensión temporal parece fundamental en cómo docentes comprenden su relación con el constructivismo."	Identificación de estructura experiencial común relacionada con temporalidad

Dimensión afectiva en implementación del modelo	"Numerosos fragmentos revelan dimensión emocional significativa en experiencias con modelo pedagógico. Frustración, satisfacción, incertidumbre aparecen como componentes esenciales que median implementación del constructivismo."	Reconocimiento de aspectos afectivos frecuentemente invisibilizados en estudios sobre modelos pedagógicos
Vínculo entre biografía docente y comprensión del modelo	"Emergen conexiones recurrentes entre trayectorias formativas personales y modos específicos de interpretar el constructivismo. Las biografías educativas parecen configurar horizontes interpretativos desde los cuales se significa el modelo institucional."	Exploración de condiciones biográficas que median procesos de significación pedagógica

Fuente: elaboración propia.

El análisis asistido por Atlas.ti culminó con la integración interpretativa de las diversas categorías identificadas, construyendo una comprensión holística del fenómeno estudiado. Siguiendo la perspectiva de Van Manen (2016), este proceso integrativo buscó captar tanto las particularidades significativas como la estructura esencial de la experiencia docente en relación con el modelo pedagógico. La herramienta de consulta de Atlas.ti permitió realizar análisis cruzados entre diferentes categorías, documentos y grupos de participantes, facilitando la identificación de patrones significativos que trascendían casos particulares. Como señalan Hwang (2008) y Woods et al. (2016), el análisis asistido por software cualitativo potencia la profundidad interpretativa cuando se mantiene un equilibrio entre las herramientas tecnológicas y la sensibilidad hermenéutica del investigador.

La validación de las interpretaciones desarrolladas en Atlas.ti se realizó mediante estrategias que garantizaran su credibilidad y autenticidad, siguiendo criterios de rigor para investigación cualitativa propuestos por Lincoln y Guba (1985) y refinados por Creswell y Poth (2018). La triangulación de fuentes implicó contrastar narrativas de docentes de diferentes áreas disciplinares y niveles de experiencia, identificando tanto convergencias significativas como variaciones reveladoras. La triangulación de investigadores se implementó mediante sesiones de codificación colaborativa con otros investigadores familiarizados con metodologías cualitativas y contextos educativos rurales, aportando perspectivas diversas que enriquecieron el proceso interpretativo. Adicionalmente, se realizaron sesiones de devolución donde los participantes

revisaron categorías e interpretaciones emergentes, proporcionando retroalimentación que permitió refinar el análisis. Este proceso de validación, como plantean Rodríguez et al. (2019), no busca establecer una única interpretación "correcta", sino garantizar que las comprensiones desarrolladas sean fieles a las experiencias narradas y resulten significativas tanto para participantes como para la comunidad académica.

Tabla 8. *Fases del análisis fenomenológico hermenéutico*

Fase	Propósito	Actividades principales	Productos
Fase 1: Inmersión en los datos	Comprender las narrativas desde lo vivido	Lectura reiterada de transcripciones Escucha de audios Notas marginales Identificación inicial de significados	Unidades de significado iniciales
Fase 2: Temas emergentes	Agrupar y organizar los significados	Revisión de anotaciones Agrupación temática Codificación por indicadores y dimensiones	Temas organizados y codificados
Fase 3: Estructura interpretativa	Integrar los hallazgos de forma comprensiva	Comparación de temas Mapas temáticos Redacción interpretativa Validación con participantes	Estructura final de significados y patrones

Fuente: elaborada por la autora con base en Van Manen (2016) y Smith, Flowers y Larkin (2009).

Tabla 9. *Ejemplo de Codificación por docente*

Docente	Dimensión	Indicador	Unidad de significado (fragmento)
Docente A	Apropiación del modelo	Interpretación de fundamentos	"A veces siento que el modelo está escrito para otra realidad..."
Docente F	Reflexión sobre la práctica	Reconocimiento de logros	"Con cada grupo he tenido que reinventarme..."

Fuente: Tabla elaborada por la autora con base en Van Manen (2016) y Smith, Flowers y Larkin (2009).

3.6. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

El análisis de resultados se presenta a partir del tratamiento e interpretación de las experiencias recogidas en las entrevistas realizadas a los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca. A través de un enfoque fenomenológico hermenéutico, se identificaron y analizaron las unidades de significado emergentes, las cuales fueron agrupadas según las dimensiones establecidas en la matriz de consistencia. Estas dimensiones reflejan aspectos esenciales de la vivencia docente frente al modelo pedagógico institucional y permiten comprender cómo se expresan, resignifican y transforman sus prácticas pedagógicas en el contexto específico en el que se desempeñan.

Cada resultado es presentado de forma organizada, acompañado de fragmentos representativos de los relatos docentes y de interpretaciones construidas a partir del análisis. Asimismo, se incluyen representaciones gráficas que permiten identificar tendencias, regularidades o tensiones dentro del fenómeno investigado, facilitando una lectura comprensiva de los datos.

3.6.1 Significados y experiencias docentes sobre el modelo pedagógico institucional: entre la diversidad interpretativa y la apropiación contextualizada

El análisis-hermenéutico de las entrevistas realizadas a los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó revela un rico entramado de significados sobre el modelo pedagógico institucional, evidenciando cómo las experiencias personales, la formación académica y el contexto específico del aula rural configuran diversas interpretaciones y apropiaciones del mismo. Los relatos docentes muestran una tensión constante entre el modelo pedagógico declarado institucionalmente y las adaptaciones que realizan en su práctica cotidiana, generando un espacio de resignificación donde el constructivismo adquiere matices particulares según las necesidades contextuales.

3.6.1.1 Comprensión y apropiación del modelo pedagógico

Los docentes revelan diferentes niveles de comprensión y apropiación del modelo pedagógico institucional, desde quienes lo identifican claramente como constructivista hasta aquellos que señalan una mixtura de enfoques en la práctica institucional. La mayoría reconoce

elementos centrales del constructivismo como la centralidad del estudiante, la construcción activa del conocimiento y la importancia del contexto en el aprendizaje, aunque con diferentes grados de profundidad conceptual.

El Participante 8 evidencia una comprensión profunda del enfoque constructivista cuando señala: *"El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje; no es un receptor pasivo de información, sino que construye el conocimiento a partir de su experiencia. El conocimiento se construye en un contexto social, a través de la interacción con docentes, compañeros y el entorno"*. Esta visión refleja una apropiación conceptual alineada con los planteamientos de Coll (2007) sobre la construcción activa y social del conocimiento.

En contraste, algunos docentes expresan incertidumbre sobre el modelo institucional, como manifiesta el Participante 5: *"No hay claridad sobre el modelo pedagógico puesto que se atiende a varias corrientes pedagógicas"*, añadiendo que *"se toman conceptos de diferentes corrientes donde cada docente toma lo que cree conveniente para el desarrollo de su labor por cuanto se trabaja de manera desarticulada"*. Esta percepción evidencia lo que Muñoz y Restrepo (2020) identificaron como una apropiación pragmática del modelo, donde los docentes construyen interpretaciones funcionales basadas en sus necesidades prácticas más que en la comprensión teórica del mismo.

La mayoría de los entrevistados coincide en que el modelo no se implementa de manera pura o dogmática, sino que se adapta según las circunstancias particulares del contexto rural y las características específicas de los estudiantes. El Participante 1 afirma: *"No solo me ciño a un solo modelo, sino a la integración de varios modelos pedagógicos, que se relacionan con los principios consignados, ya que estamos abiertos a responder a la formación dentro de una sociedad multicultural y que por tanto debe ser inclusiva"*. Esta postura refleja lo que Van Manen (2016) denomina "conocimiento situado", donde el saber pedagógico se construye desde la experiencia vivida y no desde la prescripción teórica.

La dimensión temporal se manifiesta como un elemento significativo en la apropiación del modelo pedagógico. Varios docentes narran cómo su comprensión ha evolucionado a través del tiempo y la experiencia. El Participante 7 expresa: *"Ha mejorado mucho porque he aprendido a desaprender muchas cosas que traía arraigadas de ese modelo tradicional, vuelvo y repito son retos y poco a poco tratamos de acercarnos y aprender más del modelo para apuntarle a cosas puntuales que nos ayuden a mejorar cada día más el trabajo con los estudiantes"*. Esta narrativa

revela un proceso de reconfiguración epistemológica, donde la apropiación del modelo implica no solo adquisición de nuevos conocimientos, sino transformación de concepciones previas, lo que coincide con lo planteado por Korthagen (2017) sobre los procesos de resignificación de la práctica docente.

El significado atribuido al modelo pedagógico trasciende lo meramente técnico para adquirir dimensiones éticas y teleológicas en los relatos docentes. El Participante 6 lo describe como *"un mediador entre la cultura y la escuela, permite el diálogo constante entre el estudiante, el saber y el docente, para desarrollar el aprendizaje en contexto"*, mientras que el Participante 12 enfatiza que *"es muy importante. Porque es la guía a seguir, es como la propuesta que nos orienta como docentes y saber para donde vamos y qué es lo que queremos lograr con nuestros estudiantes"*. Estas concepciones reflejan lo que Gadamer (2004) denomina "horizontes de comprensión", donde el modelo no es solo un conjunto de técnicas, sino un marco interpretativo que orienta el sentido de la acción pedagógica.

Los docentes con mayor claridad conceptual sobre el modelo constructivista expresan una visión transformadora de su rol. El Participante 8 afirma: *"El modelo pedagógico constructivista implica un cambio profundo en mi rol dentro del aula y en la forma en que se concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como docente debo convertirme en un facilitador que guíe el aprendizaje del estudiante"*. Esta concepción coincide con los planteamientos de Díaz-Barriga (2010) sobre el cambio de paradigma que implica el constructivismo en la identidad profesional docente.

3.6.1.2 Adaptación contextual del modelo pedagógico

La adaptación contextual emerge como una dimensión central en la experiencia docente con el modelo pedagógico. Los educadores enfatizan la necesidad de interpretar y ajustar el constructivismo según las particularidades del entorno rural, las características de los estudiantes y los recursos disponibles, revelando un proceso hermenéutico donde el modelo se resignifica desde la realidad específica.

El contexto rural de la IESI Piendamó configura significativamente la forma en que los docentes interpretan y aplican el modelo pedagógico. El Participante 3 señala: *"Ajustando las estrategias pedagógicas que hacen parte del modelo a las exigencias del contexto, por ejemplo experimentar con recursos del medio en las clases de ciencias naturales para favorecer los aprendizajes"*. Esta adaptación contextual refleja lo que Ortega (2023) identifica como

característica distintiva de las prácticas pedagógicas en entornos rurales: la adaptación flexible y creativa de los modelos a las condiciones territoriales específicas.

La limitación de recursos emerge como un factor determinante en la adaptación del modelo. El Participante 9 expresa claramente: "*El modelo pedagógico debe adecuarse a las cero disponibilidades de materiales didácticos, a la falta de laboratorios, computadores y mala conectividad*". Esta realidad coincide con lo señalado por Bonilla y Martínez (2011) sobre las condiciones estructurales que afectan la implementación de innovaciones pedagógicas en entornos rurales colombianos.

La pertinencia territorial del modelo se manifiesta como una preocupación constante en los relatos docentes. El Participante 11 enfatiza la importancia de crear "*un plan de estudios acorde a su contexto cultural y territorial*", mientras que el Participante 7 destaca: "*Trabajando desde el contexto, realidades, historias, los saberes previos son importantes para avanzar en el proceso de construcción de conocimientos*". Estas narrativas evidencian lo que Ospina y Cardona (2021) identifican como "contextualización pedagógica", un proceso mediante el cual los docentes rurales reinterpretan los lineamientos generales desde las particularidades socioculturales de su entorno.

La adaptación del modelo a los ritmos y características de aprendizaje de los estudiantes constituye otro elemento significativo en los relatos docentes. El Participante 10 describe este proceso: "*Identificando las necesidades individuales, ajustando las actividades para que sean significativas y utilizando estrategias que permitan al estudiante avanzar a su propio ritmo*". Esta personalización refleja lo que Coll (2007) denomina "ajuste de la ayuda pedagógica", un principio constructivista fundamental que implica adaptar la enseñanza a los procesos de aprendizaje del estudiante.

La dimensión sociocultural del entorno rural se integra como elemento mediador en la interpretación del modelo pedagógico. El Participante 4 expresa: "*Realizó un diagnóstico que me permita reconocer los intereses y necesidades que tienen los estudiantes por su proceso de aprendizaje, con el fin de generar estrategias pedagógicas acordes con los estudiantes*". Esta mediación sociocultural coincide con lo planteado por Vygotsky (1978) sobre la importancia del contexto social en la construcción del conocimiento, evidenciando cómo los docentes rurales construyen puentes entre los principios constructivistas y las realidades específicas de sus comunidades.

El ajuste a las realidades locales implica también considerar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. El Participante 9 reflexiona: *"Lo más importante es darse cuenta en qué medio se desenvuelve la vida de mis estudiantes, estratos uno y dos, hijos de obreros y empleados de bajo nivel socioeconómico. Son hijos de padres que en su mayoría viven del día a día"*. Esta sensibilidad contextual refleja lo que Rockwell (2018) identifica como característica de los procesos educativos rurales: la necesidad de considerar las condiciones materiales de vida como factores determinantes en la implementación de modelos pedagógicos.

3.6.1.3 Síntesis integradora: La apropiación del modelo pedagógico como proceso hermenéutico

El análisis de las experiencias docentes sobre el modelo pedagógico revela un proceso hermenéutico complejo donde los educadores no se limitan a aplicar técnicamente el constructivismo, sino que lo reinterpretan y transforman desde su horizonte experiencial específico. Esta apropiación se caracteriza por su naturaleza situada, contextualizada y dinámica, donde el modelo adquiere sentido en tanto responde a las necesidades concretas del entorno rural caucano.

Los docentes de la IESI Piendamó construyen significados sobre el modelo pedagógico desde una continua tensión entre lo prescrito institucionalmente y lo posible contextualmente, generando interpretaciones pragmáticas que combinan elementos constructivistas con estrategias diversas adaptadas a su realidad específica. Como señala Gadamer (2004), toda comprensión implica un proceso de fusión de horizontes, donde el texto (en este caso, el modelo pedagógico) dialoga con el contexto interpretativo del lector (el docente en su entorno específico), generando nuevos significados.

Esta comprensión fenomenológica de la apropiación del modelo pedagógico permite reconocer que las aparentes "desviaciones" del constructivismo no constituyen necesariamente errores o faltas de comprensión, sino adaptaciones contextuales necesarias que reflejan la naturaleza situada de la práctica educativa. Como plantea Van Manen (2016), el saber pedagógico se construye en la experiencia vivida, no en la prescripción abstracta, por lo que el modelo adquiere sentido cuando se encarna en prácticas significativas para el contexto específico donde se desarrolla.

Las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos sugieren la necesidad de replantear la relación entre modelo y práctica, reconociendo que el constructivismo en contextos

rurales como el de la IESI Piendamó no debe entenderse como un conjunto rígido de prescripciones, sino como un horizonte de sentido que se reconstruye constantemente desde la experiencia situada de los docentes. Esta comprensión fenomenológica puede orientar procesos de acompañamiento docente que, en lugar de buscar la "correcta implementación" del modelo, promuevan espacios de reflexión colaborativa donde los educadores puedan explicitar, compartir y enriquecer sus interpretaciones contextualizadas del constructivismo, fortaleciendo así la coherencia pedagógica institucional desde el reconocimiento de la diversidad experiencial.

3.6.2 Desafíos y tensiones en la implementación del modelo pedagógico: la práctica docente entre lo ideal y lo posible

El análisis de las entrevistas revela una diversidad de desafíos y tensiones que los docentes experimentan al intentar implementar el modelo pedagógico constructivista en el contexto específico de la IESI Piendamó. Estos desafíos no se manifiestan como simples obstáculos técnicos, sino como experiencias significativas que configuran la relación del docente con el modelo pedagógico y generan procesos de adaptación, resignificación y transformación de su práctica.

3.6.2.1 Conflictos entre el modelo ideal y las condiciones contextuales

Una tensión recurrente en los relatos docentes se manifiesta entre el modelo pedagógico ideal descrito institucionalmente y las condiciones materiales y contextuales donde debe implementarse. Los educadores expresan cómo esta brecha genera experiencias de frustración pero también de creatividad adaptativa que les permite sostener procesos educativos significativos a pesar de las limitaciones.

El Participante 9 expresa esta tensión con claridad: "*El modelo pedagógico debe adecuarse a las cero disponibilidades de materiales didácticos, a la falta de laboratorios, computadores y mala conectividad*". Esta experiencia coincide con lo identificado por Sánchez y Ortega (2018), quienes documentan que en instituciones rurales, la implementación de modelos pedagógicos suele enfrentar carencias infraestructurales que condicionan significativamente su desarrollo.

La tensión entre las aspiraciones pedagógicas y las realidades socioeconómicas de los estudiantes emerge como otro desafío significativo. El Participante 9 reflexiona: "*Lo más importante es darse cuenta en qué medio se desenvuelve la vida de mis estudiantes, estratos uno y dos, hijos de obreros y empleados de bajo nivel socioeconómico. Son hijos de padres que en su*

mayoría viven del día día". Esta conciencia contextual refleja lo que Schön (1983) identifica como "reflexión en la acción", donde el docente ajusta constantemente sus expectativas y estrategias según la lectura que hace de su entorno específico.

La necesidad de adaptar el modelo a las condiciones particulares del entorno rural genera experiencias de tensión, pero también de innovación pedagógica. El Participante 7 comparte: *"Es un gran reto porque encontramos muchas falencias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y es tratar de que los chicos empiecen a construir, fortalecer y motivarse en los procesos escolares, lo cual genera grandes retos al buscar estrategias que nos ayuden a cambiar ese modelo tradicional y hegemónico que ha permeado por muchos años la escuela"*. Esta narrativa evidencia lo que Van Manen (2016) describe como la naturaleza "táctica" del conocimiento pedagógico, que emerge de la negociación constante entre teoría y práctica en contextos específicos.

3.6.2.2 Resistencias al cambio y desarticulación institucional

Los relatos docentes evidencian experiencias de resistencia y desarticulación institucional que afectan la implementación coherente del modelo pedagógico. Estas tensiones se manifiestan tanto en el nivel individual como colectivo, revelando cómo la falta de espacios de reflexión y acuerdos comunes dificulta la construcción de significados compartidos sobre el modelo.

Algunos participantes expresan experiencias de desconexión entre el modelo declarado y las prácticas institucionales reales. El Participante 5 señala: *"Se toman conceptos de diferentes corrientes donde cada docente toma lo que cree conveniente para el desarrollo de su labor por cuanto se trabaja de manera desarticulada"*. Esta percepción coincide con lo identificado por Chamorro et al. (2023) sobre la frecuente desarticulación entre la teoría institucional y la práctica real en contextos educativos rurales.

La falta de espacios efectivos para construir acuerdos sobre el modelo emerge como un desafío significativo. El Participante 9 expresa: *"No tenemos acuerdos. Cada quien trabaja como quiere y puede"*, mientras que otro añade: *"El modelo pedagógico está redactado en el PEI pero, cada uno de los profesores trabaja libremente de acuerdo a su gusto y necesidades"*. Estas narrativas evidencian lo que Ospina y Cardona (2021) identifican como un fenómeno común en instituciones educativas: la brecha entre la prescripción formal del modelo y su apropiación real por parte de la comunidad docente.

Las experiencias de innovación individual sin respaldo institucional también se manifiestan en los relatos docentes. El Participante 7 comparte estrategias como *"empezar a implementar los proyectos de aula, el trabajo con los padres de familia lo cual me parece esencial para poder avanzar, fomentar la lectura crítica, el trabajo en equipo"*, pero estas iniciativas parecen surgir más de motivaciones personales que de acuerdos institucionales sistemáticos. Esta dinámica refleja lo que Ramos (2022) identifica como "trayectorias de apropiación diferenciadas", donde los docentes construyen relaciones particulares con el modelo desde sus experiencias e intereses específicos, sin necesariamente articularse con sus colegas.

3.6.2.3 Necesidades identificadas para fortalecer la implementación del modelo

Los docentes no solo describen desafíos, sino que también identifican necesidades específicas que, desde su experiencia, podrían fortalecer la implementación del modelo pedagógico. Estas necesidades emergen de su vivencia cotidiana y reflejan una comprensión situada de lo que requiere para que el constructivismo adquiriera sentido en su contexto particular.

La formación docente contextualizada emerge como una necesidad recurrente. El Participante 7 expresa: *"Ha mejorado mucho porque he aprendido a desaprender muchas cosas que traía arraigadas de ese modelo tradicional, vuelvo y repito son retos y poco a poco tratamos de acercarnos y aprender más del modelo para apuntarle a cosas puntuales que nos ayuden a mejorar cada día más el trabajo con los estudiantes"*. Esta necesidad de formación situada coincide con lo planteado por Ospina y Cardona (2021), quienes señalan que la apropiación efectiva de modelos pedagógicos requiere procesos formativos que partan de las realidades y experiencias docentes específicas.

Los espacios de reflexión colectiva se identifican como otra necesidad fundamental. El Participante 7 valora: *"El trabajo colaborativo es súper importante, porque las diferentes miradas, perspectivas del modelo son fundamentales para comprenderlo cada día mejor, es así que cuando no se entiende algo ahí están los demás compañeros para apoyarnos y así lograr buscar las salidas a esas inquietudes y poder fortalecer todo ese proceso de comprensión del modelo"*. Esta valoración de la reflexión compartida coincide con lo planteado por Korthagen (2010) sobre la importancia de las comunidades de aprendizaje profesional en la transformación de prácticas pedagógicas.

La necesidad de mayor articulación entre teoría y práctica también emerge en los relatos docentes. El Participante 8 reflexiona sobre cómo incorporar principios constructivistas desde el

contexto real: "*Planteando situaciones reales que los estudiantes puedan resolver con conocimientos de distintas áreas. Seleccionando materiales del entorno para la construcción del conocimiento*". Esta búsqueda de coherencia práctica refleja lo que Díaz-Barriga (2010) identifica como el desafío central de los enfoques constructivistas: concretar principios teóricos en experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

3.6.2.4 Síntesis integradora: Los desafíos como espacios de resignificación pedagógica

El análisis de los desafíos experimentados por los docentes revela que estas tensiones no constituyen simplemente obstáculos para la implementación del modelo, sino espacios generativos donde los educadores construyen nuevos significados pedagógicos desde su experiencia situada. Como señala Ricoeur (2003), el conflicto interpretativo no es un impedimento para la comprensión, sino su condición de posibilidad, pues es en la tensión donde emergen nuevos sentidos.

Los desafíos descritos por los docentes de la IESI Piendamó muestran cómo el modelo constructivista no se implementa en un vacío, sino en un contexto específico atravesado por condiciones materiales, tradiciones educativas y dinámicas institucionales que lo median significativamente. Esta mediación, lejos de ser un obstáculo a eliminar, constituye el horizonte interpretativo desde el cual el modelo adquiere sentido en la práctica situada, generando lo que Muñoz y Restrepo (2020) denominan "apropiaciones funcionales" que responden a las realidades específicas del contexto rural.

Las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos sugieren la necesidad de repensar cómo se concibe la relación entre desafíos y transformación pedagógica. En lugar de enfocarse exclusivamente en "superar obstáculos" para implementar el modelo de manera "pura", resulta más productivo comprender estos desafíos como espacios de aprendizaje profesional donde los docentes construyen conocimiento pedagógico situado. Esta perspectiva fenomenológica invita a diseñar procesos de acompañamiento que, más que prescribir soluciones externas, reconozcan y potencien el saber que emerge de la experiencia docente frente a estos desafíos, fortaleciendo su capacidad reflexiva y transformadora desde las condiciones reales de su práctica.

3.6.3 Reflexión sobre la práctica: el docente como constructor de saber pedagógico desde la experiencia

El análisis de las entrevistas revela que la reflexión sobre la práctica constituye una dimensión fundamental en la experiencia docente, configurándose como un espacio donde los educadores construyen significados sobre su quehacer, transforman sus concepciones pedagógicas y desarrollan estrategias adaptadas a su contexto específico. Esta dimensión refleja cómo el saber pedagógico no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente en la experiencia cotidiana mediante procesos reflexivos que integran teoría, práctica y contexto.

3.6.3.1 Reconocimiento de logros y transformaciones en la práctica

Los relatos docentes evidencian una conciencia reflexiva sobre los cambios y logros experimentados en su práctica pedagógica a lo largo del tiempo. Esta dimensión temporal de la reflexión revela cómo los significados sobre el modelo pedagógico se transforman con la experiencia, generando nuevas comprensiones y posibilidades de acción.

El Participante 6 expresa esta evolución reflexiva: *"En la cotidianidad se enriquece el concepto del modelo pedagógico dialogante, en torno a la multitud de factores que lo enriquecen, pasando por los obstáculos para el aprendizaje que se convierten en oportunidades de mejoramiento"*. Esta narrativa coincide con lo planteado por Schön (1983) sobre cómo la reflexión en y sobre la acción permite transformar los obstáculos en oportunidades de aprendizaje profesional.

La capacidad de reconocer transformaciones en la propia concepción pedagógica emerge como un elemento significativo. El Participante 8 reflexiona: *"El aprendizaje de los estudiantes ya no es un proceso pasivo, sino que requiere de que cada uno de ellos participen activamente en su desarrollo. El conocimiento no se adquiere en aislamiento; se construye en un entorno social donde los estudiantes intercambian ideas con compañeros y docentes"*. Esta narrativa evidencia lo que Korthagen (2017) identifica como "cambio conceptual docente", un proceso mediante el cual los educadores transforman sus concepciones pedagógicas a través de la reflexión sobre su experiencia.

La valoración de los propios logros pedagógicos se manifiesta como un elemento motivador para la reflexión continua. El Participante C comparte: *"Me gusta mirar atrás y ver cómo he cambiado. A veces uno no se da cuenta, pero ha evolucionado mucho"*. Esta conciencia de la propia transformación refleja lo que Day (2006) señala como característica del docente

reflexivo: la capacidad de observar su propio desarrollo profesional como un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento.

3.6.3.2 Identificación de dificultades y ajustes metodológicos

La reflexión sobre las dificultades y los ajustes metodológicos consecuentes constituye otro elemento significativo en la experiencia docente. Los educadores narran cómo el enfrentamiento con obstáculos les lleva a cuestionar sus prácticas y desarrollar adaptaciones contextualizadas que respondan más efectivamente a las necesidades específicas de sus estudiantes.

La capacidad de identificar limitaciones en la propia práctica se manifiesta como un motor para la reflexión transformadora. El Participante 10 comparte: "*A veces me cuestiono si lo que hago realmente les está sirviendo. Eso me motiva a buscar otras formas*". Esta actitud cuestionadora refleja lo que Brookfield (2017) denomina "pensamiento crítico docente", una disposición que permite al educador examinar continuamente sus suposiciones y prácticas para mejorarlas.

Los ajustes metodológicos basados en la observación reflexiva de la respuesta estudiantil emergen como una práctica significativa. El Participante F expresa: "*Con cada grupo he tenido que reinventarme. Lo que antes me funcionaba, ya no lo veo igual. Ahora observo más cómo reaccionan los estudiantes y voy ajustando sobre la marcha*". Esta capacidad de ajuste situacional coincide con lo que Van Manen (2016) denomina "tacto pedagógico", una sensibilidad reflexiva que permite al docente responder apropiadamente a las situaciones educativas según se desarrollan.

La reflexión sobre dificultades específicas del contexto rural también genera ajustes metodológicos significativos. El Participante 11 menciona que adapta su planificación "*De acuerdo a las necesidades que se requieran en el momento*", mientras que el Participante 3 señala cómo ajusta sus estrategias "*Tengo estudiantes de zona rural, intento adaptar las clases a escenarios naturales y actividades familiarizadas con ellos, a través de la indagación, observación y experimentación*". Estas adaptaciones contextuales reflejan lo que Zeichner y Liston (1996) identifican como "reflexión situada", donde el docente examina continuamente la relación entre sus prácticas y el contexto específico donde las desarrolla.

3.6.3.3 Renovación de estrategias pedagógicas

La renovación constante de estrategias pedagógicas emerge como consecuencia directa de los procesos reflexivos que los docentes desarrollan sobre su práctica. Esta renovación no se presenta como simples cambios técnicos, sino como transformaciones significativas en el modo de concebir y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La búsqueda de estrategias más participativas y centradas en el estudiante se manifiesta como un resultado reflexivo significativo. El Participante 8 comparte: "*Plantear un problema contextualizado que los estudiantes deban resolver investigando, discutiendo y aplicando conocimientos previos. Fomentar el trabajo en equipo con roles definidos para que los estudiantes compartan conocimientos y aprendan de sus compañeros*". Esta renovación estratégica coincide con los principios constructivistas descritos por Díaz-Barriga (2010), evidenciando cómo la reflexión docente puede conducir a prácticas más coherentes con el modelo pedagógico institucional.

La incorporación reflexiva de elementos contextuales en las estrategias pedagógicas también se manifiesta significativamente. El Participante 7 comparte: "*Por ejemplo la huerta escolar, como estamos en un contexto rural podemos utilizarlo a nuestro favor y aprovechar ese trabajo para fortalecer las temáticas, es incorporar los elementos de manera práctica para poder avanzar*". Esta contextualización reflexiva refleja lo que Ortega (2023) identifica como característica distintiva de la práctica docente rural efectiva: la capacidad de vincular contenidos académicos con elementos significativos del entorno.

La experimentación reflexiva con diversas estrategias emerge como una práctica común. El Participante 4 menciona: "*El trabajo colaborativo ha sido mi herramienta fundamental, que me ha permitido a través de situaciones lúdicas, llevarlos a conceptualizar los nuevos saberes y generar habilidades en el desarrollo de su aprendizaje y su autorregulación*". Esta disposición experimental coincide con lo que Stenhouse (1984) denomina "docente investigador", un profesional que constantemente prueba y evalúa estrategias para mejorar su práctica, convirtiendo el aula en un espacio de investigación pedagógica continua.

3.6.3.4 Síntesis integradora: La reflexión como espacio de construcción de saber pedagógico situado

El análisis de la reflexión docente revela que esta dimensión trasciende la mera evaluación técnica para constituirse en un espacio generativo donde los educadores construyen

saber pedagógico situado desde su experiencia específica. Como plantea Schön (1983), la reflexión no es un añadido ocasional a la práctica, sino una dimensión constitutiva de la profesionalidad docente que permite transformar la experiencia en conocimiento.

Los procesos reflexivos narrados por los docentes de la IESI Piendamó muestran cómo el saber pedagógico se construye en la intersección entre teoría, práctica y contexto, generando comprensiones situadas que responden a las particularidades del entorno rural caucano. Esta construcción reflexiva coincide con lo planteado por Tardif (2004) sobre la naturaleza práctica, social e interactiva del saber docente, que se desarrolla en la experiencia cotidiana y no puede reducirse a prescripciones técnicas descontextualizadas.

Las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos sugieren la importancia de reconocer y valorar la reflexión docente como fuente legítima de conocimiento pedagógico. En lugar de concebir a los educadores como meros implementadores de modelos prediseñados, esta perspectiva fenomenológica invita a considerarlos como constructores activos de saber pedagógico situado, cuyas reflexiones pueden enriquecer significativamente la comprensión institucional del modelo pedagógico. Esta reconceptualización podría orientar procesos de desarrollo profesional que promuevan espacios de reflexión colaborativa donde los docentes puedan explicitar, compartir y enriquecer el conocimiento que construyen desde su experiencia cotidiana, fortaleciendo así una comunidad de práctica reflexiva que mejore continuamente la coherencia pedagógica institucional.

3.6.4 Interacciones en el aula: la dimensión relacional como fundamento de la experiencia educativa

El análisis de las entrevistas revela que las interacciones en el aula constituyen una dimensión fundamental en la experiencia docente, configurando no solo metodologías y estrategias, sino el sentido mismo de la práctica educativa. Los relatos evidencian cómo la calidad de estas interacciones trasciende lo meramente instrumental para convertirse en el sustrato donde el modelo pedagógico adquiere significado experiencial, tanto para docentes como para estudiantes.

3.6.4.1 Construcción de un entorno seguro y confiable

Los relatos docentes revelan la importancia central que atribuyen a la construcción de un ambiente seguro y confiable como fundamento para cualquier implementación efectiva del

modelo pedagógico. Esta dimensión afectiva y relacional emerge como condición necesaria para que los principios constructivistas puedan materializarse significativamente.

La confianza como base de la interacción pedagógica se manifiesta recurrentemente en las narrativas docentes. El Participante 7 enfatiza: "*La confianza es súper importante y es un ambiente que nos ayuda a mejorar mucho en todo el aprendizaje*", mientras que el Participante 8 describe cómo promueve "*un clima de confianza y respeto. Fomentando el respeto mutuo y la empatía entre estudiantes y docentes. Permitiendo la expresión libre de ideas sin temor a equivocarse, promoviendo el error como parte del aprendizaje*". Este énfasis en la confianza refleja lo que Van Manen (2016) denomina "tacto pedagógico", una sensibilidad relacional que reconoce la vulnerabilidad inherente al proceso de aprendizaje.

El establecimiento de normas claras dentro de un ambiente acogedor emerge como una práctica significativa. El Participante 6 comparte: "*Creando pautas de convivencia, enfocadas en el respeto por el otro, cuidado mutuo, respeto por la diferencia*". Esta integración entre estructura y calidez coincide con lo planteado por Noddings (2005) sobre la ética del cuidado en educación, donde las normas no son imposiciones externas sino acuerdos nacidos del reconocimiento mutuo y el respeto por el bienestar colectivo.

El vínculo afectivo se presenta como mediador fundamental del aprendizaje, especialmente en contextos desafiantes. El Participante 14 señala: "*El tiempo utilizado en la formación personal es muy necesaria en un ambiente en donde se ven poco interés en el estudio por parte de la familia*". Esta valoración del componente socioemocional coincide con lo planteado por Meirieu (2005) sobre la importancia de construir una "relación pedagógica" significativa como base para cualquier aprendizaje efectivo.

3.6.4.2 Adaptación a las necesidades individuales y grupales

La capacidad de adaptar las interacciones a las necesidades específicas de estudiantes y grupos emerge como un elemento significativo en la experiencia docente. Los educadores narran cómo esta adaptación no responde a protocolos rígidos sino a una lectura sensible y contextualizada de las características particulares de cada situación educativa.

La atención a la diversidad en el aula se manifiesta como una preocupación central. El Participante 2 describe: "*Desde el conocimiento e individualidad de cada estudiante, se implementa un diseño basado en DUA que permita a los estudiantes alcanzar de diferentes maneras los objetivos planteados*". Esta perspectiva inclusiva coincide con lo planteado por

Tomlinson (2013) sobre la enseñanza diferenciada, que reconoce la heterogeneidad natural del aula como un recurso pedagógico más que como un obstáculo.

La consideración del contexto sociocultural de los estudiantes como factor determinante de las interacciones también emerge significativamente. El Participante 9 reflexiona sobre la importancia de *"darse cuenta en qué medio se desenvuelve la vida de mis estudiantes, estratos uno y dos, hijos de obreros y empleados de bajo nivel socioeconómico"*. Esta conciencia contextual refleja lo que Freire (1970) denomina "lectura del mundo", una comprensión profunda de las condiciones existenciales de los estudiantes como punto de partida para cualquier acción educativa transformadora.

La adaptación a ritmos y estilos de aprendizaje diversos se presenta como práctica habitual. El Participante 13 señala: *"En un gran porcentaje es el docente quien guía la actividad y los estudiantes la realizan, durante el proceso hay acompañamiento y se contestan las dudas que puedan surgir"*. Esta gradualidad del apoyo coincide con lo que Bruner (1978) denomina "andamiaje", un proceso donde el docente ajusta continuamente su nivel de asistencia según las necesidades cambiantes del estudiante.

3.6.4.3 Comunicación pedagógica como mediación del aprendizaje

Los relatos docentes revelan cómo la comunicación en el aula trasciende la mera transmisión de información para configurarse como una mediación significativa del proceso de aprendizaje. Esta dimensión dialógica emerge como elemento fundamental para materializar principios constructivistas como la construcción social del conocimiento y el protagonismo del estudiante.

El diálogo como herramienta de construcción colectiva del conocimiento se manifiesta recurrentemente. El Participante 2 describe que las interacciones existentes *"se dan principalmente estudiante-estudiante y estudiante-docente, basados en un modelo dialogante y unificador mediante la implementación de un lenguaje técnico propio de cada área de conocimiento"*. Esta concepción dialógica coincide con lo planteado por Mercer (2001) sobre el "habla exploratoria" como mecanismo para la co-construcción de significados en el aula.

La comunicación bidireccional y horizontal emerge como característica de una interacción pedagógica efectiva. El Participante 2 enfatiza la importancia de crear *"un ambiente físico y adecuado donde prime la comunicación bidireccional bajo principios de igualdad y respeto"*. Esta horizontalidad comunicativa refleja lo planteado por Bakhtin (1981) sobre la naturaleza

dialógica del pensamiento humano, donde los significados no se imponen, sino que se negocian en la interacción entre diferentes voces y perspectivas.

El uso del lenguaje como mediador del desarrollo cognitivo también se evidencia en los relatos. El Participante 6 menciona estrategias como "*utilizar herramientas audiovisuales, representaciones gráficas, lenguaje cotidiano, términos claros, formulación de preguntas, estímulos ante la participación*". Este énfasis en la mediación lingüística coincide con lo planteado por Vygotsky (1978) sobre el papel central del lenguaje en la construcción del pensamiento y el aprendizaje.

3.6.4.4 Síntesis integradora: La interacción como espacio de realización del modelo pedagógico

El análisis de las interacciones en el aula revela que esta dimensión no constituye un aspecto secundario o instrumental de la práctica docente, sino el espacio fundamental donde el modelo pedagógico adquiere realidad experiencial. Como plantea Biesta (2017), la educación no ocurre en los documentos institucionales sino en el encuentro concreto entre seres humanos, donde se negocian significados, identidades y relaciones.

Las interacciones descritas por los docentes de la IESI Piendamó muestran cómo el constructivismo no se implementa como un conjunto abstracto de principios, sino que se encarna en formas específicas de relación pedagógica caracterizadas por la confianza, el respeto y el reconocimiento del estudiante como constructor activo de su conocimiento. Esta materialización interaccional del modelo coincide con lo planteado por Coll (2001) sobre el "triángulo interactivo" donde docente, estudiante y contenido configuran un sistema de relaciones que da sentido al proceso educativo.

Las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos sugieren la necesidad de reorientar la comprensión del modelo pedagógico desde los documentos hacia las interacciones, reconociendo que es en el encuentro cotidiano del aula donde el constructivismo adquiere significado real. Esta perspectiva fenomenológica invita a desarrollar procesos de acompañamiento docente que, más allá de aspectos técnicos o procedimentales, fortalezcan la calidad de las interacciones como fundamento de cualquier transformación pedagógica efectiva. Los espacios de reflexión colaborativa podrían enfocarse en analizar y enriquecer las formas de relación que se establecen en el aula, reconociendo que en ellas reside la esencia misma de la experiencia educativa.

3.6.5 Propuestas de transformación: el docente como agente de cambio pedagógico

El análisis de las entrevistas revela que los docentes no se limitan a implementar o adaptar el modelo pedagógico, sino que también formulan activamente propuestas de transformación basadas en su experiencia situada. Estas propuestas emergen como expresiones de su agencia profesional y evidencian cómo, desde su reflexión crítica sobre la práctica, los educadores construyen alternativas que buscan mayor coherencia, pertinencia y efectividad en el proceso educativo.

3.6.5.1 Flexibilización y contextualización del modelo pedagógico

Una de las propuestas más recurrentes en los relatos docentes se relaciona con la necesidad de flexibilizar y contextualizar el modelo pedagógico para responder más efectivamente a las realidades específicas del entorno rural. Estas propuestas no cuestionan los fundamentos constructivistas, sino que buscan su resignificación desde las particularidades del contexto institucional.

La necesidad de un modelo más adaptable a las condiciones específicas se manifiesta claramente. El Participante 12 señala: *"El modelo debería ser más flexible, que permita adaptarse a lo que vivimos en el aula y no a una teoría rígida"*. Esta propuesta coincide con lo planteado por Schwab (1969) sobre la naturaleza "práctica" más que "teórica" del currículum, que requiere adaptaciones contextuales constantes más que aplicaciones técnicas uniformes.

La incorporación de elementos contextuales en el modelo también emerge como propuesta significativa. El Participante 11 enfatiza la importancia de crear *"un plan de estudios acorde a su contexto cultural y territorial"*. Esta contextualización curricular refleja lo que Bourdieu y Passeron (1996) denominan "recontextualización", un proceso mediante el cual los discursos pedagógicos se transforman al insertarse en contextos específicos con sus propias lógicas y necesidades.

La integración de diversas corrientes pedagógicas adaptadas al contexto también se propone como alternativa. El Participante 1 afirma: *"No solo me ciño a un solo modelo, sino a la integración de varios modelos pedagógicos, que se relacionan con los principios consignados, ya que estamos abiertos a responder a la formación dentro de una sociedad multicultural y que por tanto debe ser inclusiva"*. Esta propuesta de hibridación coincide con lo planteado por De Alba (1998) sobre la naturaleza híbrida y negociada de las prácticas curriculares, que nunca se

implementan de forma pura sino que se reconfiguran según las necesidades y posibilidades contextuales.

3.6.5.2 Fortalecimiento de espacios colaborativos docentes

Otra propuesta recurrente se refiere a la necesidad de fortalecer espacios de colaboración entre docentes, donde puedan compartir experiencias, construir acuerdos y enriquecer mutuamente sus prácticas. Estas propuestas evidencian una comprensión de la transformación pedagógica como proceso colectivo más que individual.

La valoración de espacios de diálogo profesional se manifiesta significativamente. El Participante 7 enfatiza: *"El trabajo colaborativo es súper importante, porque las diferentes miradas, perspectivas del modelo son fundamentales para comprenderlo cada día mejor, es así que cuando no se entiende algo ahí están los demás compañeros para apoyarnos y así lograr buscar las salidas a esas inquietudes y poder fortalecer todo ese proceso de comprensión del modelo"*. Esta valoración coincide con lo planteado por Hargreaves y O'Connor (2018) sobre la importancia del "profesionalismo colaborativo" como motor de la mejora educativa sostenible.

La socialización de experiencias exitosas emerge como estrategia propuesta para el fortalecimiento institucional. El Participante 7 menciona: *"El trabajo en equipo es fundamental por lo tanto se viene apostando a experiencias valiosas que se exponen retomando lo bueno para implementarlo en la institución, se hacen ajustes y se fortalecen los proyectos de aula... todo esto nos ayuda a mejorar"*. Esta estrategia refleja lo que Wenger (1998) denomina "comunidades de práctica", donde los profesionales comparten y desarrollan conocimiento a través de la participación en experiencias comunes.

La construcción colectiva de comprensiones sobre el modelo también se propone como camino de transformación. El Participante 8 sugiere *"Promover el aprendizaje activo, evitando clases expositivas tradicionales y favoreciendo metodologías participativas como el aprendizaje basado en proyectos, problemas y colaborativo"*. Esta propuesta colaborativa coincide con lo planteado por Fullan (2016) sobre la importancia de la "capacidad colectiva" para sostener transformaciones educativas significativas.

3.6.5.3 Participación docente en la revisión y actualización del modelo

Los relatos también revelan propuestas orientadas a una mayor participación docente en los procesos de revisión y actualización del modelo pedagógico institucional. Estas propuestas evidencian una comprensión del modelo no como una estructura estática, sino como una

construcción dinámica que debe evolucionar con las necesidades cambiantes de la comunidad educativa.

La necesidad de incorporar la experiencia docente en la configuración del modelo se expresa claramente. El Participante 12 señala: *"Sería bueno que se nos tuviera en cuenta para actualizar el modelo, desde nuestras experiencias"*. Esta propuesta participativa coincide con lo planteado por Stenhouse (1984) sobre el docente como "desarrollador del currículum" más que como mero implementador, reconociendo su capacidad para contribuir significativamente al diseño pedagógico desde su conocimiento situado.

La revisión periódica del modelo también emerge como propuesta de mejora. El Participante 4 enfatiza: *"El modelo pedagógico no es único, está en permanente cambio es dinámico y debe ser revisado, con el fin de articular nuevos enfoques pedagógicos que permitan ser competentes"*. Esta concepción dinámica refleja lo planteado por Giroux (1997) sobre el currículum como "texto político" que debe ser continuamente reinterpretado y reescrito según cambian las condiciones sociales, culturales y educativas.

La validación colectiva de las prácticas se propone como mecanismo para fortalecer la coherencia institucional. El Participante 4 sugiere: *"Es necesario verificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan verificar en conjunto cuales deberían ser las metodologías apropiadas en nuestro quehacer pedagógico, que garanticen aprendizajes contextualizados y significativos"*. Esta propuesta evaluativa coincide con lo planteado por Santos Guerra (2003) sobre la importancia de la "evaluación democrática" como proceso participativo que fortalece el desarrollo institucional.

3.6.5.4 Síntesis integradora: Las propuestas docentes como fuente de innovación pedagógica situada

El análisis de las propuestas de transformación revela que los docentes no se limitan a ser receptores pasivos del modelo pedagógico, sino que se constituyen como agentes activos de cambio educativo desde su experiencia situada. Como plantea Freire (1970), la praxis auténtica implica reflexión y acción transformadora sobre la realidad, un ciclo que los educadores de la IESI Piendamó evidencian en sus propuestas fundamentadas en la experiencia cotidiana.

Las propuestas formuladas por los docentes muestran una comprensión profunda de la relación entre modelo pedagógico y contexto específico, evidenciando lo que Sacristán (2007) denomina "racionalidad práctica", una forma de conocimiento profesional que reconoce la

complejidad de las situaciones educativas y la imposibilidad de aplicar soluciones técnicas uniformes. Los educadores de la IESI Piendamó no rechazan el constructivismo en sí, sino que proponen su resignificación desde las realidades particulares del entorno rural caucano, buscando mayor coherencia entre principios declarados y posibilidades contextuales.

Las implicaciones teóricas y prácticas de estos hallazgos sugieren la importancia de reconocer a los docentes no solo como implementadores sino como co-constructores del modelo pedagógico institucional. Esta perspectiva fenomenológica invita a desarrollar procesos de revisión curricular que incorporen genuinamente las voces docentes, no como mera consulta formal sino como fuente fundamental de conocimiento pedagógico situado. Las propuestas docentes, lejos de ser desviaciones del modelo, pueden considerarse innovaciones contextualizadas que enriquecen su comprensión y aplicación en la realidad específica de la institución, fortaleciendo así su pertinencia y efectividad.

3.7 Integración holística: significados docentes sobre el modelo pedagógico como experiencia multidimensional

El análisis-hermenéutico de las cinco dimensiones identificadas permite desarrollar una comprensión holística de cómo los docentes de la IESI Piendamó viven y significan su experiencia con el modelo pedagógico constructivista en el contexto rural caucano. Esta visión integradora revela cómo las dimensiones se entrelazan orgánicamente en la experiencia vivida, configurando un entramado complejo de significados que trasciende la simple sumatoria de aspectos aislados.

3.7.1 Interrelaciones entre las dimensiones experienciales

El análisis integrado muestra profundas interconexiones entre las cinco dimensiones identificadas, revelando cómo se influyen y determinan mutuamente en la experiencia docente cotidiana. Estas relaciones no son lineales ni jerárquicas, sino circulares y recursivas, evidenciando la naturaleza compleja del fenómeno estudiado.

La apropiación del modelo pedagógico y la reflexión sobre la práctica se vinculan estrechamente, generando un ciclo de influencia mutua donde la interpretación del modelo orienta la reflexión, y esta, a su vez, transforma la comprensión del constructivismo. Como expresa el Participante 8: *"El modelo pedagógico constructivista implica un cambio profundo en mi rol dentro del aula... Como docente debo convertirme en un facilitador que guíe el aprendizaje del estudiante"*. Esta transformación conceptual, producto de la reflexión continua,

coincide con lo planteado por Korthagen (2017) sobre la naturaleza iterativa del aprendizaje profesional docente, donde teoría y práctica se informan recíprocamente en un proceso continuo de resignificación.

Los desafíos experimentados y las interacciones en el aula también mantienen una relación dialéctica significativa. Las dificultades contextuales condicionan el tipo de interacciones posibles, mientras que la calidad de estas interacciones determina cómo se enfrentan los desafíos. El Participante 9 ilustra esta relación al señalar cómo debe adaptar su práctica "*a las cero disponibilidades de materiales didácticos, a la falta de laboratorios, computadores y mala conectividad*", lo que afecta necesariamente las posibilidades interaccionales en el aula. Esta interdependencia refleja lo planteado por Doyle (1986) sobre la "ecología del aula", donde factores contextuales y relacionales se configuran mutuamente.

Las propuestas de transformación emergen como síntesis integradora de las otras dimensiones, nutriéndose tanto de la apropiación reflexiva del modelo como de los desafíos experimentados y las interacciones cotidianas. El Participante 7 ejemplifica esta integración al proponer "*empezar a implementar los proyectos de aula, el trabajo con los padres de familia lo cual me parece esencial para poder avanzar, fomentar la lectura crítica, el trabajo en equipo*", propuestas que surgen de su experiencia reflexiva con el modelo, los desafíos enfrentados y las interacciones desarrolladas. Esta naturaleza integradora de las propuestas coincide con lo planteado por Clandinin y Connelly (1995) sobre el conocimiento práctico docente, que entrelaza experiencia, reflexión y proyección transformadora.

3.7.2 La experiencia docente con el modelo pedagógico: Patrones emergentes

El análisis integrado también permite identificar patrones significativos que atraviesan las cinco dimensiones, configurando estructuras experienciales comunes que caracterizan la relación de los docentes de la IESI Piendamó con el modelo pedagógico institucional.

La contextualización como proceso interpretativo emerge como un patrón transversal en la experiencia docente. A través de las diferentes dimensiones, los educadores evidencian cómo adaptan, reinterpretan y transforman el constructivismo desde las particularidades del entorno rural, generando una versión contextualizada que responde a sus necesidades específicas. Esta contextualización no constituye una desviación del modelo, sino un proceso hermenéutico necesario para que adquiriera sentido en la práctica situada, como plantea Gadamer (2004) al señalar que toda comprensión implica aplicación a la situación concreta del intérprete.

La tensión entre prescripción y autonomía también se manifiesta como patrón recurrente. Los docentes viven su relación con el modelo pedagógico desde una constante negociación entre lo que institucionalmente se prescribe y lo que su juicio profesional y condiciones contextuales les permiten realizar. Esta tensión no se experimenta necesariamente como conflicto, sino como espacio generativo donde emergen adaptaciones creativas que mantienen el espíritu constructivista mientras responden a las posibilidades reales del contexto, reflejando lo que Ball et al. (2012) denominan "enactment policy", la transformación activa de las políticas educativas al ser implementadas por actores situados.

La dimensión afectiva del proceso pedagógico surge como otro patrón significativo que atraviesa la experiencia docente. A través de las diferentes dimensiones, los educadores enfatizan la importancia del vínculo emocional, la confianza y el reconocimiento mutuo como condiciones fundamentales para cualquier implementación efectiva del modelo constructivista. Esta centralidad afectiva evidencia lo planteado por Zembylas (2007) sobre la naturaleza emocional de la enseñanza, donde los significados pedagógicos están siempre impregnados de dimensiones afectivas que configuran la experiencia educativa.

3.7.3 La experiencia docente integrada: Hacia una praxis pedagógica contextualizada

Integrando las cinco dimensiones analizadas, emerge una comprensión holística de cómo los docentes de la IESI Piendamó viven y significan su relación con el modelo pedagógico institucional. Esta experiencia integrada puede conceptualizarse como una "praxis pedagógica contextualizada", un proceso donde teoría y práctica, reflexión y acción, individual y colectivo, se entrelazan en una forma particular de habitar el espacio educativo rural.

Esta praxis contextualizada no constituye una simple aplicación del modelo constructivista, sino una reconstrucción situada donde los principios generales se reinterpretan desde las particularidades del contexto rural caucano. Los docentes no rechazan el constructivismo en sí, sino que desarrollan versiones contextualizadas que responden a sus realidades específicas, manteniendo el espíritu del enfoque mientras adaptan sus manifestaciones concretas. Como plantea Freire (1970), la verdadera praxis implica la transformación de la realidad mediante la acción reflexiva, no la imposición de abstracciones sobre contextos concretos.

Esta comprensión integrada permite reconocer que las aparentes "desviaciones" del modelo no constituyen necesariamente errores o deficiencias, sino adaptaciones contextuales

necesarias para su viabilidad y efectividad en el entorno rural específico. Los docentes de la IESI Piendamó no aplican mecánicamente el constructivismo, sino que lo reconstruyen activamente desde su experiencia situada, generando un conocimiento pedagógico híbrido que integra elementos del modelo institucional con saberes construidos en la práctica cotidiana. Como señala Van Manen (2016), el verdadero saber pedagógico no reside en las teorías abstractas, sino en la experiencia vivida donde estas adquieren sentido existencial.

3.7.4 Implicaciones para la transformación pedagógica

La comprensión fenomenológica integrada de la experiencia docente con el modelo pedagógico tiene profundas implicaciones para los procesos de transformación educativa en la IESI Piendamó. Estas implicaciones trascienden las recomendaciones técnicas para sugerir un replanteamiento fundamental de cómo se concibe la relación entre modelo institucional y práctica docente.

En primer lugar, esta comprensión invita a reconocer y valorar el conocimiento pedagógico que los docentes construyen desde su experiencia situada, no como desviación del modelo sino como fuente legítima de saber contextualizado. Las interpretaciones, adaptaciones y transformaciones que los educadores desarrollan a partir del constructivismo constituyen innovaciones pedagógicas situadas que pueden enriquecer significativamente la comprensión institucional del modelo, generando versiones más pertinentes y efectivas para el contexto rural específico.

En segundo lugar, sugiere la importancia de desarrollar espacios de reflexión colaborativa donde los docentes puedan explicitar, compartir y enriquecer los significados que construyen sobre el modelo desde su experiencia cotidiana. Estos espacios, más que orientarse a la "correcta implementación" de prescripciones externas, buscarían reconocer y potenciar el saber que emerge de la práctica situada, fortaleciendo una comunidad profesional de aprendizaje donde el conocimiento pedagógico se construya colectivamente desde las realidades específicas del contexto rural caucano.

Finalmente, esta comprensión fenomenológica orienta hacia procesos de acompañamiento docente que, más allá de aspectos técnicos o procedimentales, fortalezcan las dimensiones relacionales, reflexivas y transformadoras de la experiencia educativa. El foco no estaría en la implementación uniforme del modelo, sino en el desarrollo de capacidades profesionales que permitan a los docentes construir prácticas pedagógicas contextualizadas, coherentes y

significativas desde su experiencia situada, reconociendo su agencia y creatividad como motores fundamentales de la transformación educativa.

3.8 Proyección hacia la propuesta pedagógica: construyendo desde la experiencia docente

El análisis-hermenéutico desarrollado no solo ha permitido comprender los significados que los docentes de la IESI Piendamó construyen sobre el modelo pedagógico desde su experiencia cotidiana, sino que también proporciona fundamentos sólidos para la propuesta pedagógica que se desarrollará en el siguiente capítulo. Esta propuesta, lejos de ser una prescripción externa, se nutrirá de las voces, reflexiones y saberes que los educadores han construido desde su práctica situada, buscando fortalecer la coherencia entre el modelo institucional y las realidades específicas del contexto rural caucano.

Los hallazgos sobre la apropiación del modelo pedagógico orientarán una propuesta que reconozca y potencie la diversidad interpretativa como riqueza institucional, promoviendo espacios donde los docentes puedan explicitar, contrastar y enriquecer sus comprensiones del constructivismo desde la especificidad de sus áreas y contextos. No se buscará uniformizar interpretaciones, sino construir un horizonte compartido que acoja la pluralidad de significados como expresión de la naturaleza situada del saber pedagógico.

La identificación de desafíos y tensiones fundamentará componentes de la propuesta orientados a fortalecer capacidades institucionales para abordar las condiciones estructurales que afectan la implementación del modelo. No se tratará simplemente de superar obstáculos, sino de desarrollar estrategias colaborativas que permitan a los docentes transformar creativamente las limitaciones en posibilidades pedagógicas, reconociendo su capacidad para generar soluciones innovadoras desde su conocimiento contextual.

Los hallazgos sobre la reflexión docente inspirarán elementos de la propuesta orientados a fortalecer espacios y capacidades para la construcción de saber pedagógico desde la experiencia. Se promoverán comunidades de práctica reflexiva donde los educadores puedan documentar, analizar y transformar su quehacer cotidiano, convirtiendo el aula en laboratorio pedagógico y la experiencia en fuente legítima de conocimiento profesional.

La centralidad de las interacciones en el aula orientará componentes de la propuesta enfocados en fortalecer la calidad de las relaciones pedagógicas como fundamento de cualquier transformación educativa significativa. Se reconocerá que el modelo constructivista no se implementa principalmente mediante técnicas o procedimientos, sino a través de formas

específicas de relación donde estudiantes y docentes construyen conjuntamente significados relevantes, en ambientes de confianza, respeto y reconocimiento mutuo.

Finalmente, las propuestas de transformación formuladas por los docentes constituirán insumos fundamentales para el diseño de estrategias de mejora que respondan genuinamente a las necesidades y posibilidades del contexto específico. Estas voces serán reconocidas no como meras opiniones, sino como expresiones de conocimiento pedagógico situado que puede enriquecer significativamente la comprensión institucional del modelo constructivista y su implementación efectiva en el entorno rural caucano.

De esta manera, la propuesta pedagógica que se desarrollará en el siguiente capítulo no impondrá externamente soluciones descontextualizadas, sino que construirá desde las experiencias, reflexiones y saberes que los docentes han compartido generosamente en este estudio. Se buscará así una transformación educativa auténtica, que reconozca a los educadores no como meros implementadores, sino como constructores activos de una pedagogía contextualizada, coherente y significativa para la comunidad educativa de la IESI Piendamó.

3.8.1 Propuestas de transformación

Esta dimensión encierra los relatos de docentes capaces de asumir sus dificultades en el aula, pero que trascienden a la proposición de ideas, estrategias y soluciones para dar ejecución al modelo pedagógico institucional. El indicador engloba los fragmentos de los docentes que proponen ideas orientadas al cambio. Los fragmentos representativos del discurso docente son:

- “Yo misma he propuesto cambios en cómo aplicar el modelo, porque, así como está, no encaja con nuestras realidades.” (Docente K)
- “Sería bueno que se nos tuviera en cuenta para actualizar el modelo, desde nuestras experiencias.” (Docente F)
- “El modelo debería ser más flexible, que permita adaptarse a lo que vivimos en el aula y no a una teoría rígida.” (Docente L)

Se evidencia la disposición de los docentes en la proyección de transformar el proceso educativo institucional, relacionado con la flexibilización del modelo pedagógico, contextualizando los lineamientos y estándares nacionales a las realidades contextuales inmersos siempre en espacios de diálogo pedagógico. Desde la fenomenología hermenéutica, estas expresiones se traducen en sentidas necesidades de los docentes, para hacerlos partícipes y mediadores entre las prácticas pedagógicas en un contexto real y las normas técnicas, la

interacción necesaria entre el modelo pedagógico y la realidad pedagógica del aula, en el que se reconozca el papel transformador del docente, como un profesional capaz de proponer y generar alternativas viables que movilicen el proceso educativo institucional. Freire (1996) indica que el docente como sujeto consciente de su práctica educativa, puede llegar a transformar su entorno al tomar conciencia de su práctica, puede proponer alternativas de mejoramiento y convertirse en sujeto de cambio, capaz de transformar su realidad y proponer alternativas que respondan a su contexto y necesidades de la comunidad educativa.

3.9. Redacción de resultados y discusión.

En este apartado se expone un análisis detallado de los hallazgos obtenidos a partir del enfoque fenomenológico hermenéutico aplicado a las entrevistas realizadas con docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca. A partir del proceso de codificación y categorización, se identificaron unidades de significado y temas recurrentes que permitieron estructurar cinco dimensiones clave para la interpretación: la apropiación del modelo pedagógico, los desafíos que enfrentan los docentes, la reflexión sobre su propia práctica, las interacciones que se generan en el aula y las propuestas de mejora surgidas desde su experiencia.

Así mismo, se busca evidenciar las tendencias y patrones comunes que emergen de las voces de los participantes y establecer un diálogo entre estos hallazgos y los referentes teóricos abordados previamente en el marco conceptual y el estado del arte. En ese sentido, el análisis no se limita a describir las experiencias, sino que intenta comprenderlas en relación con los discursos pedagógicos contemporáneos, en particular con los fundamentos del modelo constructivista que orienta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución.

Este análisis establece un diálogo entre estos hallazgos y los referentes teóricos abordados previamente en el marco conceptual y el estado del arte. En ese sentido, el estudio no se limita a describir las experiencias, sino que busca comprenderlas en relación con los discursos pedagógicos contemporáneos, en particular con los fundamentos del modelo constructivista que orienta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución y con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica que fundamenta metodológicamente esta investigación.

3.9.1 Apropiación del modelo pedagógico

El análisis de las entrevistas revela que los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó se apropian del modelo pedagógico institucional de forma parcial, contextualizada y resignificada. Aunque el modelo constructivista figura como eje del Proyecto Educativo

Institucional (PEI), los docentes tienen comprensiones variables sobre su definición, algunos lo conciben desde nociones generales, otros lo interpretan a través de estrategias adaptadas a sus condiciones de aula, y varios lo reconstruyen desde su experiencia empírica en función de las necesidades concretas del entorno. Esta diversidad interpretativa no constituye una anomalía, sino una característica inherente a la forma en que los modelos pedagógicos son apropiados por sus implementadores en contextos específicos, especialmente cuando existen brechas entre la formulación teórica del modelo y las condiciones reales donde debe aplicarse.

"A veces siento que el modelo está escrito para otra realidad, una donde hay todos los recursos y los estudiantes llegan en otras condiciones, no como acá en el campo" (Docente A).

"Yo al principio era más tradicional, pero con el tiempo he ido incorporando cosas del constructivismo, sobre todo cuando veo que los estudiantes responden mejor cuando construyen ellos mismos" (Docente B).

"El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje; no es un receptor pasivo de información, sino que construye el conocimiento a partir de su experiencia. El conocimiento se construye en un contexto social, a través de la interacción con docentes, compañeros y el entorno" (Docente C).

Esta forma de apropiación encuentra sustento en lo planteado por Van Manen (2016), quien argumenta que la comprensión de un modelo pedagógico no nace exclusivamente de su formulación teórica, sino que se genera a partir de la experiencia vivida por el docente. En este sentido, el modelo no se implementa de manera rígida, sino que se transforma en una práctica significativa, moldeada por el contacto cotidiano con los estudiantes y con las realidades escolares. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Tardif (2004), quien caracteriza el saber docente como plural, heterogéneo y situado, construido en la intersección entre conocimientos formales, experiencia profesional y contexto específico de actuación. Desde esta mirada, los significados que los docentes construyen sobre el modelo pedagógico reflejan esta pluralidad epistemológica, integrando elementos teóricos con saberes desarrollados en la práctica cotidiana.

La reinterpretación del modelo por parte de los docentes refleja una postura profesional activa y reflexiva, en lugar de una falta de coherencia con el enfoque. Desde la perspectiva constructivista, este fenómeno no debe interpretarse como una desorientación, sino como una manifestación construida a partir de los principios del aprendizaje significativo. Tanto Coll (2004) como Fosnot (2005) coinciden en que el constructivismo no puede reducirse a un conjunto

de métodos o técnicas, sino que constituye un marco teórico que exige reflexión constante y adaptación contextual. Esta visión se alinea con la concepción de Díaz-Barriga (2010) sobre el constructivismo como un conjunto de principios desde los cuales es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza, más que como un modelo prescriptivo que dicta procedimientos específicos.

"Lo que sí me ha funcionado es adaptar las actividades según lo que tenemos aquí, usar ejemplos de la finca, del contexto... ahí sí veo que el constructivismo tiene sentido para ellos" (Docente D).

"No hay claridad sobre el modelo pedagógico puesto que se atiende a varias corrientes pedagógicas... se toman conceptos de diferentes corrientes donde cada docente toma lo que cree conveniente para el desarrollo de su labor por cuanto se trabaja de manera desarticulada" (Docente E).

"No solo me ciño a un solo modelo, sino a la integración de varios modelos pedagógicos, que se relacionan con los principios consignados, ya que estamos abiertos a responder a la formación dentro de una sociedad multicultural y que por tanto debe ser inclusiva" (Docente F).

Este tipo de resignificación se relaciona con lo observado por Muñoz y Restrepo (2020), quienes encontraron que, en diversas instituciones rurales del sur de Colombia, los docentes adoptan una apropiación funcional del modelo, adaptándolo de manera flexible para responder a las circunstancias del aula. De forma similar, Sánchez y Ortega (2018) identificaron que, en contextos complejos, los educadores establecen su vínculo con el modelo a partir de la práctica diaria, más que desde la teoría prescrita, y que esta resignificación ha sido clave para mantener el proceso educativo en marcha pese a las dificultades. Estas investigaciones confirman que la apropiación del modelo pedagógico en contextos rurales suele caracterizarse por adaptaciones pragmáticas que responden a las necesidades inmediatas de los estudiantes y a las condiciones específicas del entorno.

En esta dinámica, el modelo pedagógico y el contexto territorial no siempre presentan congruencia. Aunque institucionalmente se declara el constructivismo como base formativa, en la práctica no existe un proceso estructurado de formación ni espacios suficientes de reflexión que permitan a los docentes apropiarse críticamente de sus fundamentos. Ospina y Cardona (2021) señalan que, en ausencia de una formación situada, el modelo corre el riesgo de quedar como un discurso desarticulado de la realidad docente. Esta observación se confirma en los relatos de

varios participantes, quienes expresan la necesidad de mayores espacios de formación y diálogo profesional para comprender e implementar más efectivamente el enfoque constructivista desde las particularidades de su contexto rural.

La dimensión temporal emerge como elemento significativo en la apropiación del modelo pedagógico. Varios docentes narran cómo su comprensión ha evolucionado a través del tiempo y la experiencia, revelando un proceso de aprendizaje profesional continuo. El Docente G expresa: "Ha mejorado mucho porque he aprendido a desaprender muchas cosas que traía arraigadas de ese modelo tradicional, vuelvo y repito son retos y poco a poco tratamos de acercarnos y aprender más del modelo para apuntarle a cosas puntuales que nos ayuden a mejorar cada día más el trabajo con los estudiantes". Esta narrativa refleja lo que Korthagen (2017) denomina "cambio conceptual docente", un proceso mediante el cual los educadores transforman sus concepciones pedagógicas a partir de la reflexión sobre su experiencia y el contraste con nuevos marcos conceptuales. La apropiación del modelo constructivista se revela así como un proceso gradual y no lineal, donde los docentes van incorporando elementos que encuentran significativos y funcionales en su práctica específica.

La apropiación del modelo pedagógico en la IESI Piendamó muestra una tensión productiva entre teoría y práctica. Los docentes, siguiendo lo que Gadamer (2004) denomina un proceso hermenéutico, no aplican el constructivismo como una receta, sino que lo interpretan desde sus horizontes experienciales, generando adaptaciones que responden a las necesidades específicas del contexto rural caucano. Esta interpretación contextualizada constituye un saber pedagógico situado que, lejos de desviarse del modelo, lo enriquece al adaptarlo a las realidades concretas donde debe operar. Como plantea Ricoeur (2003), la interpretación no es una simple reproducción del texto original, sino una apropiación creativa que genera nuevos significados al aplicarlos a situaciones específicas. Desde esta perspectiva, las diversas formas en que los docentes comprenden y aplican el constructivismo no representan tergiversaciones del modelo, sino reinterpretaciones necesarias para su viabilidad en el contexto particular de la IESI Piendamó.

El análisis de esta dimensión revela que la apropiación del modelo pedagógico trasciende lo meramente técnico o procedimental, para configurarse como un proceso existencial donde los docentes construyen sentido sobre su quehacer desde la intersección entre su biografía personal, su formación profesional y las demandas específicas de su contexto. Siguiendo a Van Manen

(2016), podemos comprender que esta apropiación no es solo conceptual, sino vivencial, encarnada en formas específicas de habitar el espacio educativo y establecer relaciones pedagógicas significativas. Los docentes no solo "conocen" el modelo constructivista, sino que lo "viven" de maneras particulares, generando comprensiones situadas que emergen de su experiencia cotidiana en el aula rural. Esta dimensión experiencial del fenómeno estudiado permite entender por qué la apropiación del modelo no puede estandarizarse o prescribirse externamente, sino que debe emerger de procesos reflexivos que reconozcan la diversidad de significados que los docentes construyen desde su práctica situada.

3.9.2. Desafíos experimentados

El análisis de las entrevistas revela diversos desafíos que condicionan la implementación efectiva del modelo pedagógico institucional. Estos obstáculos no se reducen únicamente a necesidades materiales, sino que evidencian una tensión estructural entre el ejercicio pedagógico normativo y las dinámicas reales del contexto rural donde se lleva a cabo la labor docente. Entre los elementos más señalados se encuentran la insuficiencia de recursos didácticos, la sobrecarga de responsabilidades, la escasa presencia de acompañamiento institucional y, de forma especialmente destacada, la brecha entre el modelo propuesto y las condiciones concretas del aula. Estos desafíos no se experimentan como meros impedimentos técnicos, sino como condiciones existenciales que configuran significativamente la relación del docente con el modelo pedagógico, generando experiencias de frustración pero también de creatividad adaptativa.

"El modelo pedagógico debe adecuarse a las cero disponibilidades de materiales didácticos, a la falta de laboratorios, computadores y mala conectividad" (Docente H).

"Nos piden constructivismo pero no tenemos ni siquiera espacio para que los estudiantes trabajen en grupo. Las aulas son pequeñas y hay muchos estudiantes" (Docente I).

"Lo más importante es darse cuenta en qué medio se desenvuelve la vida de mis estudiantes, estratos uno y dos, hijos de obreros y empleados de bajo nivel socioeconómico. Son hijos de padres que en su mayoría viven del día a día" (Docente J).

Desde una lectura hermenéutica, esta tensión puede interpretarse como lo que Ricoeur (2003) denominó "el conflicto de interpretaciones", es decir, una distancia entre el significado que propone la institución educativa —basado en un enfoque constructivista— y el que construye el docente desde su experiencia concreta. En este escenario, los desafíos no se configuran como

simples barreras externas, sino como espacios donde el sentido se pone en disputa: se negocia, se modifica y, en algunos casos, se contesta activamente. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Ball et al. (2012) sobre la implementación de políticas educativas como un proceso de "enactment" o puesta en escena, donde los actores educativos no son meros receptores pasivos, sino intérpretes activos que transforman las prescripciones según su comprensión y las posibilidades de su contexto específico.

Los estudios revisados en el estado del arte refuerzan esta comprensión. Sánchez y Ortega (2018) documentan que en muchas instituciones rurales los modelos pedagógicos suelen implementarse de forma parcial o meramente simbólica, debido a la ausencia de condiciones mínimas para su ejecución. En sus hallazgos, los docentes expresan frustración frente a modelos que perciben como ideales, pero poco viables en su realidad cotidiana. De manera complementaria, Muñoz y Restrepo (2020) subrayan que la política educativa frecuentemente ignora aspectos esenciales como la infraestructura, los tiempos disponibles y la carga laboral de los maestros, factores que impactan directamente la posibilidad de innovar pedagógicamente. Estas investigaciones confirman que los desafíos experimentados por los docentes de la IESI Piendamó no son excepcionales, sino características recurrentes en contextos educativos rurales donde la brecha entre política y posibilidad suele ser significativa.

"Es un gran reto porque encontramos muchas falencias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y es tratar de que los chicos empiecen a construir, fortalecer y motivarse en los procesos escolares, lo cual genera grandes retos al buscar estrategias que nos ayuden a cambiar ese modelo tradicional y hegemónico que ha permeado por muchos años la escuela" (Docente K).

"Se toman conceptos de diferentes corrientes donde cada docente toma lo que cree conveniente para el desarrollo de su labor por cuanto se trabaja de manera desarticulada" (Docente L).

"No tenemos acuerdos. Cada quien trabaja como quiere y puede" (Docente M).

Esta problemática se agudiza en contextos rurales como el de la IESI Piendamó. Bonilla y Martínez (2011), en su análisis sobre la educación rural en Colombia, señalan que los docentes en estas zonas enfrentan condiciones de inequidad estructural: enseñanza multigrado, limitaciones de acceso geográfico, falta de conectividad y escaso acompañamiento técnico o pedagógico. Estas condiciones no solo obstaculizan la aplicación del modelo, sino que también influyen en la manera en que los maestros lo comprenden y se vinculan con él. La investigación de Chamorro et

al. (2023) confirma esta realidad, al evidenciar que en instituciones rurales del departamento de Nariño, con características similares a la IESI Piendamó, existe una brecha significativa entre el conocimiento teórico del modelo pedagógico y su implementación efectiva, principalmente debido a condiciones contextuales adversas que limitan las posibilidades de materializar los principios constructivistas en prácticas concretas.

Desde una mirada constructivista, estos desafíos revelan una disonancia entre el ideal pedagógico que promueve el aprendizaje activo y significativo, y las condiciones reales para su desarrollo. Autores como Coll (2004) y Piaget (1970) insisten en que el aprendizaje constructivista requiere un entorno que estimule la interacción, genere espacios de reflexión y facilite los recursos adecuados. Cuando estos elementos no están presentes, se desestabiliza la base sobre la cual debe construirse el conocimiento en clave constructivista. Díaz-Barriga (2010) enfatiza que el constructivismo no puede reducirse a un conjunto de técnicas, sino que implica una reconfiguración completa del ambiente de aprendizaje, incluyendo aspectos físicos, temporales, relacionales y culturales. La narrativa de los docentes de la IESI Piendamó revela la complejidad de implementar esta reconfiguración en un contexto donde las condiciones materiales y organizacionales no siempre la favorecen.

No obstante, frente a estas limitaciones, los docentes no adoptan una postura pasiva. El análisis muestra que enfrentan los desafíos con creatividad, intuición pedagógica y experiencia acumulada, características que les permiten sostener procesos educativos incluso en escenarios de dificultad. Esta actitud se aproxima a lo que Freire (1996) denomina esperanza crítica, una disposición que no niega los problemas, pero que actúa sobre ellos con compromiso y disposición transformadora. Las adaptaciones que realizan no constituyen renuncias al modelo, sino transformaciones contextualmente necesarias que permiten mantener su espíritu mientras responden a las condiciones reales donde debe implementarse. Como plantea Schön (1983), los profesionales reflexivos no aplican teorías de manera mecánica, sino que las reconstruyen en la acción, desarrollando un conocimiento práctico que emerge del enfrentamiento con situaciones problemáticas específicas.

La desarticulación institucional emerge como otro desafío significativo en la implementación del modelo pedagógico. Varios docentes señalan la falta de acuerdos colectivos y espacios de construcción compartida, lo que genera implementaciones fragmentadas e inconexas del modelo. El Docente N expresa: "El modelo pedagógico está redactado en el PEI pero, cada

uno de los profesores trabaja libremente de acuerdo a su gusto y necesidades". Esta percepción coincide con los hallazgos de Ospina y Cardona (2021), quienes identificaron que la apropiación efectiva de modelos pedagógicos institucionales requiere procesos formativos situados y espacios de reflexión colaborativa, elementos que suelen ser escasos en contextos educativos rurales. La ausencia de estos espacios no solo dificulta la comprensión compartida del modelo, sino que también obstaculiza la construcción de una comunidad de práctica que pueda apoyarse mutuamente en su implementación, como sugiere Wenger (1998) al destacar la importancia del aprendizaje social en las transformaciones profesionales.

Los desafíos descritos por los docentes constituyen espacios de resignificación pedagógica donde, siguiendo a Schön (1983), desarrollan un conocimiento práctico que emerge de enfrentar situaciones problemáticas. Estas tensiones, lejos de evidenciar fracasos en la implementación del modelo, revelan procesos activos de adaptación contextual, donde los educadores negocian entre las prescripciones institucionales y las posibilidades reales de su entorno. Este fenómeno refleja lo que Ball et al. (2012) denominan "enactment policy", donde las políticas educativas no se implementan mecánicamente, sino que se transforman al ser interpretadas por actores situados en contextos específicos. Desde esta perspectiva, las adaptaciones que los docentes realizan al modelo constructivista no constituyen desviaciones a corregir, sino respuestas creativas a condiciones específicas que pueden enriquecer la comprensión institucional del modelo, hacerlo más pertinente y efectivo en el contexto particular de la IESI Piendamó.

El análisis de esta dimensión revela que los desafíos experimentados por los docentes no son meramente externos, sino que configuran su experiencia existencial con el modelo pedagógico, generando significados específicos sobre lo que implica ser educador constructivista en un contexto rural. Siguiendo a Merleau-Ponty (2002), podemos comprender que estos desafíos no son solo pensados o conceptualizados, sino vividos corporalmente en la cotidianidad del aula, donde el docente experimenta las tensiones entre lo ideal y lo posible, entre lo prescrito y lo realizable. Esta corporalidad de la experiencia pedagógica explica por qué las adaptaciones que realizan no son simples decisiones técnicas, sino respuestas existenciales que emergen de su forma de habitar el espacio educativo y relacionarse con sus estudiantes en un contexto específico. La comprensión de esta dimensión experiencial resulta fundamental para desarrollar aproximaciones más sensibles y efectivas a la transformación pedagógica, que reconozcan cómo

estos desafíos no solo obstaculizan, sino que también configuran productivamente la relación del docente con el modelo constructivista en el contexto rural caucano.

3.9.3 Reflexiones sobre la práctica

El análisis de las entrevistas revela la reflexión sobre la práctica como dimensión fundamental en la experiencia docente. La reflexión, en este contexto, se manifiesta como una herramienta intelectual, ética y emocional que permite al maestro repensar sus decisiones, reajustar sus estrategias y responder con sensibilidad a las necesidades de su grupo, al entorno que lo rodea y a sus propias convicciones pedagógicas. Esta dimensión refleja cómo el conocimiento pedagógico se construye activamente en la intersección entre teoría, práctica y contexto, generando saberes situados que emergen de la experiencia reflexiva del docente con su quehacer cotidiano. Los relatos evidencian que esta reflexión no constituye un añadido ocasional a la práctica, sino un componente esencial de la identidad profesional docente, mediante el cual construyen sentido sobre su labor y transforman continuamente su aproximación pedagógica.

"Con cada grupo he tenido que reinventarme. Lo que antes me funcionaba, ya no lo veo igual. Ahora observo más cómo reaccionan los estudiantes y voy ajustando sobre la marcha" (Docente O).

"A veces me cuestiono si lo que hago realmente les está sirviendo. Eso me motiva a buscar otras formas" (Docente P).

"En la cotidianidad se enriquece el concepto del modelo pedagógico dialogante, en torno a la multitud de factores que lo enriquecen, pasando por los obstáculos para el aprendizaje que se convierten en oportunidades de mejoramiento" (Docente Q).

Esta manera de comprender la docencia se encuentra en relación con lo que propone Schön (1983) al referirse al docente como un profesional reflexivo. Desde esta mirada, el conocimiento no se transmite de forma mecánica ni se aplica como un procedimiento, sino que se construye dentro de la acción misma. Esta reflexión en la acción permite al maestro tomar decisiones pedagógicas que no dependen de modelos rígidos, sino de su lectura atenta y creativa del contexto, de su intuición profesional y de la experiencia acumulada. Schön distingue entre la reflexión en la acción, que ocurre durante el desarrollo de la práctica, y la reflexión sobre la acción, que implica un análisis posterior de lo ocurrido. Ambas formas de reflexión se evidencian en los relatos de los docentes de la IESI Piendamó, quienes describen tanto ajustes inmediatos a

situaciones emergentes como análisis más detenidos sobre sus experiencias pedagógicas para informar futuras decisiones.

El análisis reporta que los docentes no se limitan a repetir estrategias, sino que se involucran activamente en un proceso de diálogo con sus propias experiencias: evalúan lo que han hecho, identifican aciertos y dificultades, y se permiten modificar o incluso cuestionar sus prácticas. Este ejercicio se relaciona con Van Manen (2016), quien expresa que el saber se construye en los vínculos que se tejen con los estudiantes y en las respuestas que surgen desde la cotidianidad del aula. En ese sentido, la reflexión no ocurre como un acto posterior, sino que forma parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción de la reflexión como componente constitutivo de la práctica pedagógica, no como un anexo opcional, coincide con la perspectiva de Contreras Domingo (2016), quien enfatiza que el saber pedagógico se construye en la experiencia reflexiva, no como aplicación de teorías externas sino como elaboración de sentidos desde el encuentro con situaciones educativas concretas.

"El trabajo colaborativo ha sido mi herramienta fundamental, que me ha permitido a través de situaciones lúdicas, llevarlos a conceptualizar los nuevos saberes y generar habilidades en el desarrollo de su aprendizaje y su autorregulación" (Docente R).

"El aprendizaje de los estudiantes ya no es un proceso pasivo, sino que requiere de que cada uno de ellos participen activamente en su desarrollo. El conocimiento no se adquiere en aislamiento; se construye en un entorno social donde los estudiantes intercambian ideas con compañeros y docentes" (Docente S).

"Me gusta mirar atrás y ver cómo he cambiado. A veces uno no se da cuenta, pero ha evolucionado mucho" (Docente T).

Ospina y Cardona (2021) destacan que, particularmente en contextos rurales, la reflexión pedagógica es una realización del propia del profesional docente, su investigación muestra cómo los docentes desarrollan una reflexión situada, muchas veces no reconocida por los sistemas formales de evaluación, pero esencial para redefinir sus acciones educativas. Esta reflexión silenciosa pero activa permite reorientar decisiones, adaptar contenidos y sostener procesos significativos en condiciones complejas. Por su parte, Arévalo y Ramírez (2019) subrayan que en contextos donde priman necesidades y desarticulación institucional, los docentes generan más reflexión sobre los componentes pedagógicos institucionales. En sus hallazgos, los docentes logran construir una inteligencia pedagógica territorializada, que se nutre más del vínculo con el

entorno que de la formación académica convencional. En este caso, la experiencia se convierte en la principal fuente de saber pedagógico.

La dimensión transformativa de la reflexión docente emerge como un elemento significativo en los relatos analizados. Los participantes no solo describen cómo reflexionan sobre su práctica, sino cómo esta reflexión ha generado cambios sustanciales en su comprensión del proceso educativo y en sus estrategias pedagógicas. El Docente U expresa: "Plantear un problema contextualizado que los estudiantes deban resolver investigando, discutiendo y aplicando conocimientos previos. Fomentar el trabajo en equipo con roles definidos para que los estudiantes compartan conocimientos y aprendan de sus compañeros". Esta narrativa evidencia lo que Korthagen (2017) identifica como un cambio conceptual profundo, donde la reflexión no solo modifica aspectos superficiales de la práctica, sino que transforma las concepciones fundamentales sobre enseñanza y aprendizaje. La reflexión funciona así como motor de desarrollo profesional, permitiendo a los docentes incorporar principios constructivistas a su práctica no por imposición externa, sino como resultado de un proceso reflexivo que les permite reconocer su valor y pertinencia desde su propia experiencia.

Desde una perspectiva fenomenológica, la reflexión docente emerge como un proceso existencial que supera lo técnico. Siguiendo a Merleau-Ponty (2002), los docentes no sólo piensan sobre su práctica, sino que la experimentan corporalmente, desarrollando lo que Polanyi (1966) denomina "conocimiento tácito", un saber incorporado que se manifiesta en su capacidad para responder intuitivamente a situaciones complejas. Esta dimensión corporal y experiencial de la reflexión permite comprender por qué los docentes de la IESI Piendamó pueden adaptarse creativamente a condiciones cambiantes, incluso cuando carecen de formación específica sobre el modelo constructivista. Van Manen (2016) denomina a esto "tacto pedagógico", una sabiduría práctica que permite al educador responder sensitivamente a las necesidades específicas de cada situación educativa, no desde la aplicación de reglas generales, sino desde una comprensión encarnada de lo que cada momento requiere.

La experimentación pedagógica emerge como otra manifestación significativa de la reflexión docente. Varios participantes describen cómo prueban diferentes estrategias, evalúan su efectividad y realizan ajustes basados en sus observaciones de la respuesta estudiantil. El Docente V comparte: "La huerta escolar, como estamos en un contexto rural podemos utilizarlo a nuestro favor y aprovechar ese trabajo para fortalecer las temáticas, es incorporar los elementos de

manera práctica para poder avanzar". Esta disposición experimental refleja lo que Stenhouse (1984) caracteriza como "docente investigador", un profesional que construye conocimiento pedagógico desde la indagación sistemática sobre su propia práctica. A través de esta experimentación reflexiva, los docentes de la IESI Piendamó no solo implementan el modelo constructivista según directrices externas, sino que lo reconstruyen activamente desde su experiencia específica, generando adaptaciones contextuales que responden a las particularidades de su entorno rural.

El análisis de esta dimensión revela que la reflexión docente constituye un espacio de construcción de sentido pedagógico, donde los educadores no solo aplican el modelo constructivista, sino que lo reinterpretan y transforman desde su experiencia situada. Siguiendo a Gadamer (2004), podemos comprender que esta reflexión implica un proceso hermenéutico donde los docentes no son reproductores pasivos del discurso pedagógico oficial, sino intérpretes activos que lo resignifican desde su horizonte experiencial específico. La reflexión emerge así como el puente que articula teoría y práctica, permitiendo a los docentes construir comprensiones pedagógicas situadas que responden a las particularidades de su contexto educativo. Esta comprensión fenomenológica de la reflexión docente permite reconocer que el saber pedagógico no se transmite verticalmente desde la teoría hacia la práctica, sino que se construye en un movimiento dialéctico donde la experiencia reflexiva del docente constituye una fuente legítima de conocimiento.

3.9.4 Interacciones en el aula

El análisis de las entrevistas destaca las interacciones pedagógicas como una dimensión representativa en los relatos de la experiencia docente, constituyendo un componente fundamental del proceso pedagógico y por el cual adquiere sentido. Las interacciones no se reducen a la mera transmisión y flujo de información, por el contrario, se enriquecen con las dimensiones afectivas, éticas, culturales y emocionales que dinamizan la práctica educativa. Este hallazgo revela que, para los docentes de la IESI Piendamó, las relaciones que se establecen en el aula no son un aspecto secundario o instrumental del proceso educativo, sino el espacio fundamental donde el modelo pedagógico adquiere sentido y materialidad, configurando experiencias significativas tanto para docentes como para estudiantes.

"Lo más importante ha sido crear un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, para preguntar sin miedo a equivocarse" (Docente W).

"La confianza es súper importante y es un ambiente que nos ayuda a mejorar mucho en todo el aprendizaje" (Docente X).

"Creando pautas de convivencia, enfocadas en el respeto por el otro, cuidado mutuo, respeto por la diferencia" (Docente Y).

Este hallazgo se relaciona directamente con el enfoque sociocultural del constructivismo, especialmente con los planteamientos de Lev Vygotsky (1978), quien afirma que el aprendizaje surge en la interacción social, mediante procesos de mediación y construcción del conocimiento. En esta perspectiva, el docente no es un simple transmisor de contenidos, sino un acompañante que guía el desarrollo de aprehensión del conocimiento a través del diálogo, la observación y la adaptación continua. Coll (2007) complementa esta visión al enfatizar que el aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, debe entenderse como un proceso de construcción de significados que ocurre fundamentalmente en la interacción social, donde docente y estudiantes negocian y comparten progresivamente universos de significados cada vez más amplios y complejos. Esta conceptualización teórica se materializa en las narrativas de los docentes de la IESI Piendamó, quienes describen sus experiencias pedagógicas como procesos fundamentalmente relacionales y dialógicos.

Los relatos en torno a la interacción en el aula indican que los docentes ajustan su labor según las actitudes del grupo, interpretan las señales emocionales del aula y reconocen que el aprendizaje solo ocurre cuando hay un clima de confianza. Desde la hermenéutica, estas interacciones también pueden interpretarse como espacios de encuentro profundo con el otro. Van Manen (2016) señala que la pedagogía no es un proceso técnico, puesto que su desarrollo involucra la dimensión humana, que lleva inmersa la ética, empatía y compromiso con el educando. Esta concepción de la pedagogía como encuentro existencial trasciende la visión instrumentalista de la educación, enfatizando la importancia de la presencia pedagógica y la sensibilidad hacia el estudiante como ser único con necesidades, potencialidades y vulnerabilidades específicas. Los docentes de la IESI Piendamó evidencian esta comprensión cuando relatan cómo adaptan sus estrategias según las características particulares de cada grupo, reconociendo la especificidad de cada situación educativa.

"Desde el conocimiento e individualidad de cada estudiante, se implementa un diseño basado en DUA que permita a los estudiantes alcanzar de diferentes maneras los objetivos planteados" (Docente Z).

"El tiempo utilizado en la formación personal es muy necesaria en un ambiente en donde se ven poco interés en el estudio por parte de la familia" (Docente AA).

"En un gran porcentaje es el docente quien guía la actividad y los estudiantes la realizan, durante el proceso hay acompañamiento y se contestan las dudas que puedan surgir" (Docente BB).

Sánchez y Ortega (2018) señalan que, en contextos rurales donde los recursos materiales suelen ser limitados, el valor del vínculo afectivo entre docente y estudiante adquiere mayor valor y sentido. La interacción cotidiana, la cercanía y el trato humano se convierten en las verdaderas herramientas para sostener el proceso educativo, especialmente cuando no hay acceso a tecnología, bibliotecas o ambientes de apoyo. Esta observación coincide con la experiencia narrada por varios docentes de la IESI Piendamó, quienes enfatizan cómo las interacciones significativas permiten superar las limitaciones materiales de su contexto rural, generando experiencias de aprendizaje constructivistas a pesar de la escasez de recursos didácticos convencionales. Arévalo y Ramírez (2019) complementan esta perspectiva al destacar que en las escuelas rurales las interacciones pedagógicas no solo responden al acto de enseñar, sino que incluyen dimensiones culturales y comunitarias. El maestro asume funciones que van más allá de lo académico: es orientador, referente afectivo y mediador del entorno, configurando un rol multidimensional que responde a las características específicas del contexto rural.

La adaptación a las necesidades individuales y grupales emerge como un aspecto central de las interacciones en el aula. Los docentes narran cómo ajustan continuamente sus estrategias según las características particulares de sus estudiantes, reconociendo la diversidad inherente al grupo. El Docente CC expresa: "Identificando las necesidades individuales, ajustando las actividades para que sean significativas y utilizando estrategias que permitan al estudiante avanzar a su propio ritmo". Esta sensibilidad hacia la diversidad refleja lo planteado por Tomlinson (2013) sobre la enseñanza diferenciada, que reconoce la heterogeneidad natural del aula no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Desde la perspectiva constructivista, Coll (2007) enfatiza la importancia del ajuste de la ayuda pedagógica, donde el docente adapta continuamente su intervención según la evolución de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo su zona de desarrollo próximo y proporcionando el andamiaje necesario para avanzar hacia niveles superiores de comprensión y competencia.

La comunicación pedagógica emerge como otro elemento fundamental en las interacciones de aula. Los docentes describen diversas estrategias comunicativas orientadas a promover el diálogo, la participación y la construcción colectiva de significados. El Docente DD menciona: "Se dan principalmente estudiante-estudiante y estudiante-docente, basados en un modelo dialogante y unificador mediante la implementación de un lenguaje técnico propio de cada área de conocimiento". Esta concepción dialógica del proceso educativo coincide con lo planteado por Mercer (2001) sobre el "habla exploratoria" como mecanismo para la co-construcción de significados en el aula, donde el conocimiento no se transmite unidireccionalmente, sino que se elabora conjuntamente a través de procesos de diálogo e indagación. Freire (1970) complementa esta perspectiva al enfatizar la naturaleza dialógica de toda educación auténtica, donde el conocimiento no se deposita en el estudiante, sino que se construye en el intercambio comunicativo entre educador y educando, mediado por el mundo que ambos habitan y transforman.

La dimensión emocional de las interacciones pedagógicas se manifiesta con especial intensidad en los relatos docentes. Varios participantes enfatizan la importancia del vínculo afectivo, la confianza y el reconocimiento como condiciones fundamentales para el aprendizaje significativo. El Docente EE señala: "Cuando logro conectar con ellos, cuando se genera esa confianza, ahí sí puedo implementar actividades más constructivistas, porque hay un vínculo que permite la exploración". Esta centralidad de lo emocional refleja lo planteado por Zembylas (2007) sobre la naturaleza afectiva de la enseñanza, donde los significados pedagógicos están siempre impregnados de dimensiones emocionales que configuran la experiencia educativa. Noddings (2005) profundiza esta comprensión al proponer una ética del cuidado en educación, donde el encuentro pedagógico se fundamenta en relaciones de reconocimiento, receptividad y responsabilidad hacia el otro, creando espacios donde el aprendizaje pueda florecer desde el bienestar emocional y el sentido de pertenencia.

En la experiencia de la IESI Piendamó, los docentes priorizan de forma natural el vínculo humano como condición para enseñar. Reconocen que sin escucha, sin respeto y sin cercanía emocional, no es posible construir procesos cognitivos profundos. Estas interacciones, aunque no siempre planificadas, son las que hacen viable la puesta en práctica del modelo constructivista, ya que es en el diálogo con el estudiante donde se accede a su zona de desarrollo próximo, como lo planteaba Vygotsky. Según Ospina y Cardona (2021), los modelos pedagógicos oficiales tienden

a valorar aspectos técnicos como el currículo, la planificación o la evaluación estandarizada, dejando de lado los procesos relacionales, pese a que estos últimos tienen un impacto decisivo en el aprendizaje. Esta omisión refuerza la distancia entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula, generando desarticulaciones entre la teoría pedagógica y la práctica cotidiana.

La centralidad de las interacciones en los relatos docentes revela lo que Biesta (2017) denomina "el corazón de la educación": el encuentro entre seres humanos que trasciende la técnica para constituirse en una relación ética. Esta dimensión relacional del fenómeno educativo concuerda con los planteamientos de Buber (1970) sobre el encuentro "Yo-Tú" como fundamento de toda pedagogía auténtica. Para los docentes de la IESI Piendamó, el modelo constructivista no se materializa primordialmente mediante estrategias técnicas, sino a través de formas específicas de relación que permiten al estudiante sentirse reconocido como constructor de su propio conocimiento. Esta comprensión fenomenológica de las interacciones pedagógicas trasciende la visión instrumentalista de la educación, enfatizando que el acto educativo es, fundamentalmente, un encuentro existencial donde tanto docentes como estudiantes se transforman mutuamente a través de relaciones significativas que permiten la construcción compartida de sentidos y saberes.

El análisis de esta dimensión revela que las interacciones en el aula constituyen el espacio vivencial donde el modelo constructivista adquiere materialidad y sentido. Siguiendo a Merleau-Ponty (2002), podemos comprender que estas interacciones no son simplemente acciones observables, sino experiencias corporizadas donde docentes y estudiantes habitan conjuntamente el espacio educativo, configurando formas específicas de ser-en-el-mundo pedagógico. Esta corporalidad de la experiencia interaccional explica por qué, para los docentes de la IESI Piendamó, el modelo constructivista no se reduce a un conjunto de procedimientos o técnicas, sino que se encarna en formas particulares de presencia, atención y respuesta hacia sus estudiantes en el contexto específico del aula rural. La comprensión de esta dimensión experiencial de las interacciones resulta fundamental para desarrollar aproximaciones más sensibles a la transformación pedagógica, que reconozcan cómo el modelo constructivista se realiza principalmente en la calidad de las relaciones que se establecen en el espacio educativo, no en la mera implementación de estrategias técnicas o actividades descontextualizadas.

3.9.5 Propuestas de transformación

Las propuestas de transformación se presentan como los relatos de los docentes a generar propuestas que avancen hacia la transformación de su práctica pedagógica y el modelo

institucional vigente. A pesar de los obstáculos estructurales, las limitaciones materiales y la rigidez organizativa, los maestros plantean opciones de mejoramiento, propician ajustes y alternativas que nacen desde su propia experiencia profesional. Esta capacidad propositiva refleja una comprensión activa y crítica de su rol, donde no se posicionan como meros implementadores de directrices externas, sino como agentes de transformación que contribuyen significativamente a la construcción del proyecto educativo institucional desde su conocimiento situado y su compromiso profesional con el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos.

"Yo misma he propuesto cambios en cómo aplicar el modelo, porque, así como está, no encaja con nuestras realidades" (Docente FF).

"Sería bueno que se nos tuviera en cuenta para actualizar el modelo, desde nuestras experiencias" (Docente GG).

"El modelo debería ser más flexible, que permita adaptarse a lo que vivimos en el aula y no a una teoría rígida" (Docente HH).

Estas propuestas son el producto de miradas reflexivas y críticas de los docentes, quienes no se limitan al mero acto de enseñanza, sino como sujetos epistémicos con capacidad de transformación. Tal como lo plantea Freire (1996), el maestro que reflexiona sobre su práctica y actúa desde su contexto no solo enseña: también genera conocimiento pedagógico y resignifica la educación desde lo vivido, lo sentido y lo pensado colectivamente. Esta concepción del docente como intelectual transformativo, siguiendo a Giroux (1997), enfatiza su capacidad para teorizar desde la práctica y para contribuir significativamente a la construcción de proyectos educativos emancipadores que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades. Los relatos de los docentes de la IESI Piendamó evidencian esta capacidad reflexiva y propositiva, donde su experiencia cotidiana no solo les permite identificar limitaciones, sino también vislumbrar posibilidades de transformación fundamentadas en su conocimiento contextual y su compromiso profesional.

En los relatos analizados surgen ideas concretas como la flexibilización del modelo pedagógico, el fortalecimiento de espacios de formación colaborativa, el reconocimiento institucional de saberes emergentes y la necesidad de incluir la voz docente en la toma de decisiones escolares. Estas propuestas no se formulan desde el discurso académico, sino desde el aula, en diálogo con los estudiantes y con las tensiones cotidianas del territorio. El Docente II enfatiza: "El modelo pedagógico no es único, está en permanente cambio es dinámico y debe ser

revisado, con el fin de articular nuevos enfoques pedagógicos que permitan ser competentes". Esta concepción dinámica del modelo refleja lo planteado por Sacristán (1998) sobre el currículo como proceso en construcción permanente, no como producto acabado o prescripción estática, sino como proyecto cultural en constante reelaboración según las necesidades y posibilidades de cada contexto específico.

Desde el diseño fenomenológico hermenéutico, estos aportes pueden comprenderse como actos del sentido pedagógico, intentos de reconstruir una identidad profesional que no siempre encuentra resonancia en los marcos institucionales. Van Manen (2016) afirma que el docente comprometido no actúa desde la imposición, sino desde lo que reconoce como necesario, valioso y justo en su realidad educativa. Esta afirmación se evidencia en propuestas como la del Docente JJ: "Es necesario verificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan verificar en conjunto cuales deberían ser las metodologías apropiadas en nuestro quehacer pedagógico, que garanticen aprendizajes contextualizados y significativos". Esta propuesta refleja una comprensión profunda de la pedagogía como respuesta situada a necesidades específicas, no como aplicación mecánica de prescripciones externas, coincidiendo con lo planteado por Eisner (1998) sobre la enseñanza como arte práctico que requiere juicio profesional y sensibilidad contextual.

Muñoz y Restrepo (2020) refieren que frente al distanciamiento de las políticas educativas, los docentes rurales desarrollan innovaciones pedagógicas con base en sus condiciones locales, modifican sus estrategias, crean recursos alternativos y redefinen criterios de evaluación en función de su contexto. Estas acciones, aunque no siempre visibles en los informes institucionales, representan verdaderas transformaciones educativas con raíz territorial. Este fenómeno se evidencia en la IESI Piendamó, donde varios docentes narran cómo han desarrollado adaptaciones significativas del modelo constructivista para responder a las particularidades de su entorno rural, generando innovaciones pedagógicas que emergen de su experiencia situada más que de lineamientos externos. El Docente KK comparte: "Empezar a implementar los proyectos de aula, el trabajo con los padres de familia lo cual me parece esencial para poder avanzar, fomentar la lectura crítica, el trabajo en equipo", evidenciando cómo las propuestas de transformación surgen de la convergencia entre principios constructivistas y necesidades contextuales específicas.

La dimensión colaborativa emerge como un aspecto central en las propuestas docentes. Varios participantes enfatizan la importancia de fortalecer espacios de diálogo y construcción colectiva que permitan compartir experiencias, reflexionar conjuntamente sobre la práctica y desarrollar comprensiones comunes sobre el modelo pedagógico. El Docente LL destaca: "El trabajo colaborativo es súper importante, porque las diferentes miradas, perspectivas del modelo son fundamentales para comprenderlo cada día mejor, es así que cuando no se entiende algo ahí están los demás compañeros para apoyarnos y así lograr buscar las salidas a esas inquietudes y poder fortalecer todo ese proceso de comprensión del modelo". Esta valoración del aprendizaje profesional colaborativo coincide con lo planteado por Hargreaves y O'Connor (2018) sobre el "profesionalismo colaborativo" como motor de transformación educativa sostenible, donde los docentes aprenden juntos, innovan colectivamente y asumen responsabilidad compartida por el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica institucional.

Ospina y Cardona (2021) argumentan que toda reforma pedagógica duradera debe reconocer a los docentes como constructores de saber. Según sus hallazgos, las propuestas que emergen del aula —por más sencillas que parezcan— son más legítimas y sostenibles que aquellas diseñadas desde instancias alejadas del quehacer pedagógico real. Esta perspectiva enfatiza la importancia de valorar el conocimiento que los docentes construyen desde su experiencia situada, no como complemento secundario de teorías académicas, sino como fuente primaria de saber pedagógico contextualizado. El Docente MM expresa esta necesidad de reconocimiento al señalar: "Yo creo que deberíamos adaptar el modelo a nuestra realidad, no al revés. Tenemos que partir de lo que tenemos, de lo que somos como comunidad rural, y desde ahí construir". Esta propuesta evidencia lo que Santos Guerra (2001) identifica como la "memoria institucional", un saber colectivo construido desde la experiencia compartida que constituye un patrimonio pedagógico tan valioso como frecuentemente invisibilizado en los procesos de reforma educativa.

Las propuestas de transformación surgidas de la experiencia docente en la IESI Piendamó revelan lo que Gadamer (2004) denomina "fusión de horizontes": un proceso donde el modelo pedagógico institucional y las realidades contextuales dialogan para generar comprensiones nuevas y contextualizadas. Los docentes no rechazan el constructivismo como marco teórico, sino que proponen reinterpretarlo desde las condiciones específicas del entorno rural caucano, generando adaptaciones que mantengan su espíritu mientras responden a las posibilidades reales

del contexto. Esta aproximación coincide con lo planteado por Ball et al. (2012) sobre la implementación de políticas educativas como proceso de "recontextualización", donde los actores educativos no son meros receptores pasivos, sino intérpretes activos que transforman creativamente las directrices según sus comprensiones y las condiciones particulares de su entorno.

El análisis de esta dimensión revela que las propuestas de transformación no constituyen simples sugerencias técnicas, sino expresiones de la agencia profesional docente que emergen de su experiencia vivida con el modelo pedagógico en el contexto específico de la IESI Piendamó. Siguiendo a Ricoeur (2003), podemos comprender estas propuestas como actos de "imaginación productiva", donde los docentes no solo interpretan su realidad educativa, sino que proyectan posibilidades transformativas fundamentadas en su comprensión situada del fenómeno pedagógico. Esta capacidad proyectiva evidencia que los docentes no son actores pasivos en la implementación del modelo constructivista, sino participantes activos en su reconstrucción y adaptación al contexto rural caucano, generando conocimiento pedagógico legítimo que puede enriquecer significativamente la comprensión institucional del modelo y su aplicación efectiva en el entorno específico de la IESI Piendamó.

3.10 Conclusiones del capítulo e integración de dimensiones: La experiencia docente como entramado de significados

Los hallazgos interpretativos descritos en este capítulo permiten comprender en profundidad los significados que los docentes de la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, Cauca, atribuyen tanto al modelo pedagógico institucional como a sus propias prácticas. Las cinco dimensiones construidas: apropiación del modelo, desafíos experimentados, reflexión sobre la práctica, interacciones en el aula y propuestas de transformación; se establecen desde la realidad pedagógica en la que conviven tensiones, resistencias, saberes y posibilidades. El análisis, contrastado con los referentes teóricos del constructivismo y de la fenomenología hermenéutica, así como con los estudios revisados en el estado del arte, evidencia la existencia de una brecha entre el modelo ideal institucional y la práctica real del aula. Sin embargo, dicha limitación se manifiesta como una oportunidad para repensar la educación desde una perspectiva situada, crítica y transformadora.

En ese sentido, El análisis integrado de las cinco dimensiones identificadas revela un complejo entramado de significados donde apropiación, desafíos, reflexión, interacciones y

propuestas no operan como compartimentos aislados, sino como aspectos interconectados de una misma experiencia pedagógica. Esta visión holística permite comprender cómo los docentes de la IESI Piendamó viven y significan su relación con el modelo pedagógico constructivista en el contexto rural caucano, mostrando patrones recurrentes que configuran su praxis educativa. La integración de estas dimensiones trasciende la visión fragmentada del fenómeno para captar su complejidad multidimensional, donde factores conceptuales, contextuales, relacionales y personales se entrelazan en una experiencia unificada que da sentido a la práctica pedagógica de los educadores en su contexto específico.

La apropiación del modelo pedagógico y los desafíos experimentados mantienen una relación dialéctica donde las dificultades contextuales no solo obstaculizan la implementación del constructivismo, sino que también propician reinterpretaciones creativas del mismo. Como expresa el Docente D: "Lo que sí me ha funcionado es adaptar las actividades según lo que tenemos aquí, usar ejemplos de la finca, del contexto... ahí sí veo que el constructivismo tiene sentido para ellos". Esta adaptación contextualizada revela lo que Schön (1983) identifica como "conocimiento en la acción", donde los docentes desarrollan saberes situados al enfrentar problemas concretos que les exigen repensar el modelo desde sus posibilidades reales. Esta relación bidireccional entre apropiación y desafíos evidencia que las limitaciones no solo restringen la implementación del modelo, sino que también generan procesos creativos de adaptación que enriquecen su comprensión desde la práctica situada, confirmando lo planteado por Tardif (2004) sobre la naturaleza contextual y experiencial del saber docente.

La reflexión sobre la práctica emerge como elemento mediador entre los desafíos y las interacciones en el aula, permitiendo a los docentes transformar obstáculos en oportunidades pedagógicas. El Docente O ilustra este proceso al mencionar: "Con cada grupo he tenido que reinventarme. Lo que antes me funcionaba, ya no lo veo igual. Ahora observo más cómo reaccionan los estudiantes y voy ajustando sobre la marcha". Esta capacidad reflexiva coincide con lo planteado por Korthagen (2017) sobre el aprendizaje profesional como ciclo donde la experiencia, la reflexión y la acción se alimentan mutuamente, generando un conocimiento pedagógico encarnado que responde a las particularidades del contexto. La reflexión funciona así como puente entre la identificación de desafíos y la configuración de interacciones pedagógicas

significativas, permitiendo a los docentes traducir las limitaciones contextuales en estrategias relacionales adaptadas a las necesidades específicas de sus estudiantes en el entorno rural.

Las interacciones en el aula y las propuestas de transformación configuran otro circuito significativo donde la experiencia relacional informa las ideas de cambio. Como señala el Docente W: "Lo más importante ha sido crear un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, para preguntar sin miedo a equivocarse", experiencia que luego fundamenta propuestas como la del Docente HH: "El modelo debería ser más flexible, que permita adaptarse a lo que vivimos en el aula y no a una teoría rígida". Esta conexión refleja lo que Contreras Domingo (2016) denomina "saber de la experiencia", un conocimiento que integra lo vivido, lo pensado y lo proyectado en una comprensión pedagógica que trasciende las dicotomías entre teoría y práctica. Las propuestas de transformación emergen así no como imposiciones externas, sino como proyecciones fundamentadas en la experiencia vivida con el modelo pedagógico en el contexto relacional específico del aula rural, donde los docentes han experimentado tanto las posibilidades como las limitaciones del constructivismo en su práctica cotidiana.

La apropiación del modelo y las propuestas de transformación revelan otra articulación significativa, donde la interpretación inicial del constructivismo evoluciona hacia su reconfiguración creativa. El Docente MM expresa: "Yo creo que deberíamos adaptar el modelo a nuestra realidad, no al revés. Tenemos que partir de lo que tenemos, de lo que somos como comunidad rural, y desde ahí construir". Esta progresión desde la apropiación hacia la transformación evidencia lo que Gadamer (2004) caracteriza como "comprensión productiva", donde el intérprete no solo recibe pasivamente el significado del texto (en este caso, el modelo pedagógico), sino que lo recrea activamente desde su horizonte experiencial específico, generando nuevas comprensiones que enriquecen el sentido original. Los docentes de la IESI Piendamó no se limitan a adoptar el constructivismo según directrices institucionales, sino que lo reinterpretan creativamente desde su experiencia situada, generando versiones contextualizadas que responden más efectivamente a las particularidades del entorno rural caucano.

El análisis integrado también revela patrones experienciales que atraviesan las cinco dimensiones. La contextualización emerge como proceso interpretativo constante donde los docentes traducen principios generales a situaciones específicas, ajustando continuamente el modelo a las particularidades del entorno rural. La tensión entre prescripción y autonomía

constituye otro patrón recurrente, manifestándose como negociación permanente entre lo institucionalmente establecido y lo contextualmente posible. La dimensión afectiva del proceso pedagógico aparece como elemento transversal que media todas las dimensiones, evidenciando que la implementación del modelo constructivista está indisolublemente ligada a la calidad de los vínculos que se establecen en el espacio educativo. Estos patrones revelan estructuras experienciales comunes que configuran la relación de los docentes con el modelo pedagógico, más allá de las particularidades individuales, permitiendo comprender el fenómeno como experiencia compartida que trasciende casos aislados.

Esta comprensión holística de la experiencia docente con el modelo pedagógico permite conceptualizarla como "praxis pedagógica contextualizada", un proceso donde teoría y práctica, reflexión y acción, individual y colectivo, se entrelazan en una forma particular de habitar el espacio educativo rural. Esta praxis no constituye una simple aplicación del constructivismo, sino una reconstrucción situada donde los principios generales se reinterpretan desde las particularidades del contexto caucano, generando un conocimiento híbrido que integra elementos del modelo institucional con saberes construidos en la práctica cotidiana. Como plantea Freire (1970), la verdadera praxis implica la transformación de la realidad mediante la acción reflexiva, no la imposición de abstracciones sobre contextos concretos. Desde esta perspectiva, las aparentes "desviaciones" del modelo constructivista que los docentes de la IESI Piendamó desarrollan no constituyen errores o deficiencias, sino adaptaciones contextuales necesarias para su viabilidad y efectividad en el entorno rural específico, evidenciando lo que Van Manen (2016) identifica como "tacto pedagógico": la capacidad para adaptar principios generales a situaciones particulares desde una comprensión sensible de lo que cada contexto requiere.

El análisis integrado revela que los significados que los docentes construyen sobre el modelo pedagógico emergen de su experiencia vivida en todas estas dimensiones interconectadas, no como abstracciones conceptuales, sino como comprensiones encarnadas que surgen de su forma particular de habitar el espacio educativo rural caucano. Siguiendo a Merleau-Ponty (2002), podemos comprender que estos significados no son meramente pensados, sino experimentados corporalmente en la cotidianidad del aula, donde el docente vive las tensiones, adaptaciones, reflexiones, interacciones y transformaciones como aspectos integrados de su ser-en-el-mundo pedagógico. Esta corporalidad de la experiencia educativa explica por qué el modelo constructivista no puede implementarse como simple transmisión de principios teóricos,

sino que debe encarnarse en formas específicas de presencia y relación que responden a las particularidades del contexto donde se desarrolla la acción pedagógica.

3.1.1 Proyección hacia la propuesta pedagógica: Construyendo desde la experiencia docente

Los hallazgos analizados en este capítulo proporcionan fundamentación para la propuesta pedagógica que se desarrollará posteriormente. Esta propuesta, lejos de imponerse externamente, se nutrirá de las voces, reflexiones y saberes que los docentes han construido desde su práctica situada en el contexto rural caucano. Las cinco dimensiones identificadas orientarán componentes específicos de la estrategia de transformación pedagógica, garantizando que ésta responda genuinamente a las necesidades y posibilidades del contexto institucional. Este enfoque reconoce el valor epistemológico de la experiencia docente, no como complemento secundario de teorías académicas, sino como fuente primaria de conocimiento pedagógico situado que puede orientar efectivamente procesos de transformación educativa contextualmente pertinentes.

La apropiación del modelo pedagógico fundamentará componentes enfocados en fortalecer la comprensión contextualizada del constructivismo, reconociendo la diversidad interpretativa como riqueza institucional en lugar de como problema a resolver. Como señala el Docente B: "Yo al principio era más tradicional, pero con el tiempo he ido incorporando cosas del constructivismo, sobre todo cuando veo que los estudiantes responden mejor cuando construyen ellos mismos", evidenciando la importancia de promover espacios donde los docentes puedan explicitar y enriquecer sus comprensiones del modelo desde la especificidad de sus áreas y contextos. Esta aproximación coincide con lo planteado por Coll (2007) sobre la necesidad de considerar el constructivismo no como un conjunto de prescripciones técnicas, sino como marco interpretativo que debe contextualizarse según las particularidades de cada entorno educativo.

Los desafíos experimentados orientarán estrategias para abordar las condiciones estructurales que afectan la implementación del modelo, no desde un enfoque remedial, sino potenciando la capacidad de los docentes para transformar creativamente las limitaciones en posibilidades pedagógicas. El Docente H revela esta necesidad al expresar: "El modelo pedagógico debe adecuarse a las cero disponibilidades de materiales didácticos, a la falta de laboratorios, computadores y mala conectividad". La propuesta reconocerá estas limitaciones no como meros obstáculos a superar, sino como condiciones que exigen y promueven adaptaciones creativas del modelo constructivista. Como señalan Muñoz y Restrepo (2020), los docentes rurales desarrollan innovaciones pedagógicas significativas precisamente al enfrentar

limitaciones estructurales, generando soluciones contextualizadas que responden a las particularidades de su entorno. La propuesta buscará sistematizar y potenciar estas adaptaciones creativas, convirtiéndolas en fuente de conocimiento pedagógico institucional que fortalezca la implementación contextualizada del modelo.

La reflexión docente inspirará componentes dirigidos a fortalecer espacios y capacidades para la construcción de saber pedagógico desde la experiencia, promoviendo comunidades de práctica reflexiva donde los educadores puedan documentar, analizar y transformar su quehacer cotidiano. El Docente O comparte esta necesidad reflexiva al señalar: "Con cada grupo he tenido que reinventarme. Lo que antes me funcionaba, ya no lo veo igual. Ahora observo más cómo reaccionan los estudiantes y voy ajustando sobre la marcha". Esta dimensión reflexiva será central en la propuesta, alineándose con lo planteado por Schön (1983) sobre la importancia de la reflexión en y sobre la acción como mecanismo generador de conocimiento profesional situado. Se diseñarán estrategias para fortalecer la capacidad reflexiva individual y colectiva de los docentes, convirtiendo el aula en laboratorio pedagógico y la experiencia en fuente legítima de saber profesional.

Las interacciones en el aula fundamentarán elementos enfocados en fortalecer la calidad de las relaciones pedagógicas como base de cualquier transformación educativa significativa, reconociendo que el modelo constructivista se implementa principalmente a través de formas específicas de relación, no mediante técnicas o procedimientos. El Docente W evidencia esta centralidad relacional al afirmar: "Lo más importante ha sido crear un ambiente de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para expresarse, para preguntar sin miedo a equivocarse". La propuesta enfatizará la naturaleza fundamentalmente relacional del proceso educativo, siguiendo a Biesta (2017) cuando señala que la educación ocurre en el encuentro entre seres humanos, no en procedimientos técnicos. Se diseñarán estrategias para fortalecer las capacidades docentes para configurar interacciones pedagógicas constructivistas, reconociendo que la calidad de estas relaciones constituye el fundamento sobre el cual se construye cualquier aprendizaje significativo en el contexto rural caucano.

Finalmente, las propuestas de transformación formuladas por los docentes constituirán insumos directos para el diseño de estrategias de mejora que respondan genuinamente a las necesidades institucionales desde el conocimiento situado de sus protagonistas. El Docente MM plantea con claridad esta necesidad al sugerir: "Yo creo que deberíamos adaptar el modelo a

nuestra realidad, no al revés. Tenemos que partir de lo que tenemos, de lo que somos como comunidad rural, y desde ahí construir". Esta perspectiva coincide con lo planteado por Ospina y Cardona (2021) sobre la importancia de reconocer a los docentes como constructores legítimos de saber pedagógico, cuyas propuestas emergen de su experiencia situada y tienen mayor pertinencia y sostenibilidad que las imposiciones externas. La propuesta integrará sistemáticamente las voces docentes, no como complemento secundario, sino como fuente primaria para el diseño de estrategias de transformación contextualmente relevantes.

La integración de estas cinco dimensiones en la propuesta pedagógica permitirá desarrollar un enfoque holístico que reconozca la complejidad multidimensional de la experiencia docente con el modelo constructivista en el contexto rural caucano. Como plantea Gadamer (2004), la comprensión auténtica no busca reproducir significados originales, sino generar nuevas comprensiones mediante la fusión de horizontes entre tradición y situación presente. En este sentido, la propuesta no pretenderá implementar una versión "pura" del constructivismo, sino desarrollar una interpretación contextualizada que mantenga sus principios fundamentales mientras responde efectivamente a las particularidades del entorno rural de la IESI Piendamó. Este proceso hermenéutico, siguiendo a Ricoeur (2003), no constituye una desviación del modelo original, sino una apropiación creativa que lo enriquece al aplicarlo a situaciones concretas para las que no fue inicialmente concebido.

Esta aproximación garantizará que la propuesta no imponga externamente soluciones descontextualizadas, sino que construya desde las experiencias, reflexiones y saberes docentes, reconociéndolos no como meros implementadores, sino como constructores activos de una pedagogía contextualizada, coherente y significativa para la comunidad educativa de la IESI Piendamó. Como señala Freire (1996), la transformación educativa auténtica no parte de abstracciones teóricas impuestas verticalmente, sino que emerge del diálogo con los actores educativos y sus realidades específicas, reconociendo su capacidad para teorizar desde la práctica y para construir alternativas pedagógicas emancipadoras desde su contexto particular. La propuesta a desarrollar asumirá este principio dialógico, construyendo desde las voces docentes una estrategia de transformación pedagógica que, lejos de negar la experiencia acumulada, la potenciará como base para la renovación institucional del modelo constructivista.

En síntesis, la propuesta pedagógica que emergerá de este análisis buscará fortalecer la coherencia entre el modelo constructivista institucional y las prácticas docentes no mediante

imposiciones prescriptivas, sino a través del reconocimiento y potenciación de los saberes, adaptaciones, reflexiones, interacciones y propuestas que los educadores han desarrollado desde su experiencia situada. Este enfoque, lejos de diluir los principios constructivistas, los enriquecerá al contextualizarlos en la realidad específica del entorno rural caucano, generando una versión institucional del modelo que responda más efectivamente a las necesidades y posibilidades de la comunidad educativa de la IESI Piendamó. Como plantea Van Manen (2016), toda transformación pedagógica significativa debe partir del reconocimiento de la experiencia vivida de sus protagonistas, no para reproducirla acríticamente, sino para comprenderla profundamente y proyectar desde ella horizontes de mejoramiento que resulten existencialmente significativos para quienes habitan cotidianamente el espacio educativo.

Capítulo IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

A partir de la discusión de los resultados y el análisis de las conclusiones derivadas de la información obtenida, así como de las conclusiones del estudio teórico referencial, se devela y justifica la necesidad de la propuesta de transformación que se establece en función de contribuir a la solución del problema científico identificado. La propuesta constituye un resultado de tipo teórico-práctico que integra aportes conceptuales innovadores con componentes instrumentales específicos para la transformación de la coherencia entre el modelo pedagógico constructivista y las prácticas docentes en la IESI Piendamó. El capítulo desarrolla la fundamentación teórica de la propuesta, su estructura operacional en fases y actividades, y la valoración de su pertinencia, validez y factibilidad para la transformación del contexto estudiado.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

4.1.1 Fundamentos Teóricos Referenciales

La propuesta de transformación pedagógica se sustenta en una síntesis innovadora de tres tradiciones teóricas fundamentales que emergen como necesarias a partir de los hallazgos de la investigación: la fenomenología hermenéutica, la pedagogía crítica reflexiva, y la teoría de comunidades de práctica. Esta articulación teórica constituye una contribución original al campo de la transformación pedagógica institucional, pues integra elementos que tradicionalmente han sido abordados de manera fragmentada en las propuestas de desarrollo profesional docente.

4.1.1.1 Fundamentos Fenomenológico-Hermenéuticos Renovados

Los hallazgos de la investigación evidencian que los docentes de la IESI Piendamó no se relacionan con el modelo pedagógico como un objeto externo a aplicar, sino como un horizonte de sentido que reinterpretan continuamente desde su experiencia vivida. Esta comprensión exige trascender las aproximaciones tradicionales a la fenomenología educativa, desarrollando lo que se denomina "fenomenología pedagógica aplicada", una perspectiva que no solo busca comprender las experiencias docentes, sino transformarlas reflexivamente.

Retomando a Van Manen (2016), pero proyectándolo hacia la transformación, la propuesta reconoce que el saber pedagógico se construye en la experiencia vivida, no en la prescripción abstracta. Sin embargo, los hallazgos revelan la necesidad de sistematizar esta construcción experiencial mediante procesos reflexivos que permitan a los docentes explicitar los

significados tácitos que han desarrollado sobre el modelo constructivista, contrastarlos colaborativamente y proyectar transformaciones fundamentadas en su conocimiento situado.

La hermenéutica de Gadamer (2004) se recontextualiza en la propuesta como "hermenéutica pedagógica colaborativa", donde la comprensión del modelo pedagógico no surge solo del diálogo individual entre docente y texto institucional, sino de la construcción colectiva de significados compartidos mediante procesos de fusión de horizontes experienciales. Esta innovación teórica responde a la necesidad identificada de fortalecer espacios de reflexión colaborativa que superen el individualismo pedagógico observado en la institución.

4.1.1.2 Pedagogía Crítica Reflexiva Contextualizada

Los resultados evidencian que los docentes desarrollan lo que Schön (1983) denomina "reflexión en la acción", pero requieren fortalecer procesos sistemáticos de "reflexión sobre la acción" que les permitan teorizar desde su práctica. La propuesta desarrolla una "pedagogía crítica situada" que, siguiendo a Freire (1970) pero adaptándose al contexto específico de la IESI Piendamó, reconoce que la transformación pedagógica debe partir del análisis crítico de las condiciones concretas donde se desarrolla la educación.

Esta perspectiva trasciende la simple aplicación de principios freireanos, desarrollando una aproximación que denomino "praxis pedagógica contextualizada", donde la reflexión crítica no se enfoca solo en dimensiones sociopolíticas generales, sino en las condiciones específicas que median la implementación del modelo constructivista en el entorno rural caucano. Los hallazgos revelan que los docentes ya desarrollan esta praxis intuitivamente al adaptar el modelo a su contexto, pero requieren sistematizar estos procesos para potenciar su capacidad transformadora.

La contribución teórica específica consiste en articular la reflexión crítica freireana con los procesos de significación fenomenológica, generando una aproximación que permite a los docentes no solo adaptar el modelo pedagógico, sino reconstruirlo conscientemente desde su experiencia situada, fundamentando teóricamente sus adaptaciones contextuales.

4.1.1.3 Comunidades de Práctica Pedagógica Reflexiva

Los hallazgos sobre la valoración docente del trabajo colaborativo y la necesidad de espacios de reflexión compartida orientan hacia la teoría de comunidades de práctica de Wenger (1998), pero requieren una adaptación específica al contexto de transformación pedagógica institucional. La propuesta desarrolla el concepto de "comunidades de práctica pedagógica

reflexiva", que integra elementos de las comunidades de práctica tradicionales con procesos sistemáticos de reflexión fenomenológica y transformación colaborativa.

Esta innovación teórica responde a la limitación identificada en las aproximaciones tradicionales de desarrollo profesional docente, que suelen enfocarse en la transmisión de conocimientos externos más que en la construcción colectiva de saber pedagógico situado. La "comunidad de práctica pedagógica reflexiva" se caracteriza por:

Dominio compartido: La experiencia común de implementar el modelo constructivista en el contexto rural caucano

Comunidad colaborativa: Espacios sistemáticos de reflexión e intercambio experiencial

Práctica reflexiva: Procesos de documentación, análisis y transformación colectiva de las prácticas pedagógicas

Construcción teórica situada: Capacidad para teorizar desde la experiencia y fundamentar las adaptaciones contextuales

4.1.2 Necesidades Identificadas para la Transformación

4.1.2.1 Superación de la Fragmentación Interpretativa

Los resultados evidencian que, aunque los docentes han desarrollado comprensiones significativas del modelo constructivista, estas permanecen fragmentadas e individualizadas, limitando su potencial transformador institucional. La investigación revela que el 73% de los docentes manifiesta dificultades para comprender y aplicar coherentemente los fundamentos constructivistas, no por carencia de capacidad, sino por ausencia de espacios sistemáticos de construcción colectiva de significados.

Esta fragmentación genera lo que identifiqué como "apropiaciones funcionales desarticuladas", donde cada docente desarrolla adaptaciones contextuales valiosas, pero no las comparte institucionalmente, perdiendo oportunidades de enriquecimiento mutuo y construcción de una comprensión institucional más coherente del modelo pedagógico. La propuesta responde a esta necesidad mediante la creación de espacios estructurados de explicitación y contraste de significados construidos individual y colectivamente.

4.1.2.2 Sistematización del Conocimiento Pedagógico Tácito

Los hallazgos revelan que los docentes han desarrollado un conocimiento pedagógico situado valioso que permanece mayormente tácito, limitando su capacidad para fundamentar teóricamente sus adaptaciones del modelo constructivista. Como expresa el Docente D: "Lo que

sí me ha funcionado es adaptar las actividades según lo que tenemos aquí, usar ejemplos de la finca, del contexto... ahí sí veo que el constructivismo tiene sentido para ellos", evidenciando un saber contextualizado que requiere sistematización.

La propuesta reconoce este conocimiento tácito como fuente legítima de saber pedagógico que debe explicitarse, sistematizarse y teorizarse para fortalecer la fundamentación de las prácticas institucionales. Esta sistematización no busca formalizar rígidamente el saber experiencial, sino crear condiciones para que los docentes puedan articular teóricamente sus adaptaciones prácticas, fortaleciendo su capacidad argumentativa y transformadora.

4.1.2.3 Fortalecimiento de la Dimensión Propositiva Docente

Los resultados identifican una capacidad propositiva significativa en los docentes, expresada en sugerencias como la del Docente HH: "El modelo debería ser más flexible, que permita adaptarse a lo que vivimos en el aula y no a una teoría rígida". Sin embargo, estas propuestas permanecen dispersas y no se integran sistemáticamente en procesos de transformación institucional.

La propuesta responde a esta necesidad reconociendo a los docentes no solo como implementadores reflexivos, sino como co-constructores del modelo pedagógico institucional, cuyas propuestas emergen de su experiencia situada y pueden enriquecer significativamente la comprensión institucional del constructivismo. Esta aproximación trasciende los modelos tradicionales de participación docente, desarrollando mecanismos sistemáticos para integrar las propuestas emergentes en procesos de mejora continua del modelo pedagógico.

4.1.3 Contribuciones Teóricas de la Propuesta

4.1.3.1 Modelo de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica

La principal contribución teórica de la propuesta consiste en el desarrollo de un "Modelo de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica" (MTPFH), que integra elementos de la fenomenología aplicada, la hermenéutica colaborativa y las comunidades de práctica reflexiva en una aproximación sistemática a la transformación de la coherencia entre modelos pedagógicos y prácticas docentes.

Este modelo se diferencia de las aproximaciones tradicionales de desarrollo profesional en varios aspectos fundamentales:

Enfoque comprensivo-transformativo: Parte de la comprensión fenomenológica de las experiencias docentes para proyectar transformaciones fundamentadas en significados situados

Perspectiva colaborativo-reflexiva: Privilegia la construcción colectiva de significados sobre la transmisión individual de conocimientos

Orientación contextual-situada: Reconoce el contexto específico como mediador fundamental de la apropiación del modelo pedagógico

Dimensión propositiva-participativa: Incorpora sistemáticamente las propuestas docentes como fuente de innovación pedagógica institucional

4.1.3.2 Principios Teórico-Metodológicos Innovadores

La propuesta desarrolla cinco principios teórico-metodológicos que constituyen aportes originales al campo de la transformación pedagógica institucional:

1. Principio de Significación Experiencial: La transformación pedagógica debe partir de los significados que los docentes han construido sobre el modelo desde su experiencia vivida, no de imposiciones conceptuales externas.

2. Principio de Construcción Colaborativa: Los significados pedagógicos se enriquecen y sistematizan mediante procesos de diálogo reflexivo entre pares que comparten experiencias similares.

3. Principio de Contextualización Situada: Las adaptaciones del modelo pedagógico al contexto específico constituyen conocimiento pedagógico legítimo que debe sistematizarse y teorizarse.

4. Principio de Reflexividad Transformadora: La reflexión sobre la práctica debe orientarse explícitamente hacia la transformación fundamentada de las prácticas pedagógicas.

5. Principio de Participación Propositiva: Los docentes deben participar activamente como co-constructores del modelo pedagógico institucional, no solo como implementadores de directrices externas.

4.1.3.3 Categorías Analíticas Emergentes

La investigación ha generado categorías analíticas originales que constituyen aportes teóricos para comprender la relación entre modelos pedagógicos y prácticas docentes en contextos similares:

Apropiación Contextualizada: Proceso mediante el cual los docentes reinterpretan el modelo pedagógico desde las particularidades de su contexto específico, generando adaptaciones que mantienen el espíritu del enfoque mientras responden a condiciones situadas.

Praxis Pedagógica Híbrida: Forma de práctica educativa que integra elementos del modelo institucional con saberes construidos en la experiencia, generando conocimiento pedagógico situado que trasciende las dicotomías entre teoría y práctica.

Reflexividad Situada: Capacidad docente para analizar críticamente su práctica desde las condiciones específicas de su contexto, identificando tanto potencialidades como limitaciones para la implementación del modelo pedagógico.

Construcción Colaborativa de Sentido: Proceso colectivo mediante el cual los docentes explicitan, contrastan y enriquecen los significados que han construido sobre el modelo pedagógico, generando comprensiones institucionales más coherentes y contextualizadas.

4.1.4 Coherencia con el Objetivo General de la Investigación

La propuesta de transformación se articula directamente con el objetivo general de "proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas, mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca, con el fin de contribuir a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje".

Esta coherencia se manifiesta en tres dimensiones fundamentales:

Dimensión Comprensiva: La propuesta parte explícitamente de los significados identificados en el análisis fenomenológico-hermenéutico, reconociéndolos como fundamento legítimo para la transformación pedagógica.

Dimensión Estratégica: Las estrategias propuestas emergen directamente de las necesidades, tensiones y potencialidades identificadas en las experiencias docentes, garantizando su pertinencia contextual.

Dimensión Transformativa: La propuesta se orienta explícitamente hacia la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el fortalecimiento de la coherencia entre modelo pedagógico y prácticas docentes.

4.1.5 Fundamentación en los Hallazgos de la Investigación

La propuesta se fundamenta sistemáticamente en los hallazgos específicos identificados en cada una de las cinco dimensiones analizadas:

Desde la Apropriación del Modelo Pedagógico: La diversidad interpretativa identificada se reconoce como riqueza institucional que debe sistematizarse y compartirse, no como problema a homogeneizar.

Desde los Desafíos Experimentados: Las tensiones y limitaciones se abordan como espacios de resignificación que pueden transformarse en oportunidades de innovación pedagógica situada.

Desde la Reflexión sobre la Práctica: La capacidad reflexiva demostrada por los docentes se potencia mediante espacios sistemáticos de reflexión colaborativa y construcción teórica situada.

Desde las Interacciones en el Aula: La centralidad de las relaciones pedagógicas se reconoce como fundamento de cualquier transformación efectiva del modelo constructivista.

Desde las Propuestas de Transformación: Las sugerencias docentes se integran sistemáticamente como insumos para el diseño de estrategias de mejora contextualmente pertinentes.

Esta fundamentación en los hallazgos garantiza que la propuesta no imponga soluciones externas, sino que potencie las capacidades y saberes que los docentes ya han desarrollado, reconociendo su agencia profesional y su conocimiento situado como motores fundamentales de la transformación pedagógica institucional en el contexto específico de la IESI Piendamó.

4.1.6 Cuerpo Operacional-Instrumental de la Propuesta

La propuesta se estructura en cinco fases secuenciales e iterativas con nomenclatura específica para garantizar su implementación práctica:

FASE I: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

Duración: 8 semanas | **Código:** CPR-2025

Etapa 1.1: Sensibilización Institucional (Semanas 1-2)

Actividades:

- 1.1.1 Socialización de hallazgos investigativos con directivos (4 horas)
- 1.1.2 Presentación de propuesta a docentes (6 horas)
- 1.1.3 Construcción de acuerdos de participación (4 horas)
- 1.1.4 Establecimiento de cronograma anual (2 horas)

Etapa 1.2: Conformación de Grupos (Semanas 3-4)

Actividades:

- 1.2.1 Organización de 3 grupos heterogéneos (4 docentes c/u)
- 1.2.2 Definición de coordinadores rotativos
- 1.2.3 Capacitación en metodologías reflexivas (8 horas)
- 1.2.4 Diseño de protocolos de trabajo colaborativo

Etapas 1.3: Establecimiento de Protocolos (Semanas 5-6)

Actividades:

- 1.3.1 Diseño de instrumentos de documentación
- 1.3.2 Creación de repositorio digital institucional
- 1.3.3 Establecimiento de criterios de evaluación
- 1.3.4 Prueba piloto de protocolos (1 semana)

Etapas 1.4: Inicio Operativo (Semanas 7-8)

Actividades:

- 1.4.1 Primeras sesiones de explicitación experiencial (6 horas)
- 1.4.2 Ejercicios de contraste interpretativo (4 horas)
- 1.4.3 Identificación de temas emergentes
- 1.4.4 Evaluación de fase y ajustes

Indicadores de Seguimiento - Fase I:

- IS-1.1: Participación activa $\geq 85\%$ docentes en sesiones programadas
- IS-1.2: Constitución efectiva de 3 grupos de trabajo funcionando
- IS-1.3: Producción de ≥ 5 protocolos validados colaborativamente
- IS-1.4: Documentación sistemática de ≥ 10 experiencias iniciales

FASE II: SISTEMATIZACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO SITUADO

Duración: 12 semanas | **Código:** SPS-2025

Etapas 2.1: Mapeo de Conocimientos Tácitos (Semanas 9-12)

Actividades:

- 2.1.1 Entrevistas reflexivas individuales (12 sesiones \times 90 min)
- 2.1.2 Observaciones colaborativas inter-pares (24 observaciones)
- 2.1.3 Identificación de "buenas prácticas" contextualizadas
- 2.1.4 Documentación audiovisual de estrategias exitosas

Etapas 2.2: Análisis Colaborativo (Semanas 13-16)

Actividades:

- 2.2.1 Sesiones de análisis de casos significativos (12 horas)
- 2.2.2 Identificación de principios implícitos (8 horas)
- 2.2.3 Contraste con referentes constructivistas (6 horas)
- 4.1.7 Construcción de categorías interpretativas (8 horas)

Etapas 2.3: Teorización Colaborativa (Semanas 17-20)

Actividades:

- 2.3.1 Talleres de fundamentación teórica (16 horas)
- 2.3.2 Articulación saber experiencial-referentes conceptuales
- 2.3.3 Construcción de "Principios Pedagógicos Situados IESI"
- 2.3.4 Elaboración de narrativas teórico-prácticas integradoras

Indicadores de Seguimiento - Fase II:

- IS-2.1: Sistematización de ≥ 15 prácticas pedagógicas por área
- IS-2.2: Documento "Principios Pedagógicos Situados" validado por $\geq 90\%$ docentes
- IS-2.3: Matriz de articulación saber experiencial-modelo constructivista
- IS-2.4: Banco de ≥ 20 narrativas teórico-prácticas documentadas

FASE III: TRANSFORMACIÓN DE TENSIONES EN OPORTUNIDADES

Duración: 12 semanas | **Código:** TTO-2025

Etapas 3.1: Análisis de Tensiones (Semanas 21-24)

Actividades:

- 3.1.1 Talleres de identificación de tensiones (8 horas)
- 3.1.2 Priorización colaborativa de desafíos (4 horas)
- 3.1.3 Análisis causal mediante técnica de los "5 porqués"
- 3.1.4 Reencuadre de limitaciones como oportunidades

Etapas 3.2: Experimentación Pedagógica (Semanas 25-30)

Actividades:

- 3.2.1 Diseño de 8 estrategias innovadoras contextualizadas
- 3.2.2 Implementación piloto en aulas (6 semanas)
- 3.2.3 Documentación sistemática (protocolos semanales)
- 3.2.4 Sesiones de retroalimentación quincenal (6 sesiones)

Etapas 3.3: Sistematización de Innovaciones (Semanas 31-32)

Actividades:

- 3.3.1 Evaluación de efectividad de innovaciones
- 3.3.2 Elaboración de protocolos de replicación
- 3.3.3 Diseño de estrategias de socialización
- 3.3.4 Plan de escalamiento institucional

Indicadores de Seguimiento - Fase III:

- IS-3.1: Desarrollo de ≥ 8 innovaciones pedagógicas validadas
- IS-3.2: Mejora del 40% en tensiones abordadas experimentalmente
- IS-3.3: Portafolio de estrategias contextualizadas transferibles
- IS-3.4: Protocolos de experimentación sistemática funcionando

FASE IV: FORTALECIMIENTO DE INTERACCIONES CONSTRUCTIVISTAS

Duración: 8 semanas | **Código:** FIC-2025

Etapas 4.1: Diagnóstico Relacional (Semanas 33-35)

Actividades:

- 4.1.1 Observaciones de interacciones pedagógicas (36 observaciones)
- 4.1.2 Análisis colaborativo de patrones relacionales
- 4.1.3 Identificación de fortalezas/áreas de mejora
- 4.1.4 Contraste con principios interaccionales constructivistas

Etapas 4.2: Desarrollo de Capacidades (Semanas 36-38)

Actividades:

- 4.2.1 Talleres de "tacto pedagógico" (12 horas)
- 4.2.2 Práctica de diálogo pedagógico constructivista (8 horas)
- 4.2.3 Estrategias de construcción de confianza (6 horas)
- 4.2.4 Fortalecimiento de mediación pedagógica (8 horas)

Etapas 4.3: Implementación y Seguimiento (Semanas 39-40)

Actividades:

- 4.3.1 Aplicación de estrategias mejoradas (2 semanas)
- 4.3.2 Documentación de cambios relacionales
- 4.3.3 Retroalimentación colaborativa semanal
- 4.3.4 Ajustes y refinamiento de estrategias

Indicadores de Seguimiento - Fase IV:

- IS-4.1: Incremento del 40% en comportamientos interaccionales constructivistas

- IS-4.2: Mejora del clima pedagógico según evaluación estudiantil ($\geq 70\%$)
- IS-4.3: Documento "Principios de Interacción Constructivista IESI" validado
- IS-4.4: Estrategias relacionales implementadas por $\geq 90\%$ docentes

FASE V: INSTITUCIONALIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN PROPOSITIVA

Duración: 8 semanas | **Código:** IPP-2025

Etapas 5.1: Diseño de Mecanismos (Semanas 41-43)

Actividades:

- 5.1.1 Sistematización de propuestas docentes emergentes
- 5.1.2 Diseño de protocolos de formulación/evaluación
- 5.1.3 Constitución de Comité de Innovación Pedagógica
- 5.1.4 Creación de espacios regulares de construcción colectiva

Etapas 5.2: Implementación Piloto (Semanas 44-46)

Actividades:

- 5.2.1 Funcionamiento experimental del Comité (3 sesiones)
- 5.2.2 Procesamiento de primeras propuestas (≥ 5 propuestas)
- 5.2.3 Evaluación de efectividad de mecanismos
- 5.2.4 Ajustes según experiencia práctica

Etapas 5.3: Formalización Institucional (Semanas 47-48)

Actividades:

- 5.3.1 Incorporación en documentos institucionales (PEI, Manual)
- 5.3.2 Capacitación directiva en gestión participativa (8 horas)
- 5.3.3 Cronograma anual de revisión del modelo
- 5.3.4 Sistema de indicadores de seguimiento institucional

Indicadores de Seguimiento - Fase V:

- IS-5.1: Sistema participativo funcionando sosteniblemente (≥ 6 meses)
- IS-5.2: Implementación del 60% de propuestas docentes viables
- IS-5.3: Mecanismos formalizados en documentos institucionales
- IS-5.4: Participación del $\geq 85\%$ docentes en decisiones pedagógicas

CRONOGRAMA INTEGRADO DE IMPLEMENTACIÓN

Tabla 10. *Cronograma de implementación*

FASE	SEMANAS	MESES	PERÍODO
I - CPR	1-8	Enero-Febrero 2025	Construcción base
II - SPS	9-20	Marzo-Mayo 2025	Sistematización
III - TTO	21-32	Junio-Agosto 2025	Experimentación
IV - FIC	33-40	Septiembre-Octubre 2025	Fortalecimiento
V - IPP	41-48	Noviembre-Diciembre 2025	Institucionalización

SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN CONTINUA

Instrumentos de Seguimiento:

- **Matriz de Avance Semanal (MAS):** Registro de actividades completadas
- **Rúbrica de Calidad Participativa (RCP):** Evaluación cualitativa de procesos
- **Escala de Coherencia Pedagógica (ECP):** Medición de articulación modelo-práctica
- **Portafolio Digital Institucional (PDI):** Documentación sistemática de productos

Responsables del Seguimiento:

- **Coordinador Académico:** Seguimiento general y articulación de fases
- **Coordinadores de Grupo:** Seguimiento específico por equipo de trabajo
- **Comité de Innovación:** Evaluación de productos y procesos
- **Evaluador Externo:** Validación independiente trimestral

4.2.3.1 Sistema de Evaluación de Impacto y Validación Participativa

Para garantizar el seguimiento y la evaluación continua del impacto de cada fase de implementación, se ha diseñado un sistema integral de instrumentos y rúbricas participativas que permiten monitorear el progreso y validar los productos generados colaborativamente.

Instrumentos de Evaluación de Impacto

Se ha desarrollado el "**Manual Integrado de Evaluación de Impacto**" (ver Anexo E), que contiene los cinco instrumentos específicos para cada fase:

- **Fase I:** Evaluación de Participación y Construcción Colaborativa
- **Fase II:** Medición de Sistematización del Saber Pedagógico
- **Fase III:** Protocolo de Evaluación de Innovaciones Pedagógicas
- **Fase IV:** Escala de Observación de Interacciones Constructivistas
- **Fase V:** Evaluación de Mecanismos Participativos Institucionales

Cada instrumento incluye indicadores clave, escalas de medición simplificadas y espacios para observaciones cualitativas, permitiendo una evaluación integral sin complejidad excesiva.

Rúbricas Participativas de Validación

El "**Compendio de Rúbricas Participativas**" (ver Anexo F) reúne las cinco rúbricas diseñadas para la validación colaborativa de productos en cada fase. Estas rúbricas utilizan criterios simplificados de 4 niveles y están diseñadas para ser aplicadas por los propios docentes en sesiones de evaluación entre pares, promoviendo la apropiación del proceso evaluativo.

Sistema de Retroalimentación Continua

El "**Protocolo de Retroalimentación Formativa**" (ver Anexo G) establece un sistema ágil de seguimiento que incluye:

- Formularios semanales de reflexión rápida (una página)
- Matrices mensuales de indicadores clave
- Guía para sesiones de retroalimentación colaborativa

4.2. Estructura de la propuesta de transformación.

4.2.1 Formulación de Objetivos de la Propuesta

Objetivo General de la Propuesta

Implementar una estrategia fenomenológico-hermenéutica para el fortalecimiento de la coherencia entre el modelo pedagógico constructivista y las prácticas docentes en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó, mediante la construcción colaborativa de significados compartidos y la sistematización del saber pedagógico situado, con el fin de transformar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto rural caucano.

Objetivos Específicos de la Propuesta

Objetivo Específico 1: Establecer una comunidad de práctica pedagógica reflexiva que permita a los docentes explicitar, contrastar y enriquecer los significados construidos sobre el modelo pedagógico constructivista desde sus experiencias situadas.

Objetivo Específico 2: Sistematizar el conocimiento pedagógico tácito desarrollado por los docentes en sus adaptaciones contextuales del modelo constructivista, transformándolo en saber explícito que fundamente teóricamente las prácticas institucionales.

Objetivo Específico 3: Diseñar e implementar procesos de reflexión colaborativa que conviertan las tensiones y desafíos identificados en oportunidades de innovación pedagógica contextualizada.

Objetivo Específico 4: Fortalecer las interacciones pedagógicas como espacio fundamental de materialización del modelo constructivista, potenciando la dimensión relacional de los procesos educativos.

Objetivo Específico 5: Institucionalizar mecanismos de participación propositiva docente que integren sistemáticamente sus experiencias y sugerencias en procesos de mejora continua del modelo pedagógico.

4.2.2 Aparato Teórico-Conceptual y Referencial

Marco Teórico-Conceptual de la Propuesta

La propuesta se estructura sobre un **modelo teórico integrador** que articula cuatro ejes conceptuales fundamentales:

EJE 1: Fenomenología Pedagógica Aplicada

- **Concepto central:** Experiencia pedagógica como fuente de significados transformadores
- **Referentes:** Van Manen (2016), Husserl (1970), Merleau-Ponty (2002)
- **Operacionalización:** Procesos sistemáticos de explicitación de significados experienciales

EJE 2: Hermenéutica Colaborativa Situada

- **Concepto central:** Construcción colectiva de interpretaciones contextualizadas
- **Referentes:** Gadamer (2004), Ricoeur (2003), Taylor (1989)
- **Operacionalización:** Espacios de diálogo interpretativo y fusión de horizontes experienciales

EJE 3: Reflexividad Crítica Transformadora

- **Concepto central:** Reflexión sobre la práctica orientada a la transformación fundamentada
- **Referentes:** Schön (1983), Freire (1970), Contreras Domingo (2016)
- **Operacionalización:** Ciclos sistemáticos de reflexión-acción-transformación

EJE 4: Comunidades de Práctica Pedagógica

- **Concepto central:** Aprendizaje social como motor de transformación institucional
- **Referentes:** Wenger (1998), Hargreaves y O'Connor (2018), Korthagen (2017)

- **Operacionalización:** Estructuras colaborativas de construcción de saber pedagógico
- Cuerpo Referencial Específico**
- Fundamentos Epistemológicos:**
- **Constructivismo situado:** Coll (2007), Díaz-Barriga (2010), Fosnot (2005)
- **Saber docente experiencial:** Tardif (2004), Elbaz-Luwisch (2005), Bolivar (2002)
- **Transformación pedagógica:** Fullan (2016), Ball et al. (2012), Priestley et al. (2023)
- Fundamentos Metodológicos:**
- **Investigación-acción participativa:** Kemmis y McTaggart (2005), Reason y Bradbury (2008)
- **Desarrollo profesional docente:** Day (2006), Mockler y Stacey (2021), Timperley y Alton-Lee (2023)
- **Innovación educativa contextualizada:** Ospina y Cardona (2021), Muñoz y Restrepo (2020)
- Fundamentos Contextuales:**
- **Educación rural colombiana:** Bonilla y Martínez (2011), Perfetti (2003), Zamora (2010)
- **Prácticas pedagógicas situadas:** Chamorro et al. (2023), Galvis Benavides y Guerrero Pasuy (2022)

4.2.3 Articulación Sistémica de la Propuesta

La estructura propuesta opera como un **sistema integrado** donde cada fase aporta insumos fundamentales para las siguientes, generando un proceso de transformación progresiva y sostenible:

Articulación Fase I-II: La comunidad de práctica establecida en la Fase I proporciona el espacio colaborativo necesario para la sistematización del saber pedagógico de la Fase II.

Articulación Fase II-III: El conocimiento sistematizado en la Fase II fundamenta teóricamente las innovaciones experimentales de la Fase III.

Articulación Fase III-IV: Las innovaciones validadas en la Fase III informan el fortalecimiento de interacciones pedagógicas de la Fase IV.

Articulación Fase IV-V: Las transformaciones relacionales de la Fase IV crean condiciones favorables para la institucionalización participativa de la Fase V.

Esta articulación sistémica garantiza que la propuesta no se implemente como conjunto de acciones fragmentadas, sino como proceso coherente de transformación integral que responde holísticamente a los hallazgos de la investigación y se orienta hacia el fortalecimiento sostenible de la coherencia entre modelo pedagógico constructivista y prácticas docentes en el contexto específico de la IESI Piendamó.

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

4.3.1 Sistema de Indicadores y Criterios de Evaluación

El sistema de evaluación de la propuesta se estructura en tres niveles de análisis que permiten valorar integralmente tanto los procesos de implementación como los resultados de transformación alcanzados, estableciendo una correspondencia directa con los objetivos específicos formulados y las fases operacionales diseñadas.

Indicadores de Proceso

Los indicadores de proceso evalúan la correcta implementación de cada fase operacional, verificando el cumplimiento de las actividades programadas y la calidad de los procesos desarrollados:

Nivel de participación docente en espacios colaborativos

- Criterio de evaluación: Participación activa del 85% o más de los docentes en las sesiones programadas
- Instrumento de medición: Registro sistematizado de asistencia y rúbrica de evaluación cualitativa de participación

Calidad de los procesos de sistematización del saber pedagógico

- Criterio de evaluación: Documentación sistemática de mínimo 15 prácticas pedagógicas situadas por área disciplinar, con articulación explícita entre saber experiencial y referentes teóricos constructivistas en el 90% de los casos
- Instrumento de medición: Matriz de sistematización y rúbrica de análisis teórico-práctico

Efectividad en la generación de innovaciones pedagógicas

- Criterio de evaluación: Desarrollo y validación experimental de mínimo 8 estrategias innovadoras contextualizadas, con evidencia de mejora en el 75% de las tensiones abordadas
- Instrumento de medición: Portafolio de innovaciones y matriz comparativa de seguimiento antes-después

Transformación de las interacciones pedagógicas

- Criterio de evaluación: Incremento del 40% en comportamientos interaccionales coherentes con principios constructivistas, según observaciones sistemáticas
- Instrumento de medición: Escala estandarizada de observación de interacciones y análisis videográfico

Institucionalización de mecanismos participativos

- Criterio de evaluación: Funcionamiento sostenido de estructuras participativas durante mínimo 6 meses, con implementación efectiva del 60% de las propuestas docentes evaluadas como viables
- Instrumento de medición: Registro de funcionamiento institucional y matriz de seguimiento de propuestas

Indicadores de Resultado

Los indicadores de resultado evalúan el logro de transformaciones específicas en relación con cada objetivo específico de la propuesta:

Establecimiento de coherencia interpretativa institucional

- Criterio de evaluación: El 75% o más de los docentes expresa comprensiones convergentes sobre los principios constructivistas contextualizados al contexto institucional
- Instrumento de medición: Entrevistas estructuradas post-proceso y análisis hermenéutico de consensos construidos

Sistematización efectiva del saber pedagógico institucional

- Criterio de evaluación: Producción y validación colectiva del documento institucional "Principios Pedagógicos Situados IESI Piendamó" con aceptación del 90% o más de los docentes
- Instrumento de medición: Documento sistematizado y proceso de validación participativa

Reducción de la brecha modelo-práctica

- Criterio de evaluación: Disminución del 50% en las percepciones docentes sobre desarticulación entre modelo pedagógico declarado y prácticas implementadas
- Instrumento de medición: Encuesta comparativa pre-post implementación y escala de coherencia percibida

Transformación del clima pedagógico institucional

- Criterio de evaluación: Incremento del 60% en percepciones positivas sobre ambiente de aprendizaje constructivista, según evaluaciones de estudiantes y docentes
- Instrumento de medición: Encuesta de clima pedagógico y observaciones etnográficas del ambiente institucional

Consolidación de cultura participativa institucional

- Criterio de evaluación: El 85% o más de los docentes reporta incremento significativo en su participación en decisiones pedagógicas institucionales
- Instrumento de medición: Escala de percepción participativa y entrevistas sobre transformación cultural institucional

Indicadores de Impacto

Los indicadores de impacto evalúan las transformaciones sistémicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la institución:

Coherencia sistémica modelo-práctica

- Criterio de evaluación: Incremento del 40% en la correspondencia entre modelo pedagógico declarado y prácticas pedagógicas observadas, según evaluación externa independiente
- Instrumento de medición: Protocolo de evaluación externa de coherencia institucional

Mejora en la calidad de los aprendizajes estudiantiles

- Criterio de evaluación: Incremento del 25% en competencias de pensamiento crítico y construcción colaborativa del conocimiento, según evaluaciones especializadas
- Instrumento de medición: Evaluación de competencias constructivistas y análisis de portafolios estudiantiles

Satisfacción de la comunidad educativa

- Criterio de evaluación: Valoración positiva del 80% o más de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias) respecto a las transformaciones implementadas
- Instrumento de medición: Encuesta de satisfacción comunitaria y grupos focales multisectoriales

4.3.2 Recursos Requeridos para la Implementación

Recursos Humanos Especializados

La implementación de la propuesta requiere un equipo interdisciplinario con competencias específicas en investigación educativa, metodologías participativas y fenomenología hermenéutica aplicada:

- **Coordinador académico:** Profesional con formación doctoral en educación y experiencia en investigación fenomenológica (dedicación completa, 12 meses)
- **Facilitadores metodológicos:** Tres docentes institucionales con formación en acompañamiento pedagógico y metodologías colaborativas (dedicación parcial, 4 horas semanales)
- **Asesor metodológico especializado:** Consultor externo con expertise en fenomenología hermenéutica aplicada a contextos educativos (consultoría puntual)
- **Evaluador externo independiente:** Profesional con formación en evaluación de programas educativos para validación final de resultados

Recursos Materiales y Tecnológicos

- **Infraestructura física:** Utilización de espacios institucionales existentes (aulas, auditorio, biblioteca)
- **Equipamiento tecnológico:** Tres computadores portátiles, un proyector multimedia, cinco grabadoras digitales, dos cámaras de video para documentación
- **Materiales didácticos:** Papelería especializada, material para talleres, carpetas de documentación, formatos de registro
- **Plataforma digital colaborativa:** Suscripción a entorno virtual para documentación y comunicación (Google Workspace Educativo)

Recursos Financieros

La proyección presupuestal aproximada para la implementación integral de la propuesta asciende a \$23.000.000 COP, distribuidos en:

- **Honorarios profesionales especializados:** \$15.000.000 COP
- **Adquisición de materiales y equipos:** \$3.500.000 COP
- **Logística de implementación:** \$2.500.000 COP
- **Evaluación externa independiente:** \$2.000.000 COP

Recursos Institucionales

- **Tiempo académico docente:** Asignación de 4 horas semanales promedio por docente para participación en actividades de la propuesta

- **Respaldo directivo institucional:** Acompañamiento y apoyo administrativo a los procesos de transformación
- **Flexibilización curricular:** Adecuaciones menores en la organización horaria para facilitar espacios colaborativos
- **Canales de comunicación institucional:** Disponibilidad de medios internos para socialización y seguimiento de avances

4.3.3 Validación de Cumplimiento de Requisitos de la Propuesta

Pertinencia: Correspondencia con Necesidades Reales del Contexto

La propuesta demuestra alta pertinencia al fundamentarse directamente en las necesidades identificadas mediante el análisis fenomenológico-hermenéutico de las experiencias docentes de la IESI Piendamó. Los hallazgos de la investigación evidenciaron que el 68% de los docentes manifiesta dificultades para implementar coherentemente el modelo constructivista, mientras que únicamente el 42% de las clases observadas refleja elementos del modelo pedagógico institucional.

La estrategia de transformación responde específicamente a estas brechas identificadas, abordando las causas estructurales del fenómeno mediante el reconocimiento y potenciación de los significados que los docentes han construido desde su experiencia situada, garantizando así su relevancia contextual y su capacidad de responder a necesidades genuinamente sentidas por los protagonistas del proceso educativo.

Validez: Correspondencia Funcional con su Tipo de Resultado

La propuesta evidencia validez teórica y metodológica al articular coherentemente fundamentos fenomenológico-hermenéuticos innovadores con estrategias operacionales de transformación pedagógica participativa. Su estructura responde integralmente al tipo de resultado propositivo teórico-práctico, integrando aportes conceptuales originales (Modelo MTPFH, principios teórico-metodológicos, categorías analíticas emergentes) con componentes instrumentales específicos que posibilitan su materialización práctica en el contexto institucional.

La validez se sustenta en la correspondencia sistémica entre el marco teórico innovador desarrollado, los objetivos específicos contextualizados, las fases operacionales diseñadas y el sistema de evaluación propuesto, configurando un conjunto integrado que responde efectivamente al propósito central de fortalecer la coherencia entre modelo pedagógico constructivista y prácticas docentes situadas.

Factibilidad: Viabilidad de Implementación en el Contexto

La propuesta demuestra alta factibilidad considerando las condiciones actuales de la IESI Piendamó y los recursos disponibles en el contexto educativo rural caucano. El diseño metodológico en cinco fases secuenciales de duración variable (2-3 meses cada una) permite una implementación progresiva que no interfiere con las dinámicas institucionales normales, sino que se integra productivamente con ellas.

Los recursos humanos, materiales y financieros requeridos son proporcionados y accesibles, aprovechando principalmente las capacidades internas existentes, la infraestructura institucional disponible y apoyos tecnológicos básicos. La carga académica adicional para los docentes (4 horas semanales promedio) resulta viable dentro de sus jornadas laborales, especialmente considerando que numerosas actividades se articulan con procesos de planeación y reflexión pedagógica que los educadores desarrollan regularmente.

Aplicabilidad: Transferibilidad a Otros Contextos y Profesionales

La propuesta evidencia aplicabilidad transferible mediante su estructuración sistemática en fases, etapas, actividades e instrumentos específicos que pueden ser adaptados por otros profesionales en contextos educativos similares. Los protocolos metodológicos, instrumentos de evaluación y estrategias de facilitación están suficientemente documentados y fundamentados teóricamente para orientar implementaciones en otras instituciones con características comparables.

La sistematización del proceso de implementación y la producción de materiales de apoyo durante su desarrollo generarán recursos metodológicos adicionales que facilitarán la replicabilidad de la estrategia en otros contextos educativos rurales, fortaleciendo así su potencial de transferencia y adaptación a diversas realidades institucionales.

Generalización: Extensibilidad a Contextos Semejantes

La propuesta posee significativo potencial de generalización a instituciones educativas rurales del suroccidente colombiano y contextos latinoamericanos con características análogas: implementación de modelos pedagógicos constructivistas en entornos rurales, existencia de brechas entre discurso pedagógico institucional y prácticas docentes reales, necesidad de fortalecer la coherencia pedagógica institucional mediante enfoques participativos.

Los principios teórico-metodológicos desarrollados (significación experiencial, construcción colaborativa, contextualización situada, reflexividad transformadora, participación

propositiva) constituyen aportes transferibles que pueden aplicarse a diversos modelos pedagógicos y contextos institucionales, adaptando las estrategias operacionales específicas según las particularidades socioculturales y educativas de cada entorno.

Novedad y Originalidad: Diferenciación Respecto al Estado del Arte

La propuesta aporta significativa novedad teórica y metodológica al campo de la transformación pedagógica institucional. La articulación de fenomenología hermenéutica con estrategias de desarrollo profesional docente participativo constituye una innovación conceptual que no se identifica en la literatura especializada revisada, representando un avance en la comprensión de cómo abordar las brechas entre modelos pedagógicos y prácticas educativas.

El Modelo de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica (MTPFH) representa un aporte original que trasciende las aproximaciones tradicionales de capacitación docente o implementación técnica de modelos pedagógicos, desarrollando una perspectiva que reconoce y potencia a los educadores como constructores legítimos de saber pedagógico situado, no meramente como implementadores de directrices externas.

La originalidad se evidencia también en la integración sistemática de cinco dimensiones experienciales identificadas en la investigación (apropiación del modelo, desafíos experimentados, reflexión sobre la práctica, interacciones en el aula, propuestas de transformación) en una estrategia coherente e integral que responde holísticamente a la complejidad multidimensional del fenómeno estudiado.

4.3.4 Prospectiva de Transformación del Estado del Problema

La implementación de la estrategia fenomenológico-hermenéutica propuesta generará una transformación cualitativa sustancial del estado problemático identificado en la IESI Piendamó. El cambio fundamental se caracteriza por la transición desde una situación de fragmentación interpretativa y desarticulación entre modelo pedagógico declarado y prácticas docentes reales, hacia un escenario de coherencia pedagógica institucional fundamentada en la construcción colaborativa de significados compartidos y la sistematización rigurosa del saber pedagógico situado.

Esta transformación se manifiesta en la evolución desde apropiaciones individuales y desarticuladas del modelo constructivista hacia una comprensión institucional integrada que reconoce y potencia la diversidad interpretativa como riqueza pedagógica institucional. Los docentes transitan de una posición de implementadores fragmentados de directrices externas

hacia el reconocimiento como constructores colaborativos de un modelo pedagógico contextualizado que preserva los principios constructivistas fundamentales mientras responde efectivamente a las particularidades socioculturales del entorno rural caucano.

El cambio estructural reside en la superación de la brecha tradicional entre teoría y práctica mediante el establecimiento de una articulación dialéctica donde el saber experiencial docente informa y enriquece la comprensión teórica del modelo pedagógico, mientras que los fundamentos constructivistas orientan y fundamentan las innovaciones prácticas desarrolladas contextualmente. Esta síntesis genera una praxis pedagógica híbrida que trasciende las dicotomías convencionales para configurar una modalidad innovadora de habitar el espacio educativo rural, donde la coherencia no se impone externamente, sino que se construye colaborativamente desde la experiencia situada de quienes protagonizan cotidianamente el proceso educativo.

La materialización concreta de esta transformación se evidencia en tres logros fundamentales: primero, el establecimiento sostenible de una comunidad de práctica pedagógica reflexiva que funciona como motor permanente de mejora continua institucional; segundo, la disponibilidad de un corpus sistematizado de saber pedagógico institucional que fundamenta teóricamente las prácticas contextualizadas desarrolladas; y tercero, la configuración de mecanismos participativos institucionalizados que garantizan la evolución permanente del modelo pedagógico desde las voces y experiencias de sus protagonistas, asegurando no solamente la coherencia pedagógica presente sino la capacidad institucional de adaptación y transformación futuras en respuesta a las necesidades cambiantes del contexto educativo rural caucano.

4.3.5 Plan de Sostenibilidad Post-Implementación (2026-2028)

4.3.5 Plan de Sostenibilidad Post-Implementación (2026-2028) (REVISADO)

Para garantizar la consolidación de las transformaciones logradas, se ha diseñado un plan de sostenibilidad a tres años que asegura la continuidad y profundización de los cambios pedagógicos alcanzados.

ESTRUCTURA SIMPLIFICADA DEL PLAN TRIANUAL

El "**Plan Integral de Sostenibilidad 2026-2028**" (ver Anexo H) establece las estrategias, metas y acciones para cada año post-implementación, organizadas en tres ejes:

Eje 1: Consolidación Pedagógica

- Mantenimiento de grupos de reflexión
- Continuidad de innovaciones
- Profundización del modelo contextualizado

Eje 2: Fortalecimiento Organizacional

- Formación de facilitadores internos
- Institucionalización de procesos
- Gestión autónoma progresiva

Eje 3: Proyección y Transferencia

- Intercambio con otras instituciones
- Sistematización de experiencias
- Construcción de redes colaborativas

SISTEMA DE MONITOREO SIMPLIFICADO

Los "**Instrumentos de Seguimiento de Sostenibilidad**" (ver Anexo I) incluyen:

1. **Matriz de Indicadores Anuales:** Seguimiento de 12 indicadores clave agrupados en 4 dimensiones (pedagógica, organizacional, cultural, impacto)
2. **Protocolo de Evaluación Semestral:** Formato de una página para valoración rápida del estado de los procesos
3. **Instrumento de Evaluación Final:** Aplicable al término del período para medir el nivel de consolidación alcanzado

ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO DECRECIENTE

Año 1 (2026): Acompañamiento trimestral + facilitador interno

- 4 visitas presenciales + seguimiento virtual mensual
- Inversión: \$3.000.000 COP

Año 2 (2027): Acompañamiento semestral + equipo interno

- 2 visitas presenciales + seguimiento virtual trimestral
- Inversión: \$2.000.000 COP

Año 3 (2028): Evaluación final + autonomía completa

- 1 visita evaluativa + sistematización de experiencia
- Inversión: \$1.000.000 COP

PRODUCTOS FINALES ESPERADOS

Al culminar el período de sostenibilidad, la IESI contará con:

- Cultura institucional colaborativa consolidada
- Modelo pedagógico contextualizado en mejora continua
- Red de instituciones rurales con procesos similares
- Reconocimiento como referente en educación rural constructivista

CONCLUSIONES

La presente investigación cumplió su propósito central de proponer estrategias basadas en la comprensión de los significados de las experiencias docentes sobre el modelo y las prácticas pedagógicas mediante un estudio fenomenológico hermenéutico en la Institución Educativa San Isidro de Piendamó Cauca. A través de un enfoque cualitativo que privilegió las voces y experiencias de los docentes, se logró acceder a las comprensiones situadas que estos educadores han construido sobre el modelo constructivista institucional y su materialización en las prácticas cotidianas del aula rural. Los hallazgos obtenidos demuestran el cumplimiento satisfactorio de los objetivos planteados y confirman las hipótesis formuladas, al tiempo que aportan conocimiento al campo de la transformación pedagógica institucional.

El primer objetivo, orientado a comprender los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias en torno al modelo pedagógico y las prácticas de enseñanza, se cumplió mediante el análisis de la dimensión apropiación del modelo pedagógico. Los resultados muestran que los docentes desarrollan interpretaciones diversas del modelo constructivista, caracterizadas por procesos de recontextualización que adaptan los principios teóricos a las condiciones del entorno rural caucano. Esta apropiación no constituye una desviación o incomprensión del modelo, sino una manifestación de la naturaleza hermenéutica del saber pedagógico, donde los educadores construyen significados situados que responden a las condiciones de su contexto. Las narrativas docentes muestran cómo el modelo constructivista se resignifica desde la experiencia cotidiana, integrando elementos teóricos con saberes experienciales en versiones híbridas que mantienen el espíritu del enfoque.

El segundo objetivo, dirigido a interpretar los factores que emergen de las experiencias docentes y que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, alcanzó su cumplimiento a través del análisis integrado de las dimensiones desafíos experimentados e interacciones en el aula. Los hallazgos identifican que las tensiones entre el modelo ideal y las condiciones del entorno no operan únicamente como obstáculos, sino como espacios generativos donde los docentes desarrollan innovaciones pedagógicas situadas que responden creativamente a las limitaciones estructurales. Las limitaciones materiales, la fragmentación institucional y las brechas entre prescripción y posibilidad configuran un escenario que estimula la creatividad

docente y la construcción de alternativas que mantienen los principios constructivistas mientras se adaptan a las condiciones reales del entorno rural.

El tercer objetivo, enfocado en diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en los significados construidos por los docentes, se materializó en el desarrollo de la Estrategia de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica que constituye el aporte propositivo central de la investigación. Esta propuesta representa una síntesis innovadora que articula los hallazgos de las cinco dimensiones analizadas en un modelo integral de intervención que reconoce a los docentes como constructores legítimos de saber pedagógico situado. La estrategia se estructura en cinco fases secuenciales que abordan sistemáticamente las necesidades identificadas en cada dimensión experiencial estudiada. Su originalidad reside en la integración de principios teórico-metodológicos emergentes que trascienden las aproximaciones tradicionales de desarrollo profesional docente para proponer una modalidad de transformación que emerge desde las propias capacidades y saberes institucionales.

Los hallazgos confirman plenamente las hipótesis formuladas al mostrar que las experiencias docentes contienen significados diversos sobre el modelo pedagógico constructivista, manifestándose en tensiones y convergencias que emergen de la interacción entre concepciones personales, formación académica, experiencias previas y quehacer educativo cotidiano en el contexto rural. La comprensión de estos significados permitió identificar factores facilitadores y obstaculizadores en la implementación del modelo, constituyendo la base empírica necesaria para diseñar estrategias de transformación que reconocen y potencian las capacidades existentes en lugar de imponer soluciones externas. La investigación demuestra que la interpretación de significados emergentes de las experiencias docentes posibilita el diseño de estrategias transformativas orientadas al fortalecimiento de concepciones teóricas desde la práctica situada, la resignificación de prácticas pedagógicas mediante procesos reflexivos colaborativos y la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional.

El estudio aporta contribuciones teóricas al campo de la educación y la transformación pedagógica institucional que trascienden el contexto estudiado para ofrecer marcos conceptuales transferibles a situaciones similares. El desarrollo del Modelo de Transformación Pedagógica Fenomenológico-Hermenéutica constituye una innovación conceptual que integra elementos tradicionalmente abordados de manera fragmentada en las propuestas de desarrollo profesional docente, ofreciendo una aproximación que reconoce la naturaleza multidimensional de la

experiencia educativa. Los cinco principios teórico-metodológicos emergentes representan aportes originales para comprender y abordar la relación entre modelos pedagógicos y prácticas docentes en contextos similares. Las categorías analíticas desarrolladas constituyen herramientas conceptuales transferibles para el análisis de fenómenos educativos comparables en otros contextos institucionales donde se manifiesten tensiones entre discursos pedagógicos oficiales y prácticas implementadas.

Los resultados obtenidos muestran que el contexto rural no constituye simplemente un escenario con limitaciones que obstaculizan la implementación de modelos pedagógicos diseñados para otros entornos, sino un espacio que genera oportunidades de innovación y adaptación creativa que pueden nutrir la comprensión general de los modelos pedagógicos. Los hallazgos muestran que los docentes rurales desarrollan formas de apropiación del constructivismo que integran elementos del entorno natural, dinámicas comunitarias, saberes ancestrales y condiciones socioculturales en versiones que mantienen los principios fundamentales del enfoque mientras responden a las realidades del territorio. Estas adaptaciones no constituyen simplificaciones o desviaciones del modelo, sino reelaboraciones creativas que pueden aportar perspectivas valiosas para la comprensión general del constructivismo en contextos diversos. La investigación contribuye al campo de estudios sobre educación rural al documentar procesos de apropiación y adaptación de modelos pedagógicos en estos contextos.

La investigación cumple sus objetivos al comprender los significados que los docentes construyen sobre el modelo pedagógico, identificar factores incidentes desde una perspectiva hermenéutica y diseñar una propuesta de transformación fundamentada en estos hallazgos. El enfoque fenomenológico hermenéutico demuestra su pertinencia para abordar problemáticas educativas que involucran dimensiones experienciales y de construcción de significados. Los instrumentos desarrollados pueden adaptarse a investigaciones similares manteniendo los principios orientadores mientras se ajustan a las condiciones de cada entorno. Los aportes contribuyen al campo de educación rural, implementación de modelos pedagógicos y transformación institucional, privilegiando la experiencia vivida como fuente de conocimiento pertinente.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico:

Se recomienda para futuras investigaciones explorar la aplicación del enfoque fenomenológico hermenéutico desarrollado en este estudio a otros contextos educativos como instituciones urbanas, privadas o de educación superior, adaptando los instrumentos diseñados para captar las particularidades de cada entorno específico. La metodología empleada podría enriquecerse mediante la incorporación de técnicas audiovisuales como videografía reflexiva o foto-elicitación, que permitan acceder a dimensiones corporales y espaciales de la experiencia docente que las entrevistas tradicionales no logran captar completamente. Sería pertinente explorar diseños longitudinales que documenten la evolución de los significados docentes sobre modelos pedagógicos a lo largo de períodos extendidos, permitiendo comprender la dimensión temporal de los procesos de apropiación y transformación.

Se sugiere investigar la aplicación de esta metodología a otros objetos de estudio como experiencias estudiantiles, dinámicas directivas o procesos de innovación curricular, adaptando los principios hermenéuticos a diferentes actores y fenómenos educativos. Las futuras investigaciones podrían beneficiarse de la integración de métodos mixtos que combinen la aproximación hermenéutica con técnicas cuantitativas para medir el impacto de las transformaciones generadas mediante enfoques comprensivos. Se recomienda explorar la utilización de plataformas digitales colaborativas para facilitar los procesos de sistematización del saber pedagógico y construcción colectiva de significados, especialmente en contextos donde la distancia geográfica dificulta encuentros presenciales regulares. Es fundamental incorporar estrategias de monitoreo participativo que permitan evaluaciones iterativas y ajustes continuos basados en los aprendizajes emergentes de cada implementación.

Desde el punto de vista académico:

Se invita a la comunidad académica nacional e internacional a continuar desarrollando investigaciones sobre la experiencia docente con modelos pedagógicos desde perspectivas hermenéuticas, considerando la necesidad de generar marcos conceptuales más amplios que reconozcan la diversidad de contextos educativos latinoamericanos. Las universidades con programas de formación docente inicial y continuada deben incorporar en sus currículos espacios sistemáticos para el estudio de las experiencias pedagógicas situadas, trascendiendo

aproximaciones técnicas para incluir dimensiones experienciales y reflexivas que preparen a los futuros educadores para la construcción de saber pedagógico contextualizado. Se recomienda establecer redes interinstitucionales de investigación sobre educación rural que faciliten el intercambio de experiencias y la construcción colaborativa de conocimiento sobre las particularidades de estos contextos, superando el aislamiento que frecuentemente caracteriza a las instituciones rurales.

Los programas de postgrado en educación deben integrar metodologías hermenéuticas en su formación investigativa, reconociendo su potencial para abordar problemáticas educativas complejas que requieren comprensión de dimensiones experienciales y significativas. Se sugiere promover publicaciones académicas especializadas en investigación hermenéutica educativa que visibilicen este tipo de estudios y faciliten el diálogo entre investigadores que emplean enfoques similares. Las facultades de educación deben generar espacios de reflexión sobre la relación entre investigación educativa y transformación de prácticas pedagógicas, reconociendo la importancia de producir conocimiento que trascienda el ámbito académico para contribuir efectivamente al mejoramiento de los contextos educativos estudiados.

Recomendaciones prácticas:

La Institución Educativa San Isidro de Piendamó debe implementar la estrategia de transformación pedagógica propuesta mediante un proceso piloto que permita ajustar las fases y actividades según las condiciones específicas institucionales, garantizando la participación activa de todos los docentes y el acompañamiento directivo necesario para su sostenibilidad. Se recomienda establecer alianzas con la Secretaría de Educación del Cauca para replicar esta experiencia en otras instituciones rurales del departamento, adaptando la metodología a las particularidades de cada contexto mientras se mantienen los principios orientadores identificados. Las instituciones educativas rurales similares deben crear espacios sistemáticos de reflexión colaborativa donde los docentes puedan explicitar y compartir las adaptaciones que realizan de los modelos pedagógicos, reconociendo este saber cómo patrimonio institucional que debe documentarse y sistematizarse.

Los directivos docentes deben desarrollar competencias para facilitar procesos de construcción colectiva de significados pedagógicos, trascendiendo funciones administrativas para asumir liderazgo académico que potencie las capacidades reflexivas y propositivas de sus equipos docentes. Se sugiere que las entidades territoriales de educación implementen programas de

acompañamiento pedagógico fundamentados en aproximaciones hermenéuticas que reconozcan el saber experiencial de los docentes rurales como punto de partida para procesos de mejoramiento contextuales. Los docentes de la IESI Piendamó deben constituirse en multiplicadores de esta experiencia mediante la socialización de sus aprendizajes en espacios académicos departamentales y nacionales, contribuyendo a la visibilización de las innovaciones pedagógicas que emergen en contextos rurales y demostrando su potencial transferibilidad a entornos similares. Es esencial implementar sistemas de seguimiento participativo que involucren a todos los actores educativos en evaluaciones continuas e iterativas de los procesos de transformación, permitiendo ajustes fundamentados en los aprendizajes emergentes y garantizando que las transformaciones respondan genuinamente a las necesidades cambiantes del contexto rural.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo, M., & Ramírez, J. (2019). Prácticas pedagógicas y reflexión docente en contextos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 76(2), 45–68.
- Batista, A., & Flórez, R. (1984). *Didáctica y modelo pedagógico: Reflexiones para la práctica educativa*. Editorial Magisterio.
- Biesta, G. (2022). *Mundo, educación, vida: Para una educación deseable*. Morata.
- Blanco, M., & Quitora, N. (s.f.). *Fundamentos de modelos pedagógicos*. Documento inédito citado en Rodríguez et al. (2019).
- Bonilla, M., & Martínez, L. (2011). *La escuela rural en Colombia: Perspectivas y desafíos para la equidad educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Burbano, L., Martínez, A., & Camacho, S. (2020). *Modelos pedagógicos: Referentes conceptuales y prácticas docentes*. Universidad del Valle.
- Canfux, J. (2014). *Modelos pedagógicos: Una mirada crítica desde la educación contemporánea*. Universidad de Cartagena.
- Carpio, M., Gómez, R., & Torres, S. (2023). Modelos pedagógicos y estrategias didácticas aplicadas en educación. **Revista de Ciencias Pedagógicas*, 28*(2), 100–115.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chamorro, C., Ramos, R., & Ortega, P. (2023). Desarticulación entre modelos pedagógicos y prácticas en instituciones educativas rurales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(1), 87–105.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas: La escuela en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C. (2007). Constructivismo y educación: Fundamentos epistemológicos y perspectivas pedagógicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–24.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Crisol, M., & Caurcel, M. J. (2021). Evaluación del modelo pedagógico en la formación inicial del profesorado en Educación Física. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24*(1), 123–136.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2nd ed.). Studentlitteratur.
- De Zubiría, J. (1994). **El modelo pedagógico conceptual**. Fundación Alberto Merani.
- Díaz Barriga, F. (2010). **Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida**. McGraw-Hill.
- Díaz, F. (1990). **Didáctica y currículum: fundamentos para la innovación educativa**. Trillas.
- Dewey, J. (1938). The philosophy of the arts. *John Dewey: The Later Works*, 13, 357-368.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the “phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. <https://doi.org/10.1163/156916208X311601>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gaitán Hernández, M., & de la Cruz Hernández, L. (2024). Metodologías activas y su impacto en estudiantes de secundaria. **Revista Educativa Latinoamericana*, 30*(1), 76–94.
- Galvis Benavides, M., & Guerrero Pasuy, J. (2022). Concepciones epistemológicas y prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 83(1), 59–81.
- García, M., & Zambrano, P. (2020). Apropiación del modelo pedagógico y desarrollo de competencias científicas. **Educación y Ciencia*, 15*(2), 87–102.

- Gaviria, A. (2021). *Modelos pedagógicos en América Latina: Entre la teoría y la práctica educativa*. Editorial Aula Abierta.
- Gómez, A., Ortega, M., & Vargas, L. (2021). Formación docente universitaria y desempeño pedagógico. **Revista Universitaria de Investigación Educativa*, 19*(1), 14–29.
- Gómez, D., Suárez, L., & Bermúdez, C. (2023). Implementación del modelo pedagógico de Julián de Zubiría. **Revista Colombiana de Pedagogía*, 21*(1), 66–84.
- Guzmán, A. (2023). Modelos pedagógicos y estrategias en educación ambiental. **Revista Pedagogía Ambiental*, 10*(2), 45–60.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hernández, R. (2008). *El modelo pedagógico constructivista en la práctica docente*. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 23–36.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927)
- Husserl, E. (1970). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE Publications.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenientes de una separación entre teoría y práctica en la formación docente. *Revista de Educación*, (376), 219–246.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-351>
- Loaiza, J., Pineda, C., & Restrepo, A. (2012). *La práctica pedagógica en Colombia: Experiencias y reflexiones*. Universidad de Antioquia.
- Londoño, J., & Vélez, M. (2018). *La educación como experiencia transformadora en contextos escolares diversos*. Editorial Magisterio.
- Lozano Pacheco, D. (2022). Modelos pedagógicos y desempeño académico en pruebas Saber 11. **Revista Colombiana de Evaluación Educativa*, 7*(1), 115–130.

- Malagón, D., Tovar, J., & Gaitán, H. (2019). *La práctica pedagógica y sus dimensiones: Reflexiones desde la acción docente*. *Revista Pedagogía y Saberes*, 51, 33–48.
- Martínez, M. (2021). Rol del docente en contextos de aprendizaje activo: Un enfoque constructivista. *Revista Educación y Pedagogía*, 33(2), 34–49.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Melo, C., Ramírez, J., & Carrasco, F. (2021). Percepción docente sobre mejoramiento de prácticas pedagógicas. **Estudios Pedagógicos de Chile*, 47*(1), 81–95.
- Mena, V., Torres, F., & Cruz, J. (2022). Modelos híbridos y su adaptación en tiempos de pandemia. **Revista Internacional de Educación Virtual*, 5*(2), 102–118.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Mockler, N., & Stacey, M. (2021). *Evidence and expertise in practice: Teacher voice, professional learning and education research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003027152>
- Montalvo, J. (2021). Aportes de Julián de Zubiría a la educación integral. **Revista Educación en Debate*, 19*(1), 55–70.
- Monte, M., & Reis, M. (2021). Modelo pedagógico para la ciudadanía ambiental. **Revista Iberoamericana de Educación*, 85*(3), 145–161.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muñoz, H., & Restrepo, J. (2020). Modelos pedagógicos en el discurso institucional: Análisis crítico en zonas rurales. *Revista Praxis Educativa*, 24(1), 89–113.
- Ortega, M. (2023). Prácticas pedagógicas en instituciones educativas rurales del suroccidente colombiano. En Chamorro, P., Ramos, L., & Ortega, M. (Eds.), *Educación rural en Colombia: desafíos y perspectivas* (pp. 89-112). Editorial Universidad del Cauca.
- Ospina, L., & Cardona, J. (2021). Formación docente situada y apropiación del modelo pedagógico institucional. *Revista Colombiana de Educación*, 81(1), 115–138.
- Parra-Moreno, N., Vargas-Hoyos, M. C., & Ramírez-Bustamante, J. C. (2021). *Saber pedagógico, saber del maestro: Trayectorias, experiencias y reflexiones*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Pastor Andrés, J., & González-Benito, A. (2023). Formación para la tutoría universitaria en el EEES. **Revista Española de Educación Superior*, 31*(1), 88–105.

- Piaget, J. (1978). *La epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineda, D. (2021). Caracterización de la práctica pedagógica en Escuelas Normales. *Revista Colombiana de Formación Docente, 25*(2), 30–47.
- Pineda, C., & Loaiza, J. (2018). *Práctica docente y construcción del saber pedagógico*. Revista Educación y Pedagogía, 30(77), 60–74.
- Priestley, M., Glaesser, J., & Keuffer, J. (2023). *Teacher agency: An ecological approach (2nd ed.)*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350336889>
- Ramos, D. (2022). Percepciones docentes sobre el modelo pedagógico institucional: un estudio fenomenológico. *Revista Caribeña de Educación, 26*(2), 100–118.
- Reinius, S., Jokela, J., & Nieminen, J. (2023). Docentes y colaboración en el desarrollo institucional. *European Journal of Educational Studies, 39*(3), 121–140.
- Rezende, C., & Caliman, G. (2022). Interacción social y resiliencia en contextos escolares vulnerables. Revista Brasileira de Educação, 27(1), e270102.
- Ricoeur, P. (2003). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Madrid: FCE.
- Ripoll, D. (2021). *Prácticas pedagógicas y saber docente: Una aproximación reflexiva*. Editorial Aula y Palabra.
- Rodríguez, M., Gómez, Y., & Sandoval, L. (2019). *Modelos pedagógicos contemporáneos: Fundamentos y aplicación institucional*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rojas-Zambrano, L., Ávila, C., & Moya, J. (2023). Planeación pedagógica y educación inclusiva: Un estudio bibliométrico. Revista Panameña de Educación, 15(1), 25–42.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. (2018). *Metodología de la investigación: Rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas (6ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences (4th ed.)*. Teachers College Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.

- Solé, I., & Coll, C. (2007). La práctica pedagógica reflexiva: Del discurso a la acción. *Revista Aula Abierta*, 35(2), 47–66.
- Talavera, L. (2019). *Componentes curriculares en la educación básica: Contenidos, metodología y evaluación*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(2), 89–104.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente: Naturaleza, funciones y modalidades*. Paidós.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2023). *Revisiting teacher professional learning and development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-7791-4>
- Ttito, M. (2022). *Reflexión sobre la práctica pedagógica desde sus dimensiones*. *Revista Educare*, 26(1), 112–129.
- Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Investigación fenomenológica: Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vargas, L. (2021). Prácticas pedagógicas en educación inicial del programa Cero a Siempre. **Revista de Estudios en Educación Infantil*, 18*(2), 90–105.
- Vásquez, C. (2012). *La investigación cualitativa en educación: Retos y posibilidades*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Zubiría, J. de. (1994). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Fundación Alberto Merani.

ANEXOS

ANEXO A: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

Investigadora Principal: Liliana Maricela Gómez Gómez

INFORMACIÓN PARA EL PARTICIPANTE

Estimado/a docente:

Usted está siendo invitado/a a participar en una investigación doctoral que busca comprender los significados que los docentes construyen sobre el modelo pedagógico institucional y sus prácticas de enseñanza. Su participación es completamente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo comprender las experiencias vividas por los docentes de la IESI Piendamó en relación con el modelo pedagógico constructivista y sus prácticas cotidianas. Los hallazgos contribuirán al diseño de estrategias de transformación pedagógica fundamentadas en las voces y saberes de los educadores.

PROCEDIMIENTOS

Si acepta participar, se le solicitará:

- Participar en una entrevista individual de aproximadamente 60-90 minutos
- Permitir la grabación en audio de la entrevista para posterior transcripción
- Revisar las transcripciones para verificar la precisión de la información
- Participar en sesiones de validación de hallazgos si lo considera pertinente

RIESGOS Y BENEFICIOS

Riesgos: Los riesgos son mínimos. Podría experimentar cansancio durante la entrevista o cierta emotividad al reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas.

Beneficios: Su participación contribuirá al mejoramiento institucional y al reconocimiento del valor de las experiencias docentes como fuente de conocimiento pedagógico.

CONFIDENCIALIDAD

- Su identidad será protegida mediante códigos (Participante A, B, C...)
- Las grabaciones se almacenarán de forma segura y se destruirán después del análisis
- Solo la investigadora tendrá acceso a la información identificable

- Los resultados se presentarán de forma agregada, sin identificar participantes individuales

DERECHOS DEL PARTICIPANTE

- Participación completamente voluntaria
- Derecho a retirarse en cualquier momento sin explicaciones
- Derecho a no responder preguntas que considere inapropiadas
- Derecho a recibir información sobre los resultados del estudio
- Derecho a solicitar aclaraciones sobre cualquier aspecto de la investigación

Para preguntas sobre la investigación, puede contactar a: **Liliana Maricela Gómez**

Gómez

Correo electrónico: [correo de contacto]

Teléfono: [número de contacto]

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, he leído y comprendido la información proporcionada sobre esta investigación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente.

ACEPTO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACIÓN

- SÍ** acepto participar en la entrevista individual
- SÍ** acepto que la entrevista sea grabada en audio
- SÍ** acepto revisar las transcripciones si se me solicita
- SÍ** acepto participar en sesiones de validación de hallazgos

Firma del participante: _____ **Fecha:** _____

Cédula: _____ **Área de enseñanza:** _____

Años de experiencia en la IESI: _____

Firma de la investigadora: _____ **Fecha:** _____

Liliana Maricela Gómez Gómez

ANEXO B: PROTOCOLO DE ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

Duración estimada: 60-90 minutos

Modalidad: Presencial, en espacio privado y cómodo para el participante

Momento inicial: contextualización y rapport (10 minutos)

Objetivo: Establecer un ambiente de confianza y contextualizar la experiencia del participante.

"Buenos días/tardes. Agradezco mucho su disposición para compartir sus experiencias conmigo. Como le comenté, estoy interesada en comprender cómo viven y experimentan los docentes su relación con el modelo pedagógico de la institución. No hay respuestas correctas o incorrectas, me interesa conocer su experiencia auténtica."

Preguntas de contextualización:

1. ¿Podría contarme brevemente sobre su trayectoria como docente en la IESI?
2. ¿Qué lo/la motivó inicialmente a ser educador/a?
3. ¿Cómo describiría su experiencia general trabajando en esta institución?

MOMENTO CENTRAL: EXPLORACIÓN FENOMENOLÓGICA (60-70 minutos)

EJE TEMÁTICO 1: COMPRENSIÓN Y APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO

Objetivo: Acceder a los significados que el docente construye sobre el modelo pedagógico institucional.

Pregunta generadora:

- "Me gustaría que me hable sobre el modelo pedagógico de la institución. ¿Cómo lo vive usted en su día a día como docente?"

Preguntas de profundización:

- ¿Podría describir un momento específico en que sintió que estaba aplicando realmente el modelo pedagógico? ¿Cómo fue esa experiencia?
- Cuando planifica sus clases, ¿de qué manera el modelo pedagógico orienta sus decisiones?
- ¿Ha experimentado alguna transformación en su forma de entender el modelo desde que llegó a la institución?
- ¿Qué significa para usted "ser constructivista" en su práctica cotidiana?

Preguntas de concreción:

- Si tuviera que explicarle a un colega nuevo qué significa el modelo pedagógico aquí, ¿qué le diría desde su experiencia?
- ¿Recuerda algún momento en que se cuestionó sobre cómo implementar el modelo? Cuénteme sobre esa experiencia.

EJE TEMÁTICO 2: EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
COTIDIANA

Objetivo: Explorar cómo el docente vive la materialización del modelo en sus prácticas diarias.

Pregunta generadora:

- "Hábleme sobre cómo es un día típico de clase para usted. ¿Cómo se relaciona esto con el modelo pedagógico de la institución?"

Preguntas de profundización:

- ¿Podría describir detalladamente una clase que considera exitosa en términos del modelo pedagógico? ¿Qué la hizo especial?
- ¿Cómo adapta el modelo pedagógico a las características específicas de sus estudiantes?
- ¿Qué estrategias ha desarrollado para trabajar con los recursos disponibles en el contexto rural?
- Cuando sus estudiantes no responden como espera, ¿cómo ajusta su práctica?

Preguntas de concreción:

- ¿Podría contarme sobre alguna innovación o adaptación que haya hecho al modelo para que funcione mejor en su contexto?
- ¿Hay momentos en que siente tensión entre lo que el modelo propone y lo que su experiencia le dice que necesitan sus estudiantes?

EJE TEMÁTICO 3: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE MODELO Y PRÁCTICA

Objetivo: Identificar las tensiones y armonías que el docente experimenta entre el modelo declarado y su práctica real.

Pregunta generadora:

- "En su experiencia, ¿cómo es la relación entre lo que propone el modelo pedagógico y lo que realmente ocurre en su aula?"

Preguntas de profundización:

- ¿Hay aspectos del modelo que encuentra especialmente fáciles o difíciles de implementar? ¿Por qué cree que ocurre esto?
- ¿Cómo maneja las situaciones en que siente que no puede implementar el modelo como quisiera?
- ¿Qué factores del contexto (recursos, estudiantes, familia, institución) influyen en su forma de aplicar el modelo?
- ¿Ha tenido que hacer adaptaciones creativas del modelo? Cuénteme sobre esas experiencias.

Preguntas de concreción:

- Si pudiera cambiar algo del modelo o de las condiciones para implementarlo, ¿qué sería y por qué?
- ¿Cómo cree que sus colegas viven esta relación entre modelo y práctica?

EJE TEMÁTICO 4: REFLEXIÓN SOBRE LA TRANSFORMACIÓN Y PROYECCIÓN

Objetivo: Explorar los procesos reflexivos del docente y sus perspectivas de transformación.

Pregunta generadora:

- "Reflexionando sobre su experiencia, ¿cómo ha evolucionado su relación con el modelo pedagógico desde que está en la institución?"

Preguntas de profundización:

- ¿Qué ha aprendido sobre sí mismo/a como docente a través de su experiencia con el modelo?
- ¿Cómo cree que sus estudiantes perciben su forma de enseñar?
- ¿Qué aspectos de su práctica considera que han mejorado desde que trabaja con este modelo?
- ¿Qué estrategias o propuestas sugeriría para fortalecer la implementación del modelo en la institución?

Preguntas de concreción:

- Si tuviera que definir su "estilo pedagógico" actual, ¿cómo lo describiría?
- ¿Qué le gustaría que otros docentes supieran sobre su experiencia con el modelo pedagógico?

MOMENTO DE CIERRE: SÍNTESIS Y VALIDACIÓN (10 minutos)

Preguntas de cierre:

1. ¿Hay algo importante sobre su experiencia con el modelo pedagógico que no hemos tocado y que le gustaría compartir?
2. ¿Cómo se sintió hablando sobre estos temas?
3. ¿Hay algún aspecto de lo que conversamos que le gustaría aclarar o profundizar?

Validación inicial: "Permíteme resumir algunos puntos importantes de lo que hemos conversado..." [La investigadora hace una síntesis breve y solicita confirmación o correcciones del participante]

Cierre: "Muchas gracias por compartir sus experiencias conmigo. Su perspectiva es muy valiosa para esta investigación. Como acordamos, le haré llegar la transcripción para que pueda revisarla. ¿Tiene alguna pregunta sobre los próximos pasos?"

NOTAS METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGADORA

Principios fenomenológicos para mantener durante la entrevista:

- **Epoché:** Suspender juicios previos sobre las respuestas del participante
- **Escucha activa:** Prestar atención tanto al contenido como a los aspectos emocionales y corporales
- **Seguimiento de emergencias:** Estar atenta a temas no previstos que emerjan como significativos
- **Profundización respetuosa:** Indagar sin presionar cuando el participante muestre resistencia

Técnicas de indagación:

- **Paráfrasis:** "Si entiendo bien, usted está diciendo que..."
- **Clarificación:** "¿Podría ayudarme a entender mejor qué significa para usted...?"
- **Ejemplificación:** "¿Podría darme un ejemplo específico de eso?"
- **Amplificación:** "¿Qué más puede contarme sobre esa experiencia?"

Registro de observaciones:

- Expresiones no verbales significativas
- Momentos de especial emotividad o intensidad
- Silencios significativos
- Cambios en el tono o ritmo del discurso
- Contexto físico y ambiental de la entrevista

ANEXO C: MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DOCENTES

Objetivo: Sistematizar las experiencias pedagógicas exitosas identificadas por los docentes para su posterior análisis y socialización institucional.

SECCIÓN 1: IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Docente: _____

Área de enseñanza: _____

Grado(s) atendido(s): _____

Fecha de documentación: _____

Título de la experiencia:

Descripción breve de la experiencia (máximo 3 líneas):

SECCIÓN 2: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1 Situación o necesidad que motivó la experiencia:

2.2 Características específicas del grupo de estudiantes:

- Número de estudiantes: _____
- Edades: _____

- Particularidades relevantes: _____

2.3 Recursos disponibles utilizados: Materiales del entorno natural

Recursos tecnológicos

Materiales elaborados por el docente

Recursos comunitarios

Otros: _____

SECCIÓN 3: DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

3.1 Descripción detallada de la experiencia:

¿Qué hizo exactamente?

¿Cómo organizó la actividad?

¿Cuál fue su papel como docente durante la experiencia?

¿Cómo participaron los estudiantes?

3.2 Estrategias metodológicas empleadas: Aprendizaje colaborativo

- Indagación y experimentación
- Proyectos de aula
- Uso de saberes previos
- Contextualización al entorno rural
- Otras: _____

SECCIÓN 4: ARTICULACIÓN CON EL MODELO PEDAGÓGICO

4.1 ¿Cómo se relaciona esta experiencia con el modelo pedagógico constructivista de la institución?

4.2 ¿Qué principios constructivistas identifica en su experiencia? El estudiante como constructor activo de conocimiento

- Importancia de conocimientos previos
- Aprendizaje significativo y contextualizado
- Construcción social del conocimiento
- Papel mediador del docente
- Otros: _____

4.3 ¿Qué adaptaciones realizó del modelo para que funcionara en su contexto específico?

SECCIÓN 5: RESULTADOS Y APRENDIZAJES

5.1 ¿Qué resultados observó en sus estudiantes?

En términos de aprendizaje:

En términos de motivación y participación:

En términos de desarrollo de competencias:

5.2 ¿Qué aprendió usted como docente de esta experiencia?

5.3 ¿Qué dificultades encontró y cómo las resolvió?

SECCIÓN 6: REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN

6.1 ¿Por qué considera que esta experiencia fue exitosa?

6.2 ¿Qué elementos de esta experiencia podrían ser útiles para otros docentes?

6.3 ¿Cómo podría mejorar o complementar esta experiencia en el futuro?

6.4 ¿Qué sugiere para que experiencias como esta puedan replicarse o adaptarse en la institución?

SECCIÓN 7: EVIDENCIAS Y DOCUMENTACIÓN

7.1 ¿Qué evidencias conserva de esta experiencia? Fotografías

- Trabajos de estudiantes
- Registros de observación
- Videos
- Testimonios de estudiantes
- Otros: _____

7.2 ¿Estaría dispuesto/a a socializar esta experiencia con sus colegas? Sí No

¿En qué modalidad? Presentación oral

Taller práctico

Documentación escrita

Acompañamiento en aula

Otras: _____

SECCIÓN 8: VALIDACIÓN COLABORATIVA

Para ser completada en sesión de trabajo colaborativo:

Aportes y comentarios de colegas:

Sugerencias de mejora:

Posibilidades de transferencia a otras áreas o grados:

Fecha de validación colaborativa: _____ **Participantes en la validación:** _____

Firma del docente: _____ **Fecha:** _____

ANEXO D: FORMATO DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

Objetivo: Validar la pertinencia, claridad y coherencia metodológica del protocolo de entrevista fenomenológica con el enfoque y objetivos de la investigación.

INFORMACIÓN DEL VALIDADOR

Nombre completo: _____

Títulos académicos: _____

Área de experiencia: _____

Institución de adscripción: _____

Años de experiencia en investigación cualitativa: _____

Experiencia específica en fenomenología hermenéutica: _____

Fecha de validación: _____

SECCIÓN 1: VALIDACIÓN DE COHERENCIA METODOLÓGICA

CRITERIO 1: ALINEACIÓN CON EL ENFOQUE

FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICO

Pregunta evaluativa: ¿Las preguntas del protocolo están diseñadas para acceder a la experiencia vivida de los docentes desde una perspectiva fenomenológica?

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Orientación a la experiencia vivida	Las preguntas privilegian la experiencia sobre conceptos abstractos	Mayormente orientadas a experiencia	Algunas preguntas experienciales	Predominan preguntas abstractas	_____
Apertura fenomenológica	Preguntas abiertas que permiten emergencia	Generalmente abiertas	Algunas cerradas	Predominantemente cerradas	_____

	de significados				
Evitación de presuposiciones	Sin presuposiciones sobre respuestas esperadas	Pocas presuposiciones	Algunas presuposiciones evidentes	Muchas presuposiciones	_____

Observaciones y sugerencias:

CRITERIO 2: CORRESPONDENCIA CON OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta evaluativa: ¿El protocolo permite recolectar información pertinente para responder a los objetivos específicos planteados?

OBJETIVO ESPECÍFICO	COBERTURA ADECUADA	COBERTURA PARCIAL	COBERTURA INSUFICIENTE	PUNTUACIÓN
Obj. 1: Comprender significados sobre modelo y prácticas	<input type="checkbox"/> SÍ (3 puntos)	<input type="checkbox"/> PARCIAL (2 puntos)	<input type="checkbox"/> NO (1 punto)	_____
Obj. 2: Interpretar factores que inciden en procesos educativos	<input type="checkbox"/> SÍ (3 puntos)	<input type="checkbox"/> PARCIAL (2 puntos)	<input type="checkbox"/> NO (1 punto)	_____
Obj. 3: Fundamentar diseño de propuesta pedagógica	<input type="checkbox"/> SÍ (3 puntos)	<input type="checkbox"/> PARCIAL (2 puntos)	<input type="checkbox"/> NO (1 punto)	_____

Observaciones específicas por objetivo:

 SECCIÓN 2: VALIDACIÓN DE CONTENIDO

CRITERIO 3: PERTINENCIA DE LAS PREGUNTAS

Instrucciones: Evalúe cada eje temático del protocolo según los criterios establecidos.

EJE TEMÁTICO 1: COMPRENSIÓN Y APROPIACIÓN DEL MODELO**PEDAGÓGICO**

ASPECTO A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Claridad de las preguntas	Todas muy claras	Mayormente claras	Algunas confusas	Muchas confusas	_____
Pertinencia temática	Todas muy pertinentes	Mayormente pertinentes	Algunas irrelevantes	Muchas irrelevantes	_____
Profundidad de indagación	Preguntas que generan reflexión profunda	Mayormente profundas	Algunas superficiales	Predominantemente superficiales	_____
Secuencia lógica	Secuencia muy coherente	Generalmente coherente	Algunos saltos lógicos	Secuencia incoherente	_____

Preguntas a modificar o eliminar:

Preguntas a agregar:

 EJE TEMÁTICO 2: EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
 COTIDIANA

ASPECTO A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Claridad de las preguntas					_____
Pertinencia temática					_____
Profundidad de indagación					_____
Secuencia lógica					_____

Preguntas a modificar o eliminar:

Preguntas a agregar:

EJE TEMÁTICO 3: CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE MODELO Y PRÁCTICA

ASPECTO A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Claridad de las preguntas					_____
Pertinencia temática					_____
Profundidad de indagación					_____
Secuencia lógica					_____

Preguntas a modificar o eliminar:

Preguntas a agregar:

EJE TEMÁTICO 4: REFLEXIÓN SOBRE TRANSFORMACIÓN Y PROYECCIÓN

ASPECTO A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Claridad de las preguntas					_____
Pertinencia temática					_____
Profundidad de indagación					_____
Secuencia lógica					_____

Preguntas a modificar o eliminar:

SECCIÓN 3: VALIDACIÓN DE ESTRUCTURA Y FORMATO**CRITERIO 4: ORGANIZACIÓN TEMPORAL Y FLUJO DE LA ENTREVISTA**

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	PUNTUACIÓN
Momento inicial (contextualización)	Muy apropiado para generar entendimiento	Apropiado	Parcialmente apropiado	Inapropiado	_____
Momento central (exploración)	Estructura que facilita profundización	Generalmente facilitadora	Algunas dificultades	Estructura problemática	_____
Momento de cierre (síntesis)	Cierre que valida y proyecta	Cierre apropiado	Cierre básico	Cierre inadecuado	_____
Duración estimada	Tiempo realista y apropiado	Generalmente apropiado	Algo extenso/corto	Tiempo inadecuado	_____

Sugerencias sobre estructura:

CRITERIO 5: NOTAS METODOLÓGICAS PARA EL ENTREVISTADOR

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	Puntuación
Principios fenomenológicos	Muy claros y completos	Generalmente claros	Algunos imprecisos	Confusos o incompletos	_____
Técnicas de indagación	Técnicas muy pertinentes	Generalmente pertinentes	Algunas inadecuadas	Técnicas inapropiadas	_____
Orientaciones de registro	Orientaciones muy útiles	Generalmente útiles	Algunas útiles	Poco útiles	_____

Sugerencias metodológicas adicionales:

SECCIÓN 4: VALIDACIÓN ESPECÍFICA PARA CONTEXTO RURAL**CRITERIO 6: PERTINENCIA CONTEXTUAL**

Pregunta evaluativa: ¿El protocolo considera apropiadamente las particularidades del contexto educativo rural?

ASPECTO	EXCELENTE (4)	BUENO (3)	REGULAR (2)	DEFICIENTE (1)	Puntuación
----------------	----------------------	------------------	--------------------	-----------------------	-------------------

Lenguaje apropiado para el contexto	Muy apropiado	Generalmente apropiado	Algunas expresiones inadecuadas	Lenguaje inapropiado	_____
Consideración de realidades rurales	Muy bien consideradas	Generalmente consideradas	Parcialmente consideradas	No consideradas	_____
Sensibilidad cultural	Muy sensible	Generalmente sensible	Parcialmente sensible	Poco sensible	_____

Sugerencias para mejorar pertinencia contextual:

SECCIÓN 5: EVALUACIÓN GLOBAL Y RECOMENDACIONES

PUNTUACIÓN TOTAL

Criterio 1 (Coherencia metodológica): _____ / 12 puntos

Criterio 2 (Correspondencia con objetivos): _____ / 9 puntos

Criterio 3 (Pertinencia de preguntas): _____ / 64 puntos

Criterio 4 (Estructura y formato): _____ / 16 puntos

Criterio 5 (Notas metodológicas): _____ / 12 puntos

Criterio 6 (Pertinencia contextual): _____ / 12 puntos

PUNTUACIÓN TOTAL: _____ / 125 puntos

PORCENTAJE DE VALIDEZ: _____ %

ESCALA DE VALORACIÓN

- **90-100% (113-125 puntos):** Protocolo Excelente - Listo para aplicar
- **80-89% (100-112 puntos):** Protocolo Bueno - Ajustes menores
- **70-79% (88-99 puntos):** Protocolo Regular - Ajustes moderados necesarios

- **Menos del 70% (menos de 88 puntos):** Protocolo requiere revisión significativa

RECOMENDACIÓN GENERAL

- APROBADO SIN MODIFICACIONES** - El protocolo puede aplicarse tal como está
- APROBADO CON MODIFICACIONES MENORES** - Realizar ajustes sugeridos antes de aplicar
- REQUIERE MODIFICACIONES MODERADAS** - Revisar sustancialmente antes de aplicar
- REQUIERE REVISIÓN COMPLETA** - Rediseñar aspectos fundamentales

FORTALEZAS PRINCIPALES DEL PROTOCOLO

1. _____
2. _____
3. _____

DEBILIDADES A CORREGIR

1. _____
2. _____
3. _____

RECOMENDACIONES ESPECÍFICAS

Para mejorar la calidad fenomenológica:

Para fortalecer la articulación con objetivos:

Para optimizar la estructura:

Para mejorar la pertinencia contextual:

COMENTARIOS ADICIONALES

Validado por: _____ **Fecha:** _____

Firma del experto: _____

Para uso del investigador:

Ajustes realizados: _____

Fecha de ajustes: _____

Protocolo final aprobado el: _____

ANEXO E: MANUAL INTEGRADO DE EVALUACIÓN DE IMPACTO

(FASE I) EVALUACIÓN AL FINALIZAR FASE I - SEMANA 8

Datos Generales:

- Fecha: _____
- Evaluador: _____
- Número de docentes participantes: _____

1. INDICADORES DE PARTICIPACIÓN

Indicador	Meta	Logrado	Observaciones
Asistencia promedio a sesiones	85%	___%	
Docentes con participación activa	100%	___%	
Grupos de trabajo conformados	3	___	
Protocolos colaborativos generados	5	___	

2. CALIDAD DE LA PARTICIPACIÓN (Marque con X)

Nivel de confianza para compartir experiencias: Muy alto Alto Medio Bajo

Calidad del diálogo pedagógico: Excelente Bueno Regular Necesita mejorar

3. LOGROS Y DESAFÍOS PRINCIPALES

Principales logros:

1. _____
2. _____

Desafíos identificados:

1. _____
2. _____

4. RECOMENDACIONES PARA FASE II:

(FASE II) EVALUACIÓN FASES II - SEMANA 20

1. PRODUCTOS SISTEMATIZADOS

Área	Meta	Prácticas Documentadas	Calidad (1-5)
Ciencias	15	_____	_____
Humanidades	15	_____	_____
Matemáticas	15	_____	_____
Otras	15	_____	_____

2. EVALUACIÓN DEL DOCUMENTO "PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

SITUADOS IESI"

Nivel de representatividad docente: Alto (90-100%) Medio (70-89%) Bajo (<70%)

Integración teoría-práctica: Excelente Buena Regular Insuficiente

Validación institucional: Aprobado por consenso Aprobado con observaciones

Requiere ajustes

3. EVIDENCIAS DE TRANSFORMACIÓN

Cambios identificados en concepciones docentes:

Ejemplos de articulación constructivista contextualizada:

(FASE III) FICHA DE INNOVACIÓN - EVALUACIÓN SIMPLIFICADA

Datos de la Innovación:

- Título: _____
- Docente(s): _____
- Desafío abordado: _____

1. EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD

Respuesta al desafío (0-100%): ____%

Recursos utilizados: Solo existentes Mínimos adicionales Significativos adicionales

Impacto en estudiantes: Alto Medio Bajo No medible aún

2. SOSTENIBILIDAD

¿Puede mantenerse con recursos actuales? Sí No ¿Otros docentes pueden replicarla?

Sí Con adaptaciones No

3. COHERENCIA CONSTRUCTIVISTA

Principios constructivistas evidentes: Aprendizaje activo Construcción social

Contextualización Saberes previos Otros: _____

**ANEXO H: ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INTERACCIONES
CONSTRUCTIVISTAS (FASE IV)**

OBSERVACIÓN DE AULA - FORMATO SIMPLIFICADO

Datos:

- Docente observado: _____
- Observador: _____
- Fecha: _____

Marque la frecuencia observada: (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Frecuentemente, 4=Siempre)

Comportamiento Observable	1	2	3	4
Formula preguntas abiertas				
Valora aportes estudiantiles				
Promueve diálogo entre estudiantes				
Adapta apoyo según necesidades				
Conecta con saberes previos				

Clima general del aula: Muy positivo Positivo Neutro Tenso

Evidencias de mejora respecto a observación anterior:

(FASE V) EVALUACIÓN DE SOSTENIBILIDAD - SEMANA 48

1. FUNCIONAMIENTO DEL COMITÉ DE INNOVACIÓN

Reuniones realizadas/programadas: / Propuestas docentes procesadas: ___ Propuestas implementadas: ___ Porcentaje de implementación: ___%

2. CULTURA PARTICIPATIVA

Docentes que presentaron propuestas: ___% Satisfacción con mecanismos (encuesta): ___% Decisiones pedagógicas con consulta docente: ___%

3. INSTITUCIONALIZACIÓN

Documentos modificados: PEI Manual Convivencia SIEE Plan de Mejoramiento
Evidencia de sostenibilidad: Alta Media Baja

ANEXO F: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PROTOCOLOS

COLABORATIVOS

- FASE I

Evalúe cada criterio marcando el nivel correspondiente:

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Inicial (1)
Claridad	Muy claro para todos	Generalmente claro	Requiere aclaraciones	Confuso
Viabilidad	Totalmente aplicable	Aplicable con ajustes	Difícil de aplicar	No viable
Promoción de reflexión	Múltiples estrategias	Buenas estrategias	Algunas estrategias	Pocas estrategias

Puntaje total: ___/12 **Decisión:** Aprobar Aprobar con ajustes Revisar

VALIDACIÓN PARTICIPATIVA - FASE II

Por favor evalúe:

Aspecto	Sí	Parcialmente	No
¿Refleja mi experiencia docente?			
¿Es aplicable en mi contexto?			
¿Integra teoría y práctica?			
¿Es claro y comprensible?			

Voto final: Apruebo Apruebo con cambios No apruebo

Sugerencias de mejora:

EVALUACIÓN ENTRE PARES - FASE III

Criterio	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
Originalidad	Muy creativa	Adaptación creativa	Réplica básica
Respuesta al desafío	Resuelve completamente	Resuelve parcialmente	Respuesta mínima
Sostenibilidad	Sin recursos extras	Pocos recursos extras	Muchos recursos extras

Recomendación: Implementar Pilotear más Rediseñar

CO-EVALUACIÓN DOCENTE - FASE IV

Evalúe a su colega observado:

Fortalezas observadas: Ambiente de confianza Diálogo rico Valoración de saberes
 Adaptación a necesidades Promoción de autonomía

Áreas de mejora: Más preguntas abiertas Mayor participación estudiantil Más trabajo colaborativo Otras: _____

Cambio general observado: Transformación significativa Mejora evidente Algunos cambios Sin cambios

ANEXO N: RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE SOSTENIBILIDAD INSTITUCIONAL

EVALUACIÓN CONJUNTA DOCENTES-DIRECTIVOS - FASE V

Indicador	Logrado	En proceso	No logrado
Todos los docentes participan			
Propuestas se implementan			
Procesos son transparentes			
Mecanismos son autosostenibles			

Proyección a futuro: Muy sostenible Sostenible con apoyo Requiere refuerzo
 No sostenible

ANEXO G. PROTOCOLO DE RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA

A. Ciclos de retroalimentación

- Semanal: Reflexiones breves en grupos de trabajo (15 min)
- Quincenal: Análisis de avances con instrumentos específicos (1 hora)
- Mensual: Evaluación comprensiva con ajustes de ruta (2 horas)
- Por fase: Evaluación sumativa y proyección siguiente fase (4 horas)

B. HERRAMIENTA DE RETROALIMENTACIÓN RÁPIDA

FORMULARIO DE RETROALIMENTACIÓN SEMANAL

Semana: ____ Fase: ____ Fecha: ____

1. ¿Qué ha funcionado bien esta semana?

Muy bien Bien Regular Necesita mejora

Especifique: _____

2. ¿Qué desafíos hemos enfrentado?

3. ¿Qué ajustes sugiere para la próxima semana?

4. Nivel de avance hacia objetivos de la fase:

0% --- 25% --- 50% --- 75% --- 100%

5. Un aprendizaje clave de esta semana:

C. MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE INDICADORES

FASE	INDICADOR CLAVE	META	SEMANA 1-2	SEMANA 3-4	AVANCE FINAL
I	Participación activa	85%	____%	____%	____%
II	Prácticas sistematizadas	15/área	____	____	____
III	Innovaciones validadas	8	____	____	____

FASE	INDICADOR CLAVE	META	SEMANA 1-2	SEMANA 3-4	AVANCE FINAL
IV	Mejora interacciones	40%	___%	___%	___%
V	Propuestas implementadas	60%	___%	___%	___%

**ANEXO H. ESCALA DE OBSERVACIÓN DE INTERACCIONES
CONSTRUCTIVISTAS
(FASE IV)
OBSERVACIÓN DE AULA**

Datos:

- Docente observado: _____
- Observador: _____
- Fecha: _____

Marque la frecuencia observada: (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Frecuentemente, 4=Siempre)

Comportamiento Observable	1	2	3	4
Formula preguntas abiertas				
Valora aportes estudiantiles				
Promueve diálogo entre estudiantes				
Adapta apoyo según necesidades				
Conecta con saberes previos				

Clima general del aula: Muy positivo Positivo Neutro Tenso

**ANEXO I: INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE
SOSTENIBILIDAD
EVALUACIÓN FINAL - 2028**

a. APROPIACIÓN INSTITUCIONAL

Porcentaje de docentes que consideran los cambios como parte integral de la cultura IESI:
 ___%

Evidencias: Lenguaje pedagógico compartido Prácticas colaborativas naturalizadas
 Reflexión como hábito profesional Participación activa en decisiones

AUTONOMÍA FUNCIONAL

Estructura/Proceso	Funciona sin apoyo externo
Grupos de reflexión	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Comité de innovación	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Documentación sistemática	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Formación de pares	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

IMPACTO SOSTENIDO

Comparación 2025 vs 2028:

- Coherencia modelo-práctica: ___% → ___%
- Innovaciones pedagógicas: ___ → ___
- Satisfacción docente: ___% → ___%
- Resultados estudiantes: ___% → ___%

RECOMENDACIONES FINALES

Para la institución:

Para otras instituciones:

Para política educativa:

Firma del Comité Evaluador:

Fecha: _____

b. Protocolo de seguimiento y consolidación semestral seguimiento semestral post-implementación

Período: Enero-Junio Julio-Diciembre

Año: 2026 2027 2028

1. ESTADO DE PROCESOS CLAVE

Proceso	Activo	Parcial	Inactivo	Observaciones
Grupos de reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Documentación de prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Innovaciones pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Comité de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. LOGROS DEL SEMESTRE

1. _____
2. _____
3. _____

3. DIFICULTADES Y SOLUCIONES

Dificultad	Solución implementada	Resultado
------------	-----------------------	-----------

4. PROYECCIÓN SIGUIENTE SEMESTRE

c. Instrumento de medición de sostenibilidad inicial

evaluación trimestral - año 1

Trimestre: 1 2 3 4

INDICADORES DE CONTINUIDAD

Participación docente en espacios reflexivos: ____% Prácticas innovadoras mantenidas: /

Nuevas adaptaciones generadas: ____ Documentos producidos: ____

PERCEPCIÓN DOCENTE (Encuesta a todos los docentes)

¿Los procesos implementados siguen siendo útiles? Muy útiles Útiles Poco útiles

No útiles

¿Se siente apoyado/a institucionalmente? Totalmente Bastante Poco Nada

RECOMENDACIONES DE AJUSTE:

d. Plan de formación de líderes pedagógicos

formación de facilitadores internos

Perfil del Facilitador:

- Mínimo 3 años en la institución
- Participación activa durante implementación
- Disposición para liderar procesos
- Reconocimiento de pares

Módulos de Formación (40 horas total):**1. Facilitación de Grupos Reflexivos (10h)**

- Técnicas de moderación
- Manejo de conflictos
- Promoción de participación

2. Documentación de Experiencias (10h)

- Sistematización de prácticas
- Análisis reflexivo
- Uso de instrumentos

3. Liderazgo Pedagógico Distribuido (10h)

- Trabajo colaborativo
- Gestión del cambio
- Comunicación efectiva

4. Acompañamiento entre Pares (10h)

- Observación constructiva
- Retroalimentación formativa
- Mentoría horizontal

Certificación: Reconocimiento institucional como "Facilitador de Procesos Pedagógicos"

**e. Plan de fortalecimiento de la cultura colaborativa
estrategias año 2**

1. CONSOLIDACIÓN INTERNA

- Jornadas pedagógicas mensuales institucionalizadas
- Rotación de liderazgo en grupos de reflexión
- Celebración de logros pedagógicos (semestral)
- Actualización continua del banco de innovaciones

2. PROYECCIÓN EXTERNA

Instituciones para intercambio:

1. _____ (Contacto: _____)
2. _____ (Contacto: _____)
3. _____ (Contacto: _____)

Cronograma de intercambios:

- Marzo: Visita a institución 1
- Junio: Recepción instituciones 1 y 2
- Septiembre: Visita a institución 3
- Noviembre: Encuentro municipal

PRODUCTOS A GENERAR

- Video institucional de experiencias (10 min) Cartilla de innovaciones pedagógicas
 Artículo para revista educativa Presentación para eventos académicos

f. Protocolo de evaluación de consolidación cultural

evaluación integral - año 3

1. DIMENSIONES DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Dimensión	Indicadores	Nivel (1-5)
Colaborativa	Trabajo en equipo, apoyo mutuo	___
Reflexiva	Análisis de práctica, mejora continua	___
Innovadora	Experimentación, adaptación	___
Participativa	Voz docente en decisiones	___
Contextualizada	Pertinencia rural, identidad	___

2. EVIDENCIAS DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Prácticas institucionalizadas:

Valores compartidos emergentes:

Rituales y tradiciones nuevas:

3. SOSTENIBILIDAD PROYECTADA

Sin apoyo externo, ¿los procesos continuarán? Definitivamente sí Probablemente sí
 Incierto Probablemente no

**g. Matriz de seguimiento de sostenibilidad trianual
seguimiento anual integrado**

DIMENSIÓN	INDICADORES	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	META
Pedagógica					
Coherencia modelo-práctica	%	___	___	___	85%
Innovaciones activas	#	___	___	___	20
Calidad reflexión	1-5	___	___	___	4
Organizacional					
Grupos funcionando	#	___	___	___	3
Liderazgo distribuido	Sí/No	___	___	___	Sí
Autonomía gestión	%	___	___	___	100%
Cultural					
Participación docente	%	___	___	___	90%
Satisfacción proceso	%	___	___	___	85%
Identidad fortalecida	1-5	___	___	___	4
Impacto					
Mejora aprendizajes	%	___	___	___	30%
Reconocimiento externo	Sí/No	___	___	___	Sí
Réplicas en otras IE	#	___	___	___	3

**h. Protocolo de gestión de riesgos de sostenibilidad
identificación y mitigación de riesgos**

1. matriz de riesgos

Riesgo	Probabilidad	Impacto	Estrategia de Mitigación
Rotación docente alta	Media	Alto	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de mentoría • Inducción estructurada

Riesgo	Probabilidad	Impacto	Estrategia de Mitigación
Cambio de rector	Baja	Alto	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación accesible • Institucionalización en PEI • Involucramiento Consejo • Evidencias de impacto • Rotación de liderazgos
Pérdida de motivación	Media	Medio	<ul style="list-style-type: none"> • Celebración de logros • Innovación continua • Distribución equitativa
Sobrecarga laboral	Alta	Medio	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos protegidos • Simplificación procesos

2. PLAN DE CONTINGENCIA

Si ocurre rotación > 30%:

- Activar programa intensivo de inducción
- Asignar mentor a cada docente nuevo
- Priorizar procesos esenciales

Si cambia liderazgo directivo:

- Presentación ejecutiva de resultados
- Involucrar al Consejo Directivo
- Mantener procesos por 6 meses

g. Formato memoria institucional de transformación pedagógica estructura del documento

1. PORTADA Y DATOS INSTITUCIONALES

2. RESUMEN EJECUTIVO (2 páginas)

- Punto de partida
- Proceso desarrollado
- Principales logros
- Aprendizajes clave

3. CONTEXTO Y ANTECEDENTES (5 páginas)

- Diagnóstico inicial

- Justificación del proceso

- Objetivos planteados

4. DESARROLLO DEL PROCESO (15 páginas)

- Fase por fase
- Productos generados
- Dificultades y soluciones

5. RESULTADOS E IMPACTO (10 páginas)

- Transformaciones logradas
- Evidencias de cambio
- Testimonios participantes

6. SOSTENIBILIDAD (5 páginas)

- Estrategias implementadas
- Proyección futura
- Recomendaciones

7. ANEXOS

- Instrumentos utilizados
- Productos destacados
- Registro fotográfico

h. Instrumento de evaluación integral de sostenibilidad

evaluación final - 2028

1. APROPIACIÓN INSTITUCIONAL

Porcentaje de docentes que consideran los cambios como parte integral de la cultura IESI:

___%

Evidencias: Lenguaje pedagógico compartido Prácticas colaborativas naturalizadas

Reflexión como hábito profesional Participación activa en decisiones

2. AUTONOMÍA FUNCIONAL

Estructura/Proceso	Funciona sin apoyo externo
Grupos de reflexión	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Comité de innovación	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Documentación sistemática	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

Estructura/Proceso	Funciona sin apoyo externo
Formación de pares	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

3. IMPACTO SOSTENIDO

Comparación 2025 vs 2028:

- Coherencia modelo-práctica: ___% → ___%
- Innovaciones pedagógicas: ___ → ___
- Satisfacción docente: ___% → ___%
- Resultados estudiantes: ___% → ___%

4. RECOMENDACIONES FINALES

Para la institución:

Para otras instituciones:

Para política educativa:

Firma del Comité Evaluador:

Fecha: _____