

INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	Coherencia entre el modelo pedagógico conceptual del PEI y las prácticas docentes de Lengua Castellana en la IED Las Mercedes–San Pablo: un estudio de caso
Autor(a)	Luis David Beltran Olivero
ID	1015425871
Correo electrónico	Luis.beltran@usantotomas.edu.co
Programa académico	Maestría en educación
Línea de énfasis o profundización	Pedagogía, evaluación y currículo
Tipo de proyecto	Investigación
Nombre del asesor	Sabas Bustamante
Nombre del co-asesor	
Fecha de presentación	18 de noviembre

COHERENCIA ENTRE EL MODELO PEDAGÓGICO CONCEPTUAL DEL PEI Y LAS
PRÁCTICAS DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA EN LA IED LAS
MERCEDES–SAN PABLO: UN ESTUDIO DE CASO

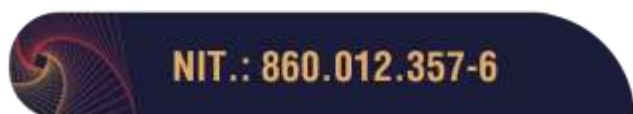
LUIS DAVID BELTRAN OLIVERO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

SABAS BUSTAMANTE FUENTES

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DICIEMBRE 2025



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Resumen

Este estudio de caso analiza la implementación del modelo pedagógico conceptual declarado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IED Las Mercedes–San Pablo, ubicada en Barranquilla, en el área de Lengua Castellana. El objetivo central es comprender las tensiones entre el modelo institucional y las prácticas pedagógicas reales, identificando barreras y oportunidades que inciden en su apropiación.

Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio caso intrínseco, utilizando como técnicas la revisión documental del PEI y de planeaciones de aula, una encuesta a docentes de Lengua Castellana y observaciones de clases, cuyos resultados fueron triangulados para garantizar rigor interpretativo. Los hallazgos muestran que, aunque el modelo conceptual se encuentra formalmente adoptado en los documentos institucionales, su aplicación en el aula es parcial y fragmentada, condicionada por tres factores principales: la falta de formación docente continua, la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales centradas en la memorización y las condiciones socioeconómicas adversas de los estudiantes.

Se concluye que la coherencia entre el PEI y la práctica requiere clarificación operativa del modelo, acompañamiento pedagógico sistemático, evaluación centrada en procesos cognitivos y estrategias contextualizadas. Este estudio aporta a la línea de investigación en pedagogía, evaluación y currículo, ofreciendo evidencias transferibles a instituciones con características similares.

Palabras clave: *estudio de caso; pedagogía conceptual; Lengua Castellana; currículo; evaluación formativa.*

COHERENCIA ENTRE EL MODELO PEDAGÓGICO CONCEPTUAL DEL PEI Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA EN LA IED LAS MERCEDES–SAN PABLO: UN ESTUDIO DE CASO	2
Capítulo I.....	11
Análisis del modelo pedagógico conceptual en la IED Las Mercedes–San Pablo	11
1.1 Contextualización general del problema	11
1.2 Estado de la cuestión dentro de un campo del conocimiento	12
1.3 Planteamiento y pregunta de investigación	13
1.4 Justificación académica y social.....	14
1.5 Objetivos.....	15
Objetivo general	15
Objetivos específicos.....	16
1.6 Delimitación (temporal, espacial y conceptual)	16
Capítulo II:.....	17
Fundamentación conceptual de las categorías principales	17
2.1.1 Pedagogía Conceptual	17
2.1.2 Pensamiento Crítico.....	19
2.1.3 Teoría Sociocultural del Aprendizaje.....	19
2.1.4 Competencias	20
2.2. Estado del arte	20
2.3. Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave.....	23
2.3.1 Posición Epistemológica del Investigador.....	24
2.3.2 Paradigmas de Investigación	25
2.3.3 Influencia de la Epistemología en el Enfoque del Estudio	25
2.4. Marco Metodológico	27
2.4.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación	27
2.4.2 Participantes	27
2.4.3 Instrumentos de recolección	28
2.4.4 Procedimientos	29
2.4.5 Consideraciones éticas.....	29

CAPÍTULO III	31
IMPLEMENTACIÓN, RESULTADOS Y DISCUSIÓN	31
3.1.1 Descripción general del proceso de implementación	31
3.1.2 Evidencias recolectadas	32
3.1.2.1 Registros de observación de aula	33
3.1.2.2. Fotografías y evidencias de trabajo estudiantil	33
3.1.2.3 Encuesta aplicada a los docentes	34
3.1.2.4. Revisión documental del PEI y mallas curriculares	34
Tabla 1. Evidencias recolectadas según instrumento.....	35
3.1.3 Resultados del análisis documental	35
Tabla 2. Hallazgos del análisis documental.....	36
Tabla 3. Resultados cuantitativos principales.....	36
3.1.3.2 Resultados de las observaciones de aula	36
Tabla 4. Síntesis de observaciones de aula	37
3.1.3.3 Síntesis integradora de resultados	37
3.1.4 Análisis en relación con el Objetivo General	38
3.1.4.1. Coherencia entre el PEI y la práctica docente	38
Tabla 1: Coherencia entre PEI y práctica	39
Tabla 2: Dificultades y oportunidades	42
3.1.4.2 Análisis en relación con el Objetivo Específico 2	42
3.1.4.3 Análisis en relación con el Objetivo Específico 3	43
3.2. Discusión	44
CONCLUSIONES.....	51
1. Conclusiones derivadas del objetivo general.....	51
2. Conclusiones derivadas del primer objetivo específico	52
3. Conclusiones derivadas del segundo objetivo específico	53
4. Conclusiones derivadas del tercer objetivo específico	54
5. Conclusiones derivadas del cuarto objetivo específico	55
1. Recomendaciones para los docentes.....	57
2. Recomendaciones para la institución	58
3. Recomendaciones para futuras investigaciones	58

Referencias Bibliográficas.....	60
ANEXOS.....	63
Anexo A:.....	64
Anexo C:.....	68
Anexo D.....	68
Anexo E:	72
Anexo F	73
Anexo G:	75
3. Dimensiones complementarias	77
3.1. Interacción pedagógica	77
3.2. Estrategias didácticas observadas.....	77
3.3. Uso del modelo conceptual.....	77
4. Síntesis de la observación.....	78
ANEXO H: EVIDENCIA FOTOGRÁFICA.....	79
Anexo I TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACION DE CLASES.	82
Anexo J: Cronograma de ejecución.....	86

La educación contemporánea enfrenta el desafío constante de lograr coherencia entre los modelos pedagógicos que las instituciones declaran en sus documentos oficiales y las prácticas que los docentes realizan en el aula.

Con frecuencia, los proyectos educativos institucionales (PEI) formulan enfoques innovadores orientados al aprendizaje significativo, la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico; sin embargo, en la práctica escolar se evidencian tensiones entre lo que se propone y lo que realmente se ejecuta.

Esta situación ha sido señalada como una de las principales dificultades en la consolidación de proyectos educativos sólidos, capaces de responder a los retos sociales y culturales que enfrenta la escuela en el siglo XXI.

En este marco, la Institución Educativa Distrital Las Mercedes–San Pablo, ubicada en Barranquilla, adoptó dentro de su PEI el modelo pedagógico conceptual, un enfoque propuesto por Miguel de Zubiría que busca promover un aprendizaje profundo a través de la construcción de conceptos, el desarrollo de operaciones intelectuales y la mediación docente. Dicho modelo se fundamenta en la idea de que aprender implica comprender y relacionar ideas de manera significativa, más allá de la simple memorización. Así, se orienta al fortalecimiento de competencias críticas, comunicativas y reflexivas en los estudiantes, con especial énfasis en el área de Lengua Castellana

No obstante, la aplicación de este modelo en el contexto de la IED Las Mercedes–San Pablo enfrenta serias dificultades. Los docentes deben lidiar con condiciones socioeconómicas adversas que inciden en la motivación y disposición de los estudiantes, la falta de recursos didácticos suficientes para dinamizar las clases, así como con una tradición pedagógica fuertemente arraigada en métodos memorísticos.

Además, muchos profesores reconocen tener un conocimiento parcial del modelo conceptual, carecen de formación continua sobre su implementación y encuentran obstáculos al traducir sus postulados teóricos en secuencias didácticas concretas.

Esta brecha entre lo que el PEI establece y lo que ocurre en las aulas plantea interrogantes sobre la pertinencia, la viabilidad y el alcance real de la pedagogía conceptual en dicho contexto educativo. El área de Lengua Castellana se convierte en un escenario privilegiado para analizar esta situación, dado que el modelo conceptual busca impactar de manera directa en la comprensión lectora, la producción escrita y el pensamiento crítico.

Estas competencias son esenciales para el desempeño académico de los estudiantes y constituyen uno de los indicadores más relevantes en las evaluaciones externas e internas. Sin embargo, la experiencia cotidiana muestra que los alumnos, lejos de alcanzar un dominio reflexivo del lenguaje, tienden a depender de respuestas automáticas, muchas veces apoyadas en la tecnología, sin lograr consolidar procesos de análisis y argumentación profunda.

En este sentido, comprender cómo los docentes están apropiando y aplicando el modelo pedagógico conceptual resulta fundamental para dimensionar las posibilidades reales de esta propuesta en el marco de la institución.

De esta manera surge la pregunta central de investigación:

¿Cómo se implementa el modelo pedagógico conceptual en las clases de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo y qué factores inciden en la coherencia entre el PEI y la práctica docente?

Esta pregunta orienta el presente estudio de caso, cuyo propósito no es transformar directamente la práctica educativa, sino describir, analizar y comprender en profundidad un fenómeno educativo situado en un contexto específico.

El estudio de caso resulta pertinente porque permite observar la implementación del modelo pedagógico conceptual desde múltiples fuentes —documentos institucionales, planeaciones, percepciones docentes y observaciones de aula— para contrastarlas y construir una visión integral de la situación.

El Objetivo general es analizar los factores institucionales, curriculares y contextuales que inciden en la implementación del modelo pedagógico conceptual en las clases de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo, con el fin de identificar barreras y oportunidades que determinen su coherencia entre teoría y práctica. Teniendo tareas que serán planteadas como objetivos específicos. El primero identificar dificultades y oportunidades que enfrentan los docentes en la implementación del modelo pedagógico conceptual, segundo revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para comprender cómo fundamenta la propuesta pedagógica conceptual y su relación con las prácticas actuales de enseñanza y por último, analizar la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes en la efectividad del modelo pedagógico conceptual.

En cuanto a la delimitación del estudio, este se desarrolla temporalmente en el periodo enero–a octubre de 2025, en el que se realizó el trabajo de campo y el análisis de la información. Espacialmente, se circunscribe a la IED Las Mercedes–San Pablo, institución ubicada en un sector vulnerable de la ciudad de Barranquilla. Conceptualmente, se centra en tres categorías

principales: el modelo pedagógico conceptual y sus fases metodológicas, la coherencia entre los lineamientos institucionales del PEI y las prácticas de aula, y los factores contextuales (socioeconómicos, culturales y pedagógicos) que condicionan la implementación del modelo.

La importancia académica de este estudio radica en que aporta a la reflexión sobre la distancia que suele existir entre el discurso institucional y la práctica pedagógica, una situación común en muchas escuelas de Colombia y América Latina. Al analizar un caso particular, se busca generar aprendizajes transferibles que permitan comprender las razones por las cuales los modelos pedagógicos innovadores no siempre se materializan en la práctica en la cotidianidad de la enseñanza.

Desde la perspectiva social, el trabajo cobra relevancia porque pone en evidencia las dificultades que enfrentan estudiantes de sectores vulnerables para acceder a experiencias educativas significativas que les permitan desarrollar competencias críticas y comunicativas, fundamentales para su participación activa en la sociedad. A nivel institucional, los hallazgos permitirán a la IED Las Mercedes–San Pablo reflexionar sobre sus procesos de formación docente, planeación curricular y estrategias de evaluación, con miras a fortalecer la coherencia entre su PEI y la práctica cotidiana en las aulas.

En síntesis, esta introducción presenta el escenario problemático en el que se inscribe la investigación, la pregunta orientadora y los objetivos que guían su desarrollo. Se trata de un estudio de caso cualitativo que busca comprender en profundidad cómo se implementa el modelo pedagógico conceptual en un contexto particular y qué factores facilitan o limitan dicha implementación. Con ello, se pretende aportar a la línea de investigación en pedagogía,

evaluación y currículo, y ofrecer elementos de reflexión que contribuyan a mejorar la calidad educativa en contextos con realidades similares

Capítulo I.

Análisis del modelo pedagógico conceptual en la IED Las Mercedes–San Pablo

1.1 Contextualización general del problema

La Institución Educativa Distrital Las Mercedes–San Pablo, ubicada en el barrio La Paz de Barranquilla, adoptó dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el modelo pedagógico conceptual, con la finalidad de fomentar un aprendizaje profundo, reflexivo y orientado a la construcción de conceptos. Este enfoque, inspirado en las propuestas de Miguel de Zubiría, pretende que los estudiantes no se limiten a la memorización mecánica, sino que desarrollen competencias críticas y comunicativas a través de procesos de comprensión lectora, análisis textual y producción de ideas.

En el área de Lengua Castellana, dicho modelo cobra una relevancia particular, dado que el lenguaje es la base del aprendizaje en todas las disciplinas. No obstante, la realidad educativa muestra que su implementación enfrenta serias dificultades. Entre las más notorias se encuentran la desconexión entre los contenidos abstractos del modelo y la vida cotidiana de los estudiantes, la dependencia superficial de herramientas tecnológicas, las condiciones sociales y económicas adversas, la limitada disponibilidad de recursos didácticos y la resistencia docente a transformar sus prácticas tradicionales.

Estos factores han generado que, en lugar de favorecer el pensamiento crítico, las clases se desarrollen en torno a estrategias memorísticas, de copia y repetición, lo que limita las posibilidades de que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y reflexivos.

De manera específica, se observa que muchos estudiantes dependen excesivamente de recursos tecnológicos, como motores de búsqueda o aplicaciones de inteligencia artificial, para dar respuestas rápidas sin mediar procesos de reflexión. Esta situación afecta su capacidad para organizar ideas, validar información, desarrollar habilidades argumentativas y comprender de manera crítica los textos. Además, el contexto socioeconómico de la población estudiantil, marcada por pobreza, exclusión y violencia, dificulta la estabilidad emocional y la motivación para involucrarse en procesos educativos profundos.

1.2 Estado de la cuestión dentro de un campo del conocimiento

El fenómeno de la distancia entre lo que los PEI declaran y lo que sucede en las aulas no es exclusivo de esta institución. En la literatura pedagógica se ha documentado ampliamente cómo los modelos educativos innovadores encuentran barreras en su implementación. La pedagogía conceptual, pese a sus fundamentos sólidos, requiere condiciones específicas: docentes formados en el enfoque, recursos suficientes y un acompañamiento institucional sostenido.

A nivel regional y nacional, se han adelantado investigaciones que muestran que la pedagogía conceptual suele aplicarse de manera fragmentada. En muchos casos, los docentes reconocen la importancia del modelo, pero persisten en prácticas tradicionales porque no cuentan con formación continua ni con estrategias didácticas claras que permitan traducir los principios teóricos en actividades concretas. En consecuencia, se mantiene una tensión constante entre el currículo declarado y la práctica desarrollada.

En el área de Lengua Castellana, esta situación resulta particularmente preocupante. Mientras los documentos institucionales destacan la necesidad de formar lectores y escritores críticos, la práctica docente aún privilegia ejercicios de repetición, copia literal de contenidos y evaluaciones centradas en respuestas cerradas. En este escenario, los estudiantes no logran consolidar habilidades de análisis, interpretación y argumentación que son fundamentales no solo para su éxito académico, sino también para su participación en la vida social y ciudadana.

Por ello, el presente estudio de caso se inscribe en el campo del conocimiento pedagógico que analiza la relación entre teoría y práctica, con énfasis en pedagogía, evaluación y currículo. El análisis profundo de un caso particular, como el de la IED Las Mercedes–San Pablo, permite aportar evidencias situadas que enriquecen la discusión académica sobre los desafíos y las oportunidades de la pedagogía conceptual en contextos educativos de vulnerabilidad social.

1.3 Planteamiento y pregunta de investigación

El problema central que orienta esta investigación radica en la brecha entre el modelo pedagógico conceptual adoptado por el PEI y las prácticas efectivas de los docentes de Lengua Castellana. Aunque el modelo busca consolidar competencias críticas y comunicativas, en la práctica se perciben múltiples dificultades que impiden su apropiación plena.

Se identifican, en particular, cinco problemáticas principales:

1. Desconexión entre el modelo pedagógico y la realidad de los estudiantes: los contenidos abstractos no logran vincularse con sus experiencias cotidianas, dificultando la construcción de aprendizajes significativos.
2. Dependencia de herramientas tecnológicas: los estudiantes acuden a respuestas rápidas proporcionadas por dispositivos digitales, lo que limita el desarrollo de la reflexión crítica.
3. Condiciones sociales y económicas adversas: los altos índices de pobreza y violencia afectan la motivación y la disposición para aprender.
4. Limitación de recursos didácticos: la falta de materiales adecuados restringe las oportunidades para dinamizar el aprendizaje.
5. Resistencia docente al cambio: algunos profesores, habituados a métodos tradicionales, muestran dificultades para adoptar prácticas coherentes con el modelo conceptual.

En este marco, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se implementa el modelo pedagógico conceptual en las clases de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo y qué factores inciden en la coherencia entre el PEI y la práctica docente?

1.4 Justificación académica y social

El estudio se justifica en tres niveles:

- **Académico:** aporta a la reflexión sobre la aplicabilidad de la pedagogía conceptual en contextos reales. El análisis detallado de un caso concreto permitirá enriquecer la discusión teórica y generar aprendizajes transferibles a otras instituciones con características similares.
- **Institucional:** los hallazgos permitirán a la IED Las Mercedes–San Pablo revisar la coherencia entre su PEI y las prácticas pedagógicas de Lengua Castellana. Asimismo, contribuirán a orientar procesos de formación docente, actualización curricular y estrategias de evaluación.
- **Social:** la investigación adquiere relevancia porque la población estudiantil proviene de sectores vulnerables de Barranquilla, donde la educación es uno de los principales medios de movilidad social. Identificar barreras y oportunidades para la implementación del modelo pedagógico conceptual permitirá promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo, fortaleciendo las competencias críticas y comunicativas de los estudiantes.

De manera más amplia, este estudio se alinea con los principios de la Agenda 2030 de la UNESCO, que promueve una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Asimismo, se inspira en las perspectivas de autores como Paulo Freire y Vygotsky, quienes destacan la importancia de una educación dialógica, reflexiva y situada en el contexto social de los estudiantes.

1.5 Objetivos

Objetivo general Analizar los factores institucionales, curriculares y contextuales que inciden en la implementación del modelo pedagógico conceptual en las clases de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo, con el fin de identificar barreras y oportunidades que determinen su coherencia entre teoría y práctica.

Objetivos específicos

1. Identificar dificultades y oportunidades que enfrentan los docentes en la implementación del modelo pedagógico conceptual.
2. Revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para comprender cómo fundamenta la propuesta pedagógica conceptual y su relación con las prácticas actuales de enseñanza.
3. Analizar la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes en la efectividad del modelo pedagógico conceptual.

1.6 Delimitación (temporal, espacial y conceptual)

- Temporal: la investigación se desarrollará durante enero a octubre de 2025, periodo en el cual se realizaron las observaciones, encuestas y análisis documental.
- Espacial: el estudio se circunscribe a la Institución Educativa Distrital Las Mercedes– San Pablo, ubicada en el barrio La Paz de Barranquilla, un contexto marcado por condiciones socioeconómicas complejas.
- Conceptual: el trabajo se centra en tres ejes fundamentales: (a) el modelo pedagógico conceptual y sus principios, (b) la práctica docente en el área de Lengua Castellana y (c) los factores institucionales y sociales que inciden en la coherencia entre el PEI y la práctica pedagógica.

Capítulo II: Fundamentación conceptual de las categorías principales

El presente capítulo desarrolla la fundamentación conceptual que orienta esta investigación, estableciendo los marcos teóricos, pedagógicos y epistemológicos desde los cuales se analiza la implementación del modelo pedagógico conceptual en el área de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo. Para ello, se abordan las categorías principales del estudio —pedagogía conceptual, pensamiento crítico, teoría sociocultural del aprendizaje y competencias— con el fin de comprender cómo estas dialogan entre sí y sustentan la intervención educativa.

Asimismo, se presenta un estado del arte que contextualiza las principales problemáticas y avances investigativos en lectura y escritura a nivel local, nacional e internacional, permitiendo identificar vacíos y necesidades persistentes en los procesos de enseñanza.

Finalmente, se precisan los enfoques metodológicos, epistemológicos y paradigmáticos que guían el estudio, lo cual brinda coherencia y sustento teórico a las decisiones investigativas, favoreciendo una comprensión profunda de las prácticas docentes y su relación con el PEI institucional.

2.1.1 Pedagogía Conceptual

La pedagogía conceptual, desarrollada por Miguel de Zubiría (2006) y la Fundación Alberto Merani, constituye un modelo educativo que prioriza la comprensión profunda de los

conceptos sobre la simple memorización. Se trata de un enfoque que busca promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas, valores y destrezas para la construcción de conocimiento, diferenciándose de la educación tradicional centrada en la repetición.

Este modelo parte de la idea de que como afirma Zubiria (2006) la comprensión conceptual es fundamental para el aprendizaje significativo, fomentando un aprendizaje que se conecta con las experiencias previas del estudiante y su contexto social y cultural. El docente se concibe como mediador, promotor de la reflexión y el diálogo, aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades críticas en el área de Lengua Castellana.

La pedagogía conceptual se fundamenta en teorías clásicas como el constructivismo de Jean Piaget (1971) y Lev Vygotsky (1978), que entienden el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados, así como en la propuesta de aprendizaje significativo de David Ausubel (1963).

Un componente clave dentro de esta propuesta es la teoría de las seis lecturas:

1. Lectura literal: comprensión del contenido explícito del texto.
2. Lectura inferencial: deducción de información implícita.
3. Lectura crítica: evaluación de la validez de la información.
4. Lectura creativa: generación de nuevos significados.
5. Lectura personal: relación del texto con la experiencia individual.
6. Lectura intertextual: conexiones entre el texto y otros contextos.

Estas etapas promueven que los estudiantes interactúen activamente con el texto, desarrollando competencias cognitivas, analíticas y comunicativas que fortalecen tanto la comprensión lectora como la producción textual.

2.1.2 Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico constituye una de las categorías centrales en este estudio. Se define como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera reflexiva y fundamentada, con el fin de tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera consciente. Paulo Freire (1970) lo considera un acto de libertad que debe permitir a los estudiantes cuestionar, reflexionar y transformar su realidad.

Para Facione (1990), el pensamiento crítico está compuesto por un conjunto de habilidades cognitivas entre las que destacan: la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la auto-regulación. De igual forma, autores como Halpern (1996) lo asocian con el éxito académico y profesional, mientras que Dewey (1933) lo concibe como una práctica necesaria para la vida en democracia.

En la enseñanza de la Lengua Castellana, el pensamiento crítico resulta fundamental, ya que fomenta la interpretación profunda de textos, la argumentación, la identificación de intencionalidades discursivas y la construcción de posturas propias frente a la realidad.

2.1.3 Teoría Sociocultural del Aprendizaje

Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje es un proceso cultural y social mediado por el lenguaje y la interacción con los otros. La noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resalta el papel del acompañamiento y la mediación pedagógica como claves para que el estudiante logre aprendizajes que por sí solo no alcanzaría.

La teoría sociocultural implica que el aprendizaje en Lengua Castellana no puede reducirse a la decodificación de signos escritos, sino que debe vincularse a prácticas colaborativas, al

uso activo del lenguaje y a actividades contextualizadas que permitan a los estudiantes relacionar lo aprendido con su vida cotidiana.

2.1.4 Competencias

El concepto de competencias ha evolucionado hacia una concepción integradora que articula conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en distintos contextos. Según el Consejo Europeo (2006), una competencia es “la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que permite a una persona actuar de manera efectiva en un contexto determinado”. En Lengua Castellana, las competencias comunicativas se expresan en la comprensión lectora, la argumentación y la producción escrita. Su desarrollo no depende exclusivamente de la acumulación de contenidos, sino de la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales de comunicación.

Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, la evaluación formativa, el trabajo interdisciplinario y la autoevaluación permiten potenciar dichas competencias. Sin embargo, enfrentan desafíos asociados a la resistencia de los docentes a abandonar prácticas tradicionales y a la ausencia de recursos suficientes para implementar propuestas innovadoras.

2.2. Estado del arte

El estudio de la lectura, la escritura y la implementación de modelos pedagógicos en la escuela ha sido objeto de múltiples investigaciones. Estos trabajos han permitido evidenciar la magnitud y persistencia de los desafíos en este campo, así como las posibles rutas de intervención para mejorarlos.

En el ámbito local, investigaciones realizadas en la ciudad de Barranquilla y en el departamento del Atlántico han puesto de manifiesto las dificultades que enfrentan los estudiantes en el área de Lengua Castellana. Entre las falencias recurrentes se destacan: el desinterés por la lectura y la escritura, la baja comprensión lectora, dificultades en la argumentación y debilidades en la producción de textos.

Los estudios han propuesto alternativas como la construcción de textos coherentes y cohesionados, la sensibilización frente a la importancia de la lectura comprensiva, el uso de historietas e imágenes para fortalecer la interpretación y la implementación de proyectos pedagógicos centrados en la producción textual.

La mayoría de estas propuestas surgen del mismo ejercicio docente —talleres, evaluaciones, reflexiones de aula— y, aunque han mostrado resultados positivos, en muchos casos no logran trascender al nivel institucional.

En el ámbito nacional, la pedagogía conceptual desarrollada por Miguel de Zubiría y la Fundación Alberto Merani constituye un referente teórico ampliamente reconocido. Este modelo, que fundamenta buena parte de los PEI en el país, propone un aprendizaje basado en operaciones intelectuales, valores y competencias.

No obstante, diversas investigaciones señalan que, pese a la solidez del marco conceptual, su implementación en las aulas enfrenta limitaciones: falta de formación docente, resistencia a modificar prácticas tradicionales y ausencia de instrumentos claros de planeación y evaluación.

Asimismo, otros estudios nacionales han mostrado que factores socioeconómicos, prácticas pedagógicas centradas en la memorización y carencia de recursos institucionales son determinantes en el bajo rendimiento en comprensión lectora.

En el plano internacional, los aportes de Daniel Cassany (2006) han sido fundamentales para comprender la lectura y la escritura como procesos reflexivos, creativos y conscientes que requieren planificación, redacción, revisión y edición.

Del mismo modo, la OCDE, a través de las pruebas PISA, ha demostrado que Colombia se encuentra por debajo del promedio internacional en comprensión lectora, y que la brecha socioeconómica influye decisivamente en el desempeño.

La UNESCO insiste en la necesidad de una educación inclusiva y equitativa que no se limite al acceso, sino que garantice oportunidades reales de aprendizaje significativo. Finalmente, estudios recientes advierten que la digitalización y el uso excesivo de buscadores o asistentes automáticos fomentan prácticas lectoras superficiales que reducen el pensamiento crítico si no son acompañadas de mediación pedagógica.

En síntesis, los antecedentes permiten establecer tres conclusiones:

1. Existen abundantes evidencias locales y nacionales sobre las falencias en lectura y escritura, así como sobre iniciativas didácticas que intentan solucionarlas.
2. El desafío principal no es teórico —pues existen marcos conceptuales sólidos— sino práctico: faltan mecanismos institucionales claros que permitan implementar de manera coherente los modelos pedagógicos en el aula.
3. La dimensión internacional resalta la necesidad de considerar factores socioeconómicos y culturales, así como los retos que imponen las tecnologías digitales, en la formación de competencias comunicativas.

Este estudio de caso se inserta en dicho vacío investigativo, al enfocarse en cómo se apropian e implementan los modelos pedagógicos en las aulas de Lengua Castellana de instituciones oficiales en contextos vulnerables, específicamente en la IED Las Mercedes–San Pablo.

2.3. Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave

De acuerdo con la fundamentación conceptual y el estado del arte revisado, se identifican tres enfoques claves que orientan esta investigación:

1. La pedagogía conceptual: como modelo institucional que busca desarrollar el pensamiento y las competencias críticas de los estudiantes.
2. El pensamiento crítico: como finalidad educativa que permite a los estudiantes analizar, interpretar y argumentar con autonomía.
3. La teoría sociocultural del aprendizaje: como marco que resalta la importancia de la interacción social, la mediación y el contexto cultural en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras.

Estos enfoques pedagógicos ofrecen una base sólida para diseñar estrategias didácticas orientadas a mejorar la lectura y la escritura, a la vez que permiten analizar críticamente la relación entre el PEI de la institución y su aplicación real en el aula.

2.3.1 Posición Epistemológica del Investigador

La epistemología se refiere al estudio del conocimiento: su naturaleza, origen y límites. En el ámbito educativo, la posición epistemológica de un investigador es crucial, ya que influye en cómo se conciben el aprendizaje y la enseñanza. En este caso, el investigador adopta una postura constructivista, que enfatiza que el conocimiento se construye socialmente a través de la interacción con el entorno y con otros.

El constructivismo, como corriente epistemológica, sostiene que los individuos no son receptores pasivos de información, sino participantes activos en el proceso de aprendizaje (Piaget, 1970). Esta perspectiva se alinea con la pedagogía conceptual de Miguel de Zubiría, que promueve una comprensión profunda y significativa de los conceptos en lugar de una simple memorización (Zubiría, 2006). Desde esta óptica, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que los estudiantes construyen su comprensión a partir de sus experiencias previas, reflexionando sobre ellas y conectándolas con nuevos conocimientos. Además, el investigador reconoce la importancia del contexto social y cultural en el proceso de aprendizaje. Siguiendo la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), se entiende que el aprendizaje es un fenómeno intrínsecamente social, mediado por la interacción con otros y

por el uso de herramientas culturales. Este enfoque resalta que el desarrollo cognitivo de los estudiantes está influenciado por su entorno social, lo que implica que cualquier intervención

2.3.2 Paradigmas de Investigación

La investigación se inscribe dentro de un paradigma interpretativo, que busca comprender el significado de las experiencias y prácticas educativas desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque se opone al paradigma positivista, que tiende a buscar explicaciones objetivas y cuantificables de los fenómenos (Guba & Lincoln, 1994). En un contexto educativo, el paradigma interpretativo permite explorar las experiencias vividas por los estudiantes y docentes, ofreciendo un espacio para comprender cómo se apropian del modelo pedagógico conceptual.

Este paradigma reconoce que el conocimiento es subjetivo y que las realidades educativas son construidas socialmente. Al abordar la implementación del modelo pedagógico conceptual, se busca entender cómo los estudiantes y docentes perciben, interpretan y reaccionan ante este enfoque. Esto implica no solo observar prácticas pedagógicas, sino también escuchar las voces de los involucrados, valorando sus perspectivas y experiencias.

2.3.3 Influencia de la Epistemología en el Enfoque del Estudio

La elección de un enfoque constructivista e interpretativo tiene implicaciones significativas en la forma en que se diseñará y llevará a cabo la investigación. A continuación, se describen algunas de las principales influencias en el enfoque del estudio:

1. **Recopilación de Datos Cualitativos:** La investigación utilizará métodos cualitativos, como entrevistas y observaciones, para obtener una comprensión profunda de las dinámicas en el aula. Estos métodos permiten captar las narrativas y experiencias de los participantes, que son esenciales para entender cómo se implementa el modelo pedagógico conceptual (Creswell, 2014).
2. **Análisis Contextual:** El análisis de los datos no se limitará a la identificación de patrones o tendencias, sino que se centrará en la interpretación de los significados detrás de las acciones y percepciones de los estudiantes y docentes. Esto implica un enfoque reflexivo que considere el contexto social, cultural y emocional en el que se produce el aprendizaje.
3. **Enfoque Participativo:** La investigación se realizará en colaboración con los docentes y estudiantes, promoviendo un enfoque participativo que reconozca sus aportes y experiencias. Esto no solo enriquece el proceso investigativo, sino que también fomenta la apropiación del modelo pedagógico, ya que los participantes se convierten en co-creadores de su aprendizaje (Freire, 1970).
4. **Reflexividad:** El investigador deberá adoptar una postura reflexiva, reconociendo sus propias influencias y sesgos en el proceso de investigación. Esta reflexividad es fundamental en la investigación cualitativa, ya que ayuda a identificar cómo las propias experiencias del investigador pueden afectar la interpretación de los datos (Finlay, 2002).
5. **Enfoque en la Comprensión Significativa:** El modelo pedagógico conceptual enfatiza la importancia de promover un aprendizaje significativo. Por tanto, la investigación se centrará en evaluar cómo las estrategias implementadas pueden facilitar la comprensión

profunda de la Lengua Castellana, permitiendo a los estudiantes conectar los conceptos con sus vidas y realidades.

2.4. Marco Metodológico

2.4.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, cuyo propósito es comprender los significados que los docentes construyen en torno a la implementación del modelo pedagógico conceptual. El enfoque es cualitativo, pues se interesa por interpretar experiencias, percepciones y prácticas situadas.

Se adopta un estudio de caso intrínseco, dado que el análisis se centra específicamente en la coherencia entre el modelo institucional y la práctica docente en el área de Lengua Castellana de la IED Las Mercedes–San Pablo.

2.4.2 Participantes

Se utilizó un muestreo intencional conformado por cuatro (4) docentes de Lengua Castellana de los grados 6° a 11°, seleccionados según:

Tabla 1. Participantes

Criterio	Descripción
Pertinencia	Docentes que han implementado el modelo pedagógico conceptual.
Experiencia	Mínimo dos años de práctica en la institución.

Disponibilidad	Participación voluntaria en encuestas, entrevistas y observaciones.
Información	Capacidad para aportar datos sobre planeación, ejecución y evaluación.

2.4.3 Instrumentos de recolección

Tabla 2. Instrumentos

Técnica	Instrumento	Propósito
Revisión documental	Matriz de análisis del PEI, mallas, planeaciones	Identificar coherencia declarativa del modelo.
Encuesta docente	Formulario mixto (6 cerradas, 4 abiertas)	Conocer apropiación y percepciones del modelo conceptual.
Observación de clases	Guía de observación no participante	Evidenciar fases del modelo en la práctica pedagógica.

2.4.4 Procedimientos

Fase 1. Diseño

Selección del enfoque metodológico.

Elaboración de matriz documental.

Diseño de encuesta y guía de observación.

Consentimiento informado.

Fase 2. Implementación del trabajo de campo

Aplicación de encuestas a docentes.

Realización de observaciones en grados 6° a 11°.

Recolección de planeaciones y documentos institucionales.

Fase 3. Análisis

Codificación inicial de respuestas.

Análisis categorial (modelo pedagógico, prácticas, evaluación, contexto).

Triangulación entre fuentes (PEI – encuesta – observación de clase en el aula).

2.4.5 Consideraciones éticas

- Consentimiento informado firmado por docentes.
- Anonimato garantizado mediante codificación alfanumérica.
- Uso exclusivamente académico de los datos.
- Respeto por la voz docente mediante lectura interpretativa fiel a sus percepciones.
- No intervención con estudiantes, cumpliendo principios del estudio de caso y tu propio diseño metodológico.

En síntesis, la revisión conceptual desarrollada en este capítulo permite establecer un marco sólido para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Lengua Castellana dentro del modelo pedagógico conceptual. La integración de aportes del constructivismo, la socioculturalidad del aprendizaje, el pensamiento crítico y el enfoque por competencias evidencia que la formación comunicativa requiere tanto de estrategias cognitivas como de mediaciones pedagógicas situadas y coherentes con el contexto. De igual manera, el estado del arte confirma que, pese a la existencia de fundamentos teóricos robustos, persisten desafíos significativos en su aplicación práctica, especialmente en instituciones oficiales ubicadas en contextos vulnerables. Este marco teórico-metodológico, por tanto, no solo orienta la interpretación de los hallazgos, sino que delimita con claridad los elementos que permiten analizar la coherencia entre el PEI y las prácticas docentes, aportando bases conceptuales para la triangulación y el análisis crítico del caso en estudio.

CAPÍTULO III IMPLEMENTACIÓN, RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1.1 Descripción general del proceso de implementación

La implementación de la propuesta se desarrolló siguiendo las orientaciones del modelo pedagógico conceptual establecido en el PEI de la IED Las Mercedes–San Pablo y contextualizándolo para el área de Lengua Castellana.

El proceso se llevó a cabo con los docentes del área, quienes participaron en las fases de diseño, aplicación y reflexión de las actividades orientadas a fortalecer la comprensión lectora, la producción textual y el pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato, especialmente en los grados superiores donde se realizó observación directa (6° a 11°).

La intervención consistió en analizar el grado de apropiación docente del modelo pedagógico conceptual mediante tres ejes metodológicos:

1. Observación de clases, centrada en identificar si los docentes aplicaban las cuatro fases del modelo: diagnóstico, conceptualización, ejecución y evaluación.
2. Encuesta estructurada, que permitió determinar el nivel de conocimiento del modelo, las estrategias utilizadas y la percepción de impacto.
3. Revisión documental, que incluyó PEI, mallas curriculares y planeaciones de aula para contrastar el discurso institucional con la práctica docente.

La aplicación de la intervención incluyó prácticas diversas. Por ejemplo, en la clase del profesor Hermógenes Tolosa, el análisis argumentativo se desarrolló mediante debates

guiados, fomentando la participación estudiantil y siguiendo implícitamente la fase de ejecución del modelo conceptual.

En el caso del docente Jorge Álvarez, las clases observadas mostraron una intencionalidad marcada hacia la identificación de estructuras narrativas, integrando preguntas inferenciales y críticas.

Por su parte, la profesora Katrina Paternina aplicó actividades iniciales de diagnóstico, especialmente útiles para activar saberes previos y orientar la conceptualización.

Finalmente, en la clase del docente Luis Beltrán, se observó el uso sistemático de organizadores gráficos y actividades de escritura reflexiva, elementos coherentes con las operaciones intelectuales promovidas por Zubiría.

En general, la implementación permitió reconocer que los docentes aplican el modelo conceptual de forma parcial, intuitiva y, en algunos casos, cohesionada, pero no siempre estructurada desde las cuatro fases metodológicas. Este hallazgo se vincula directamente con las condiciones institucionales y con la formación docente recibida, que, según los propios maestros, ha sido insuficiente o meramente teórica.

3.1.2 Evidencias recolectadas

Evidencias recolectadas (resúmenes, fotografías, instrumentos aplicados) (Véase anexo)

Durante el proceso investigativo se recopilieron diversas evidencias que fortalecen el análisis cualitativo:

3.1.2.1 Registros de observación de aula

Las observaciones consignaron elementos clave sobre el comportamiento pedagógico y didáctico, tales como:

- Presencia de actividades diagnósticas (activación de saberes previos).
- Momentos de lectura guiada y análisis textual.
- Construcción de mapas conceptuales y líneas de tiempo.
- Debates estructurados y discusiones colectivas.
- Escritura de ensayos cortos o textos reflexivos.

Cada observación permitió comparar la secuencia real de la clase con la secuencia recomendada por el modelo conceptual. (Véase anexo)

3.1.2.2. Fotografías y evidencias de trabajo estudiantil

Aunque el estudio se centró en los docentes, se recopilieron imágenes de:

- Mentefactos conceptuales contruidos por estudiantes.
- Cuadernos con actividades de conceptualización.
- Tableros con mapas conceptuales elaborados durante la explicación.
- Momentos de aplicación de la fase de ejecución (debates, ejercicios de análisis y producción textual).

Estas imágenes no se incluyen por extensión del documento, pero fueron fundamentales para verificar la correspondencia entre planeación y práctica. (Véase anexo)

3.1.2.3 Encuesta aplicada a los docentes

El instrumento incluyó preguntas cerradas y abiertas. Algunos resultados significativos fueron:

Pregunta	Resultado
Comprensión de los fundamentos del modelo	78% afirma comprenderlo
Seguridad para aplicarlo autónomamente	42%
Aplicación parcial del modelo	65%
Aplicación completa del modelo	25%
Formación institucional recibida	85% afirma haber recibido formación, aunque teórica y esporádica

3.1.2.4. Revisión documental del PEI y mallas curriculares

El análisis evidenció:

- Coherencia conceptual entre el PEI y las intenciones del área.
- Falta de explicitación metodológica en algunas planeaciones.

- Debilidades en la articulación entre competencias y operaciones intelectuales. (Véase anexo)

Tabla 1. Evidencias recolectadas según instrumento

Instrumento	Tipo de evidencia	Descripción
Revisión documental	Documentos institucionales	PEI, mallas curriculares, planes de área y orientaciones metodológicas del área.
Encuesta docente	Respuestas cerradas y abiertas	Percepciones sobre comprensión, aplicación del modelo y formación institucional recibida.
Observaciones de aula	Registros descriptivos	Estrategias, secuencias didácticas y evidencia del uso de fases del modelo conceptual.

3.1.3 Resultados del análisis documental

El PEI de la institución presenta de manera clara el modelo pedagógico conceptual como eje articulador del proceso formativo. Define las fases —diagnóstico, conceptualización, ejecución y evaluación— como momentos esenciales para promover un aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento.

Sin embargo, aunque el PEI constituye un referente teórico sólido, la revisión de documentos complementarios reveló inconsistencias. Algunos planes de área y mallas curriculares del área de Lengua Castellana integran las fases del modelo, pero otros se limitan a mencionarlas superficialmente o no las incluyen de manera explícita. Ello sugiere que, a nivel institucional, la incorporación del modelo conceptual en los documentos curriculares es desigual.

Tabla 2. Hallazgos del análisis documental

Tabla 3. Resultados cuantitativos principales

Indicador	Resultado
Comprensión del modelo	78 %
Seguridad para aplicarlo	42 %
Aplicación parcial	65 %
Aplicación constante	25 %
No aplicación	10 %
Formación recibida	85 %
Percepción de insuficiencia en la capacitación	71 %

3.1.3.2 Resultados de las observaciones de aula

Las observaciones permitieron identificar la aplicación real del modelo conceptual en el aula.

En general, se encontró que los docentes utilizan algunos elementos del modelo, como:

- Preguntas exploratorias
- Lectura crítica guiada
- Actividades de análisis
- Uso ocasional de mentefactos y mapas conceptuales

Sin embargo, no siempre se observó una secuencia coherente que integrara las cuatro fases del modelo conceptual. En algunos casos, los docentes iniciaron directamente con

actividades de ejecución sin realizar un diagnóstico explícito. En otros, la conceptualización quedó implícita, sin construcción sistemática de definiciones ni generalizaciones.

Aun así, se identificaron clases en las que la estructura fue más sólida. Por ejemplo, en la clase del profesor Jorge Álvarez, se observó una secuencia ordenada que incluyó diagnóstico mediante preguntas abiertas, conceptualización apoyada en un cuadro comparativo y una ejecución reflexiva a través de análisis de un texto. Por su parte, en la clase de la profesora Katrina Paternina, se evidenció un énfasis fuerte en las actividades de comprensión lectora y discusión grupal, aunque la fase de conceptualización fue más intuitiva. Véase anexo...

Tabla 4. Síntesis de observaciones de aula

Aspecto observado	Hallazgo
Uso de fases del modelo	Parcial, con variaciones entre docentes
Estrategias didácticas	Lectura crítica, debates, mentefactos, mapas conceptuales
Evaluación	Mixta entre formativa y tradicional
Participación estudiantil	Aumenta cuando las fases están articuladas
Coherencia metodológica	Mayor en docentes con más experiencia en el modelo

3.1.3.3 Síntesis integradora de resultados

Los hallazgos derivados del análisis documental, la encuesta y las observaciones permiten concluir que la implementación del modelo pedagógico conceptual en el área de Lengua Castellana se encuentra en una etapa intermedia: existe adopción institucional clara, apropiación docente parcial e impacto positivo cuando se aplica adecuadamente.

3.1.4 Análisis en relación con el Objetivo General

3.1.4.1. Coherencia entre el PEI y la práctica docente

El PEI institucional se presenta como un documento sólido y coherente que declara la pedagogía conceptual como su eje estructurante. El análisis documental muestra que “el modelo pedagógico conceptual está claramente adoptado como fundamento institucional, y su orientación hacia la formación de estructuras mentales es consistente con la misión y visión institucional”

Sin embargo, la práctica observada refleja una implementación parcial: aunque existe conocimiento del modelo, su aplicación es diversa y no siempre sistemática. Esto se debe, en gran medida, a que “la falta de acompañamiento docente, la ausencia de un plan sistemático de formación y la escasa articulación entre planeación, ejecución y evaluación impiden que la propuesta trascienda del papel a la práctica”

.Durante las observaciones, se encontró evidencia de momentos de conceptualización, aplicación y metacognición, propios del enfoque conceptual. Por ejemplo, en clases del docente Hermógenes Tolosa se evidenciaban ejercicios de lectura inferencial y crítica que buscaban desarrollar operaciones mentales de interpretación y análisis. No obstante, también se observaron prácticas tradicionales que coexistían con estos avances, especialmente cuando la presión institucional sobre las notas obligaba a priorizar actividades evaluativas instrumentales.

Esta tensión aparece claramente en la voz docente. Uno expresó: “Uno evalúa con observaciones y retroalimentación, pero al final toca poner una nota, y eso desvirtúa el proceso.”

Otro docente afirmó:

“He aprendido aplicándolo, leyendo, viendo a otros compañeros. No ha sido un proceso guiado, sino más bien autodidacta.”

Estas declaraciones muestran que la implementación del modelo conceptual es más fruto del compromiso personal de los profesores que de un acompañamiento institucional sistemático. En síntesis, la institución presenta coherencia teórica, pero su práctica requiere consolidación.

Tabla 1: Coherencia entre PEI y práctica

Elemento evaluado	Evidencia en documentos	Evidencia en aula	Análisis
Declaración del modelo conceptual	Claramente definido y fundamentado	Presencia parcial y desigual	Coherencia moderada; falta sistematización
Formación docente	No aparece un plan continuo	Docentes reportan aprendizaje autodidacta	Brecha estructural significativa

Evaluación	En el PEI es formativa y procesual	En la práctica tiende a ser calificada	Tensiones entre ideal y exigencia institucional
Uso de estrategias conceptuales	Documentadas en PEI y mallas	Observación de momentos conceptuales dispersos	Avance real pero no uniforme

3.1.4.1. Análisis en relación con el Objetivo Específico 1

Identificar dificultades y oportunidades para la implementación del modelo conceptual.

Dificultades identificadas

- Las principales barreras encontradas se clasifican en tres dimensiones: institucionales, pedagógicas y contextuales.

Dificultades institucionales

- Falta de acompañamiento sistemático: Los docentes coincidieron en que la formación institucional ha sido insuficiente. “He aprendido aplicándolo... no ha sido un proceso guiado” expresa que el modelo se sostiene más por voluntad docente que por estructura institucional.

- **Desarticulación curricular:** Aunque el modelo conceptual es el enfoque oficial, las planeaciones no siempre reflejan explícitamente las fases del modelo. Esto causa interpretaciones diversas. Como se señala en el documento: “Sin un marco institucional claro, cada quien adapta el modelo a su manera.”

- **Dificultades pedagógicas**

Presencia de “micro-modelos”: La falta de claridad operativa hace que algunos docentes, como Jorge Álvarez o Katrina Paternina, incorporen parcialmente estrategias conceptuales, mientras otros mantienen prácticas tradicionales más centradas en la exposición magistral.

Evaluación desalineada del enfoque: Los docentes reconocen que la evaluación se convierte en un obstáculo: “La verdad, no hay modelo pedagógico que resista si la evaluación se reduce a una cifra.”

- **Dificultades contextuales**

Condiciones socioeconómicas adversas: El propio texto señala que los estudiantes se enfrentan a dificultades que afectan su motivación, recursos y permanencia escolar. “Los docentes deben lidiar con condiciones socioeconómicas adversas que inciden en la motivación y disposición de los estudiantes.”

- **Tradición pedagógica memorística:** Se describe una cultura arraigada en métodos tradicionales que dificulta la transición hacia el pensamiento crítico.

Oportunidades identificadas

A pesar de estas barreras, el estudio también evidencia oportunidades significativas.

- Compromiso docente: El grupo de Lengua Castellana, compuesto por Tolosa, Álvarez, Paternina y Beltrán, manifiesta una actitud favorable hacia el modelo. “Hay conocimiento, hay compromiso y hay avances” concluye el análisis.

Tabla 2: Dificultades y oportunidades

Categoría	Dificultades	Oportunidades
Institucional	Falta de formación continua; ausencia de acompañamiento	Modelo claro en documentos; voluntad institucional
Pedagógica	Interpretaciones diversas; evaluación tradicional	Innovaciones individuales; disposición al cambio
Contextual	Vulnerabilidad socioeconómica; tradición memorística	Cultura oral favorable al pensamiento crítico

3.1.4.2 Análisis en relación con el Objetivo Específico 2

Revisar el PEI y su relación con la práctica docente.

Este objetivo fue ampliamente desarrollado mediante análisis documental. El PEI es un documento pedagógicamente robusto, cuyo fundamento conceptual se encuentra bien articulado. Sin embargo, existe una brecha evidente entre el discurso y la práctica el mismo grupo de docentes concluye:

“En la práctica cotidiana, los docentes interpretan el modelo de maneras diversas.”

Aun así, esta diversidad no es necesariamente negativa. El mismo documento reconoce que puede tratarse de una “fase natural del proceso de cambio”, donde la institución se encuentra “en ese punto medio donde se desaprenden viejas prácticas para dejar espacio a las nuevas”

Los docentes participan activamente en este proceso. El caso de Luis Beltrán muestra un uso creciente de mentefactos, rúbricas conceptuales y actividades de lectura crítica, aunque todavía con tensión frente a los tiempos y las demandas administrativas.

3.1.4.3 Análisis en relación con el Objetivo Específico 3

Analizar la influencia de las condiciones socioeconómicas y culturales.

Las observaciones y entrevistas revelan que el contexto de la comunidad educativa — marcado por vulnerabilidad, pero también por fuerte tradición oral— actúa simultáneamente como desafío y oportunidad.

Sin embargo, también se reconoce que la transición hacia la lectura y la escritura formal sigue siendo un reto. La tradición oral facilita el debate, la argumentación espontánea y la participación, elementos observados en clases del docente Jorge Álvarez, pero puede dificultar procesos de producción escrita estructurada.

El análisis conjunto muestra:

1. La implementación del modelo conceptual es real, pero desigual.
2. La coherencia entre PEI y práctica es moderada, en proceso de maduración.

3. Las percepciones de los docentes reflejan compromiso, pero también cansancio e incertidumbre.
4. El contexto influye notablemente en los ritmos y formas de implementación.
5. Las oportunidades institucionales son amplias, pero requieren acompañamiento sostenido.

En suma, el modelo conceptual no se encuentra en crisis en la IED Las Mercedes – San Pablo: está en construcción activa y dinámica. Tal como expresa los docentes: “No hay uniformidad, pero sí identidad. No hay perfección, pero sí propósito.”

3.2. Discusión

La interpretación crítica de los resultados evidencia que la implementación del modelo pedagógico conceptual en la IED Las Mercedes–San Pablo se encuentra en un estado inicial y fragmentado, lo que coincide con hallazgos previos en instituciones de contextos vulnerables (Zubiría, 2006; Cassany, 2006). Aunque el PEI declara este enfoque como orientador del proceso formativo, las prácticas observadas muestran que los docentes aplican solo algunas de sus fases —particularmente la activación de saberes previos y la conceptualización— mientras que la ejecución profunda de operaciones intelectuales y la evaluación formativa se utilizan de manera irregular. Esta brecha entre lo declarado y lo ejecutado confirma lo señalado en el marco teórico sobre la distancia habitual entre currículo prescrito y currículo real (Vygotsky, 1978; Freire, 1970).

Desde la perspectiva sociocultural, se identificó que las condiciones del contexto — especialmente las dificultades socioeconómicas, los episodios de indisciplina asociados a situaciones familiares adversas y la dependencia de respuestas rápidas mediante tecnología— limitan la apropiación significativa del modelo. Estos resultados dialogan con la teoría de Vygotsky (1978), que resalta el papel de la mediación y del entorno sociocultural en el aprendizaje. En la práctica, la limitada mediación docente y la atomización del uso del modelo conceptual dificultan que los estudiantes transiten hacia niveles superiores de comprensión, lo que afecta el desarrollo de pensamiento crítico, tal como señalan Facione (1990) y Halpern (1996).

Asimismo, la revisión documental del PEI y las mallas curriculares muestra una coherencia declarativa sólida, organizada según los principios de la pedagogía conceptual. Sin embargo, los datos de las observaciones y encuestas evidencian que los docentes no cuentan con suficiente formación para traducir el modelo en estrategias didácticas concretas. Esta situación coincide con estudios colombianos que han advertido reiteradamente que el principal obstáculo para la implementación de modelos pedagógicos innovadores es la falta de formación docente y acompañamiento institucional (Merani, citado en Zubiría, 2006; Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Al contrastar los resultados con investigaciones locales desarrolladas en el Atlántico, se observa un patrón similar: las instituciones con alto índice de vulnerabilidad social presentan dificultades para consolidar procesos de comprensión lectora, argumentación y producción textual (Cassany, 2006; OCDE, 2019). En este sentido, la experiencia de la IED Las

Mercedes–San Pablo no es aislada, sino consistente con hallazgos de estudios que destacan la influencia de la pobreza, la violencia y las prácticas memorísticas tradicionales en el bajo rendimiento comunicativo.

No obstante, la experiencia también revela oportunidades. En las clases observadas se identificaron momentos de discusión argumentativa, uso de organizadores gráficos, lectura guiada e inferencias críticas, que son coherentes con los aportes de Ausubel (1963) sobre aprendizaje significativo y con las operaciones intelectuales propuestas por Zubiría (2006). Estos elementos indican que, aunque la apropiación del modelo conceptual no es plena, existen bases pedagógicas que pueden fortalecerse mediante formación continua, acompañamiento docente y una mejor articulación curricular. La triangulación entre PEI–planeaciones–prácticas sugiere que la institución tiene el potencial para consolidar el enfoque, siempre y cuando se avance hacia una planeación más estructurada y una evaluación formativa coherente.

Finalmente, al comparar la experiencia de la IED Las Mercedes–San Pablo con investigaciones nacionales e internacionales, se concluye que la problemática central radica en la implementación, no en el modelo teórico. Tal como señalan Freire (1970) y Cassany (2006), enseñar lenguaje implica promover reflexión, diálogo, metacognición y pensamiento crítico, elementos que requieren tiempo, recursos y capacitación docente. La triangulación realizada en este estudio confirma que la brecha entre teoría y práctica responde tanto a limitaciones institucionales como a factores del contexto sociocultural, lo que exige

estrategias integrales que combinen formación, acompañamiento y adaptación contextual del modelo pedagógico conceptual.

Interpretación crítica de los resultados

Los resultados revelan una tensión clara entre el discurso institucional y la práctica docente. Esta tensión no obedece a resistencia docente, sino a factores estructurales:

- Falta de formación metodológica sistemática
- Limitada disponibilidad de tiempo, recursos y acompañamiento
- Contexto socioeconómico que exige adaptaciones permanentes
- Tradición pedagógica de corte memorístico

En términos freireanos, existe una brecha entre la educación bancarizada —que la institución busca superar— y una educación reflexiva basada en la comprensión conceptual. El modelo pedagógico conceptual pretende transformar esta realidad, pero su implementación requiere condiciones que aún no están plenamente garantizadas.

Desde la perspectiva de Vygotsky, la mediación no se materializa de manera consistente porque la Zona de Desarrollo Próximo del docente no está siendo acompañada institucionalmente. En otras palabras, los docentes requieren más andamiaje para poder implementar de forma plena el modelo conceptual.

Asimismo, desde Dewey y Ausubel (1963), el aprendizaje significativo se logra solo cuando existe una articulación clara entre experiencia, reflexión y conceptualización. En las clases observadas, esa articulación aparece parcialmente, pero no siempre de forma estructurada.

Comparación con investigaciones previas

La revisión del estado del arte muestra que la situación observada coincide con tendencias nacionales y latinoamericanas:

- Investigaciones nacionales indican que la pedagogía conceptual suele implementarse de manera fragmentada por falta de formación.
- Estudios internacionales, como los de Cassany (2006), señalan que la comprensión lectora y el pensamiento crítico requieren procesos formativos sostenidos, no acciones aisladas.
- OCDE y PISA han demostrado que los contextos vulnerables tienden a presentar mayores dificultades en comprensión lectora cuando no hay acompañamiento docente adecuado.

Por tanto, la experiencia de la IED Las Mercedes–San Pablo no es una excepción, sino una manifestación localizada de una problemática regional: la dificultad de traducir modelos pedagógicos innovadores en prácticas docentes consolidadas.

Reflexiones sobre los hallazgos

1. El modelo conceptual no falla; fallan las condiciones para implementarlo. La coherencia conceptual del PEI es un punto de partida positivo, pero la implementación requiere estructuras institucionales que actualmente son insuficientes.

2. Los docentes no son resistentes; son adaptativos. Su aplicación parcial del modelo responde a condiciones reales: grupos numerosos, falta de recursos, presión curricular, jornadas extensas y carga administrativa.

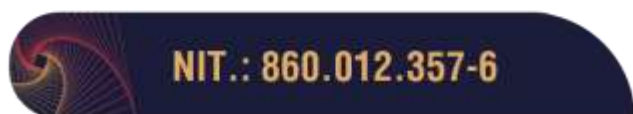
3. La intervención permitió visibilizar prácticas emergentes. Los docentes observados demostraron creatividad y compromiso; construyeron actividades significativas que, aunque no siempre nombran el modelo conceptual, sí se alinean con él.

4. La coherencia institucional está en proceso de consolidación. La escuela está en una fase intermedia donde teoría y práctica empiezan a dialogar, pero aún no logran una integración plena.

5. El cambio pedagógico requiere comunidad, no solo documentos. La formación docente debe ser constante, situada y reflexiva, no vertical ni esporádica.

El capítulo evidencia que la implementación del modelo pedagógico conceptual es un proceso en tránsito: existe coherencia declarativa en el PEI, conocimiento parcial en los docentes y aplicación fragmentada en las aulas. Sin embargo, también se observan bases sólidas para fortalecer la coherencia entre teoría y práctica a través del acompañamiento, la formación continua y la reflexión pedagógica colectiva.

Este capítulo permite comprender que la institución no está en un estado de incoherencia, sino en un proceso de evolución pedagógica donde el modelo conceptual se está instalando progresivamente como cultura institucional.



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

CONCLUSIONES

1. Conclusiones derivadas del objetivo general

El objetivo general se centró en analizar los factores institucionales, curriculares y contextuales que inciden en la implementación del modelo pedagógico conceptual en el área de Lengua Castellana. A partir de la triangulación entre el PEI, las percepciones de los docentes y la observación directa de las prácticas de aula, se concluye que existe una coherencia declarativa sólida, pero una apropiación metodológica parcial del modelo. La institución reconoce oficialmente la Pedagogía Conceptual como su enfoque pedagógico y la incorpora en su misión, visión, estructura curricular y lineamientos metodológicos; sin embargo, su concreción en el aula depende mayormente de la interpretación individual que cada docente realiza del modelo.

Los profesores muestran disposición, compromiso y valoración positiva de la Pedagogía Conceptual. Sin embargo, esta se emplea de manera fragmentada debido a tres factores centrales: formación docente insuficiente, ausencia de acompañamiento sistemático y sobrecarga administrativa que restringe el tiempo para planear de forma conceptual. Aunque todos los docentes identifican las fases del modelo y reconocen su importancia, solo algunos las aplican con rigurosidad. En las clases observadas, docentes como Hermógenes Tolosa y Jorge Álvarez evidencian intencionalidad conceptual en sus secuencias, mientras que Katrina Paternina y Luis Beltrán integran elementos del modelo de manera más intuitiva, especialmente en actividades de lectura crítica y producción de textos.

Se concluye que la implementación del modelo pedagógico conceptual no se encuentra en estado inicial ni en crisis, sino en una fase de maduración institucional, caracterizada por avances desiguales entre docentes y grados. Esta situación no responde a resistencia pedagógica, sino a condiciones de tiempo, formación y contexto que dificultan su consolidación como una práctica homogénea.

2. Conclusiones derivadas del primer objetivo específico

Identificar dificultades y oportunidades en la implementación del modelo conceptual

El análisis permite identificar cuatro grandes dificultades:

1. La distancia entre teoría y práctica: Aunque el PEI presenta una estructura clara basada en las fases del modelo, estas no siempre se reflejan en las planeaciones institucionales. El tránsito entre diagnóstico, conceptualización, ejecución y evaluación aparece incompleto o implícito.
2. Limitaciones contextuales y socioeconómicas: La población estudiantil presenta dificultades asociadas a baja motivación, escaso acompañamiento familiar y acceso limitado a materiales culturales. Esto afecta la posibilidad de desarrollar operaciones intelectuales complejas.
3. Uso superficial de herramientas digitales: Los estudiantes recurren a respuestas automáticas mediante buscadores o aplicaciones de IA, lo que reduce la reflexión crítica. Los docentes reconocen esta problemática, pero requieren estrategias adicionales para contrarrestarla.

4. Heterogeneidad en la apropiación del modelo: Algunos profesores aplican el modelo con mayor seguridad, mientras otros lo hacen parcialmente. Esta inequidad se relaciona directamente con las oportunidades de formación previas.

Frente a estas dificultades, también emergen oportunidades significativas:

- Los docentes valoran positivamente el modelo y consideran que favorece el pensamiento crítico.
- Las actividades de lectura crítica, debates y escritura argumentativa se consolidan como prácticas coherentes con la pedagogía conceptual.
- La institución dispone de un PEI sólido que orienta la acción y ofrece un marco común para armonizar las prácticas.
- Existen docentes referentes que pueden dinamizar procesos de formación interna y acompañamiento.

3. Conclusiones derivadas del segundo objetivo específico

Revisar el PEI y su coherencia con la práctica docente

La revisión documental permitió concluir que el PEI de la institución está construido con rigurosidad conceptual y se encuentra alineado con propuestas pedagógicas actuales. Sus fundamentos son consistentes con el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y valorativas. No obstante, la ausencia de mecanismos institucionales que garanticen el seguimiento de la implementación del modelo limita su fuerza operativa.

Aunque la Pedagogía Conceptual está presente en el discurso oficial, no existe un plan de formación docente sostenido ni un sistema de acompañamiento que asegure la fidelidad metodológica. Tampoco existe uniformidad en la forma en que las mallas curriculares aterrizan las fases del modelo. Esto permite concluir que el PEI brinda el marco conceptual, pero la institución no ha desarrollado aún los instrumentos necesarios para garantizar su puesta en práctica de forma consistente.

4. Conclusiones derivadas del tercer objetivo específico

Analizar la influencia del contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes

El contexto es determinante en la implementación del modelo pedagógico conceptual. La vulnerabilidad social, la exposición a dinámicas de violencia, la falta de acompañamiento familiar y la baja disponibilidad de recursos culturales generan barreras para el desarrollo de procesos complejos como inferencias, abstracciones y argumentaciones sostenidas.

Sin embargo, el análisis evidencia que el modelo conceptual no es incompatible con el contexto, sino que requiere adaptaciones y estrategias diferenciadas. Los docentes reconocen que deben partir de experiencias cercanas al estudiante y construir los conceptos desde situaciones cotidianas que faciliten la comprensión. La pedagogía conceptual se fortalece cuando se vincula con el entorno y no cuando se presenta como un marco abstracto desvinculado de la realidad sociocultural.

5. Conclusiones derivadas del cuarto objetivo específico

Proponer lineamientos para mejorar la apropiación del modelo conceptual

Los análisis muestran que la mejora de la implementación requiere una articulación entre formación docente, planificación curricular, gestión académica y estrategias propias del aula.

Algunas conclusiones centrales son:

- La claridad teórica del PEI debe traducirse en guías, rutas y materiales que faciliten la práctica docente.
- Es necesario promover espacios colectivos de reflexión y co-construcción pedagógica.
- El modelo conceptual se fortalece cuando se trabaja con ejemplos, textos y prácticas culturales cercanas al estudiante.
- La evaluación debe orientarse hacia procesos y no únicamente hacia productos.

Estos lineamientos permiten concluir que es posible fortalecer la apropiación del modelo mediante acciones progresivas que no dependan exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino de un compromiso institucional estructurado.

APORTES A LA PRÁCTICA Y AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

1. Contribución al análisis institucional

El estudio aporta evidencia para comprender cómo un modelo pedagógico bien formulado en documentos institucionales puede enfrentar barreras en su implementación si no existen mecanismos claros de acompañamiento. Este hallazgo es relevante para otras instituciones con modelos similares.

2. Visibilización del rol docente en la adaptación del modelo

La investigación reconoce que los maestros no son simples ejecutores del PEI, sino mediadores que traducen los conceptos del modelo a las realidades del aula. Este papel interpretativo debe ser valorado y acompañado por la institución.

3. Comprensión del aprendizaje en contextos vulnerables

Los resultados muestran cómo los factores socioeconómicos influyen en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión conceptual. Esto aporta al campo pedagógico evidencia situada sobre la necesidad de estrategias contextualizadas.

4. Aporte metodológico al estudio de prácticas docentes

El uso de triangulación entre documentos, encuestas y observación fortalece el análisis y ofrece un modelo replicable para el estudio de coherencia educativa en otras áreas o instituciones.

5. Fortalecimiento de la reflexión pedagógica

El estudio contribuye a la reflexión sobre la relación entre discurso institucional y práctica

real, una tensión persistente en los sistemas educativos latinoamericanos. Este aporte ayuda a comprender cómo se pueden cerrar esas brechas desde acciones concretas.

Recomendaciones

1. Recomendaciones para los docentes

1. Planear de manera explícita las fases del modelo pedagógico conceptual, incorporando momentos diagnósticos, de conceptualización, ejecución y evaluación reflexiva.
2. Trabajar de manera colaborativa entre docentes del área para compartir estrategias, secuencias didácticas y experiencias exitosas.
3. Incorporar recursos contextualizados que relacionen los conceptos con la vida cotidiana de los estudiantes, favoreciendo la comprensión profunda.
4. Promover prácticas de lectura crítica y escritura reflexiva mediante actividades que fortalezcan las operaciones intelectuales (inferir, comparar, jerarquizar, argumentar).
5. Contrarrestar la dependencia superficial de herramientas digitales enseñando a los estudiantes a validar, analizar y reorganizar la información.
6. Utilizar rúbricas formativas que valoren procesos cognitivos más que resultados memorísticos.
7. Registrar en diarios de campo o portafolios la evolución de las estrategias aplicadas, permitiendo reflexionar y mejorar la práctica.

2. Recomendaciones para la institución

1. Crear un plan anual de formación docente específico sobre el modelo pedagógico conceptual, enfocado en su aplicación metodológica y no solo en su marco teórico.
2. Establecer un sistema de acompañamiento pedagógico, con mentorías entre pares y espacios de co-observación de clases.
3. Actualizar las mallas curriculares para que las fases del modelo estén claramente articuladas con competencias y actividades.
4. Fortalecer el Comité Académico para que asuma el seguimiento del modelo como responsabilidad explícita.
5. Asignar tiempos institucionales protegidos para la planeación conjunta, evitando que la carga administrativa interfiera en los procesos pedagógicos.
6. Crear bancos institucionales de secuencias didácticas conceptuales, accesibles a todos los docentes.
7. Fomentar proyectos interdisciplinarios que integren el modelo conceptual con otras áreas, fortaleciendo la coherencia curricular.

3. Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución del modelo pedagógico conceptual a lo largo de varios años.
2. Explorar la voz de los estudiantes, que no fue parte de este estudio de caso, para comprender su percepción sobre la pedagogía conceptual.

3. Comparar la implementación del modelo entre distintas instituciones oficiales del Distrito.
4. Indagar sobre la relación entre tecnología educativa y pensamiento crítico, especialmente en contextos con acceso limitado a recursos.
5. Investigar la incidencia de la formación docente en la sostenibilidad del modelo, buscando identificar prácticas formativas efectivas.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beckett, G. H. (2002). Evaluaciones del docente y del estudiante sobre la instrucción basada en proyectos. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52–66.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Dentro de la caja negra: Mejorar los estándares mediante la evaluación en el aula. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., & Villa Andrade, L. C. (2019). Pedagogía conceptual en la formación por competencias del saber-ser. *Ciencia e Investigación Educativa*, 1(1), 94–101.
<https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/2425>
- Cobos, L. F. G., Vivas, Á. M., & Jaramillo, E. S. (2019). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales*, 1(376).
<https://doi.org/10.29166/anales.v1i376.1871>
- Comisión Europea. (2016). *Nueva agenda de habilidades para Europa*. Comisión Europea.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (4.ª ed.). Sage Publications.
- Dede, C. (2009). *Comparación de marcos para las habilidades del siglo XXI*. Harvard Graduate School of Education.
- De Zubiría, M. (2006a). *Pedagogía conceptual y competencias*. Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2006b). *La pedagogía conceptual: Un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- De Zubiría, M. (2006c). *Pedagogía conceptual: Una propuesta para el desarrollo de las operaciones intelectuales*. Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2010). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía conceptual*. Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2012). *El modelo pedagógico conceptual: Hacia una escuela del pensamiento*. Fundación Alberto Merani.

De Zubiría, M. (2018). *Pedagogía conceptual: Una puerta al futuro de la educación*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani”.

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789585513006_A37185025/preview-9789585513006_A37185025.pdf

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Morata.

Facione, P. A. (1990). *Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos para fines de evaluación e instrucción educativa*. Asociación Filosófica Americana.

Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual / Umerani. (2014). *Cómo enseñar promoviendo el pensamiento conceptual: Didácticas conceptuales (Módulo 3)*. Fundación Tecnológica Alberto Merani. https://umerani.edu.co/wp-content/uploads/2021/02/Mod3_Didacticas-Conceptuales.pdf

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Bantam Books.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

Halpern, D. F. (1996). *Pensamiento y conocimiento: Una introducción al pensamiento crítico* (3.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández, F. (2012). *La educación basada en competencias: Un enfoque práctico*. Narcea Ediciones.

ICFES. (2024). *Guía de interpretación de resultados Saber 11º*. ICFES.

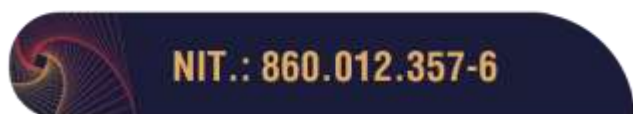
Marina, J. A. (2014). *La inteligencia ejecutiva: La clave para la educación en la era digital*. Ariel.

Martínez, P. J. H. (2014). Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo. *Revista de Educación e Inspección*, 34, 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7860165>

Novak, J. D. (1998). *Aprender, crear y usar el conocimiento: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras en escuelas y corporaciones*. Paidós Ibérica.

- OCDE. (2021). *El futuro de la educación y las competencias*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Conceptos y herramientas del pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Saber lo que saben los estudiantes: La ciencia y el diseño de la evaluación educativa*. National Academy Press.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- PISA (OCDE). (2018). *Aprendizaje en el siglo XXI: Educación para el mundo del mañana*. OCDE.
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Oxford University Press.
- Sánchez, H. (2015). *Modelos pedagógicos y prácticas de aula en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan en acción los profesionales*. Basic Books.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Macmillan.
- Thomas, J. W. (2000). *Revisión de investigaciones sobre aprendizaje basado en proyectos*. Fundación Autodesk.
- UNESCO. (2022). *Transformar la educación: Un llamado urgente*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Akal.

ANEXOS



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Anexo A: Consentimiento informado para docentes.

Investigación: *Implementación del Modelo Pedagógico Conceptual en las prácticas de aula en Lengua Castellana: un estudio de caso en la IED Las Mercedes – San Pablo*

Investigador: Luis David Beltrán Olivero

Institución: Institución Educativa Distrital Las Mercedes – San Pablo

Año: 2025

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN

Estimado/a docente:

Usted está siendo invitado/a a participar de manera voluntaria en la investigación titulada “Implementación del modelo pedagógico conceptual en las prácticas de aula en Lengua Castellana: un estudio de caso en la IED Las Mercedes – San Pablo”, cuyo propósito es analizar la aplicación del modelo pedagógico conceptual en el área de Lengua Castellana y comprender las percepciones y prácticas de los docentes frente a dicho modelo.

Antes de decidir, es importante que lea cuidadosamente la siguiente información.

1. Propósito de la Investigación

Este estudio busca comprender cómo se está implementando el modelo pedagógico conceptual en las prácticas docentes y cuáles son sus alcances, fortalezas y dificultades dentro del proceso educativo institucional.

2. Actividades en las que participará

Si usted acepta participar, se le solicitará:

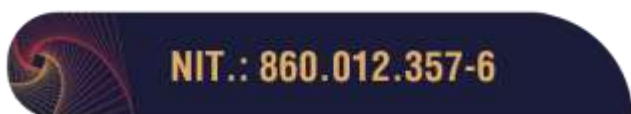
- Permitir observaciones de clase durante el periodo establecido.
- Participar en una encuesta o entrevista relacionada con su experiencia docente.
- Compartir, si así lo desea, material pedagógico como planeaciones o evidencias de aula.
- No se grabará audio ni video sin su autorización expresa.
- No se solicitará información personal más allá de la necesaria para fines académicos.

3. Confidencialidad

Toda la información suministrada por usted será tratada con estricta confidencialidad.

- Los datos serán usados únicamente con propósitos académicos y no tendrán ningún impacto en su evaluación institucional o laboral.
- La información recolectada será almacenada de forma segura.

4. Voluntariedad y derecho a retirarse



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Su participación es completamente voluntaria.

Usted puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia, explicación o perjuicio para su labor docente.

5. Riesgos y beneficios

Riesgos: No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados a su participación; la investigación es de carácter pedagógico.

Beneficios: Contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas del área de Lengua Castellana y al análisis institucional del modelo conceptual.

6. Uso de los resultados

Los resultados del estudio podrán ser utilizados para:

- Informe final académico.
- Ajustes al plan de área y prácticas pedagógicas.
- Presentaciones institucionales o académicas.

Siempre resguardando la identidad de los participantes.

7. Declaración de consentimiento

Declaro que:

- He leído y comprendido la información anterior.
- He tenido la oportunidad de hacer preguntas y recibir respuestas claras.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento.
- Acepto participar en esta investigación.

Firma del docente participante

Nombre del docente: _____

Firma: _____

Firma del investigador responsable

Nombre del investigador: _____

Firma: _____

Desprendibles de autorización

Firma del docente participante Nombre del docente: <u>Katrina Paternina Aparicio</u> Firma: <u>Katrina Paternina</u>
Firma del investigador responsable Nombre del investigador: <u>José Daniel Beltrán O</u> Firma: <u>José Daniel Beltrán O</u>
Firma del docente participante Nombre del docente: <u>Jorge D. Alvarado C.</u> Firma: <u>Jorge D. Alvarado C.</u>
Firma del investigador responsable Nombre del investigador: <u>José Daniel Beltrán O</u> Firma: <u>José Daniel Beltrán O</u>
Firma del docente participante Nombre del docente: <u>Hernández Tolosa Fernández</u> Firma: <u>Hernández Tolosa Fernández</u>
Firma del investigador responsable Nombre del investigador: <u>José Daniel Beltrán O</u> Firma: <u>José Daniel Beltrán O</u>

Anexo B:

Carta de solicitud de autorización

Señor:
 Eder González Charón
 Coordinador Académico
 Institución Educativa Distrital Las Mercedes – San Pablo

Asunto: Solicitud de autorización para el desarrollo de investigación educativa

Respetado Coordinador:

Cordial saludo.

Yo, Luis David Beltrán Olivero, docente e investigador, me permito solicitar de manera formal la autorización para desarrollar la investigación titulada: **"Implementación del modelo pedagógico conceptual en las prácticas de aula del área de Lengua Castellana: un estudio de caso en la IED Las Mercedes – San Pablo"**.
 El propósito de este estudio es **analizar la aplicación del Modelo Pedagógico Conceptual en las aulas de Lengua Castellana**, identificando fortalezas, dificultades y oportunidades de mejoramiento en las prácticas docentes del área.

Para tal fin, solicito su aprobación para realizar las siguientes actividades:

- Observaciones de clase a los docentes del área.
- Aplicación de encuestas o entrevistas relacionadas con prácticas pedagógicas.
- Revisión de planeaciones o materiales pedagógicos que los docentes decidan compartir voluntariamente.
- Coordinación de horarios y espacios sin afectar el normal desarrollo académico.

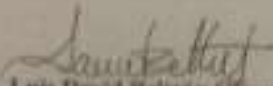
Me comprometo a cumplir con los principios éticos establecidos:

- Voluntariedad de los docentes participantes.
- Confidencialidad de la información recolectada.
- Protección de datos personales según la normativa vigente.
- Respeto absoluto a los tiempos académicos y organizativos de la institución.

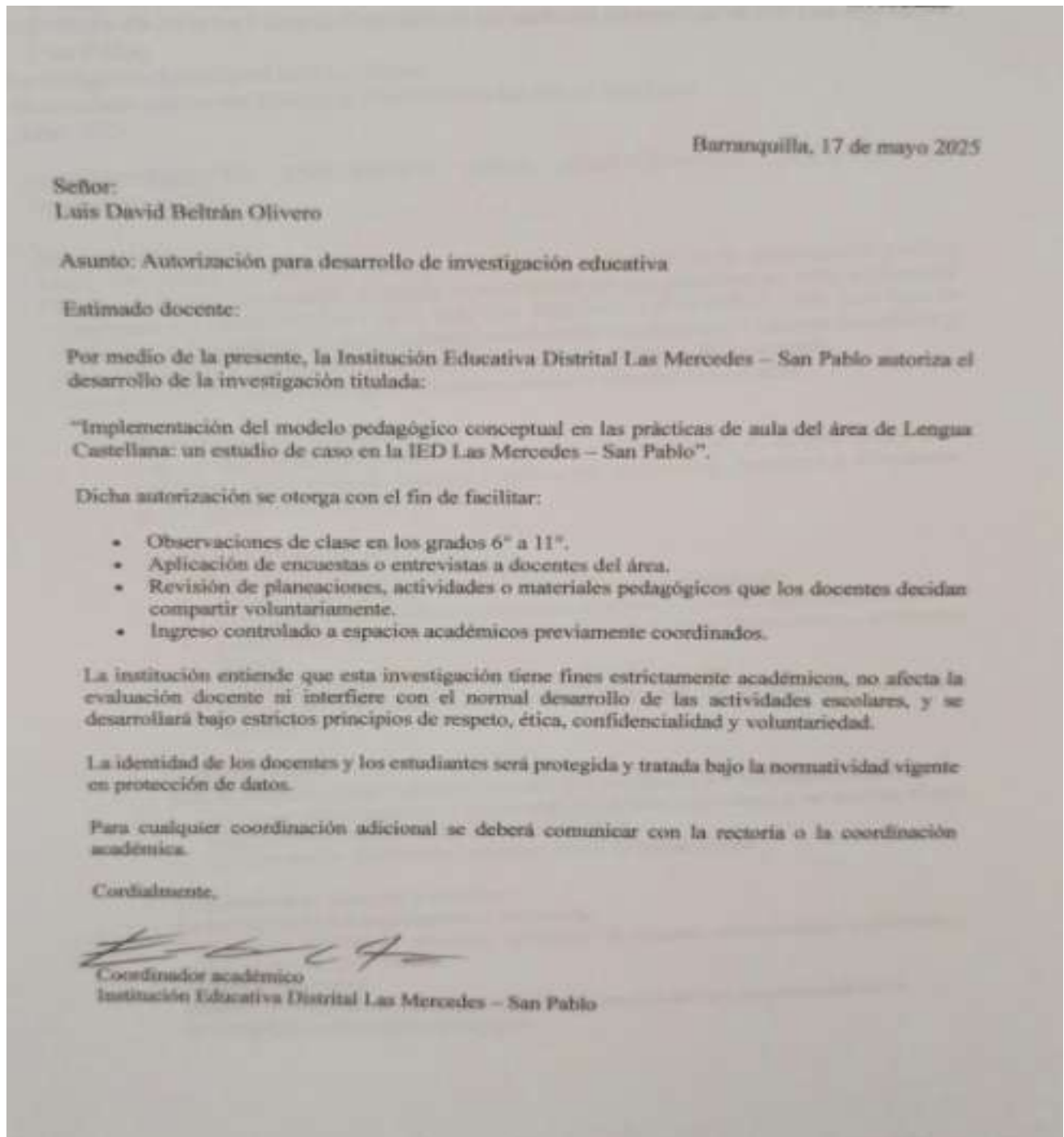
Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos y presentados de manera anónima, salvo autorización expresa de los docentes.

Agradezco de antemano su colaboración y apoyo para el desarrollo de este estudio que busca fortalecer las prácticas pedagógicas institucionales.

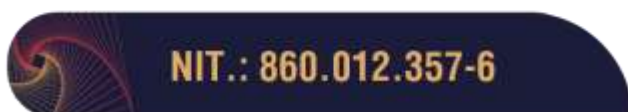
Atentamente,


 Luis David Beltrán Olivero
 Investigador
 C.C. 1013425871

Anexo C: Carta de autorización por parte del plantel



Anexo D: Ejemplo de matriz documental



SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
 CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
 SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
 SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
 SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PEI (PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL) - "SEMBRANDO SUEÑOS Y TRANSFORMANDO VIDAS"	MALLAS CURRICULARES - LENGUA CASTELLANA (GRADO 11, PERIODOS I Y II, 2025)	PLANEACIÓN DE LENGUA CASTELLANA (GRADO 11, PERIODO 02, 2025)
DOCUMENTO PRINCIPAL	PEI (Marco de navegación institucional)	Malla Curricular (Esquema estructurado del área)	Modelación Didáctica / Planeación de Aula (Esquema de las actividades de enseñanza-aprendizaje)
MODELO PEDAGÓGICO	Pedagogía Conceptual. Busca formar instrumentos de conocimiento, desarrollando operaciones intelectuales y privilegiando aprendizajes abstractos y generales.	Aplica las fases del Modelo Pedagógico Conceptual: Diagnóstica, Conceptualización, Ejecución y Evaluación.	Se estructura en las fases del Modelo Pedagógico Conceptual: Fase Afectiva, Fase Cognitiva, Fase Expresiva.
ESTÁNDAR BÁSICO (GENERAL)	No aplica (Define los objetivos de la educación Básica Secundaria, como el desarrollo de la capacidad de comprender textos y el uso de la lengua como medio de expresión literaria).	Comprende diferentes tipos de textos, a partir del análisis de su contenido, características e intenciones comunicativas.	Utiliza adecuadamente la lengua castellana como instrumento de comunicación y expresión cultural, mediante el fortalecimiento de las competencias comunicativas: lectora y oral-escritora; para el desarrollo del

			pensamiento crítico.
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE (DBA)	No aplica (Se definen los Estándares Básicos de Competencias como criterios claros y públicos de calidad para el sistema educativo).	DBA 3 y DBA 6 (Grado 6).	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
COMPONENTES/COMPETENCIAS FOCALES	Competencia se define como la capacidad de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores de manera integral.	Componentes: Pragmático, Sintáctico, Semántico. Competencias: Comunicativa Lectora y Comunicativa Escritora.	Componentes: Pragmático, Sintáctico, Semántico. Competencias: Comunicativa Lectora y Comunicativa Escritora.
EJES TEMÁTICOS / ENSEÑANZAS CLAVE	Niveles de la Educación Formal: Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), y Media Académica (con profundización en Ciencias Naturales y Medio Ambiente).	Grado 6 (Periodo I): Los géneros literarios, la narración, el cuento, el mito, la prosopografía, etopeya, retrato, el sustantivo, el verbo, tipología textual, significado literal y no literal.	Grado 11 (Periodo 02): La enseñanza se centra en la comprensión de la estructura formal y las funciones de las partes de un texto, y la producción de textos escritos.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	Estrategia Pedagógica: Pedagogía Conceptual.	Esquematización de las enseñanzas, preguntas abiertas, debates, ejemplos y ejercicios guiados, lecturas y análisis de textos, producción escrita, socialización de información audiovisual.	La planeación detalla acciones por fases (Afectiva, Cognitiva, Expresiva), enfocadas en la comprensión de la estructura textual y la producción de ensayos argumentativos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Proceso integral que involucra las dimensiones: espiritual, ética, cognitiva, comunicativa, psicomotriz, socio-afectiva y artística. Es democrática, flexible y orienta el proceso pedagógico.	Afectivo: Motivación, responsabilidad, participación cordial. Cognitivo: Identificación de origen del lenguaje/recursos, función del verbo, comprensión de contenido. Expresivo: Presentación de trabajos pertinentes.	Quiz virtuales, lecturas en voz alta, presentación y socialización de contenidos, exámenes escritos, exposiciones, informes escritos y talleres.
RECURSOS DIDÁCTICOS (EJEMPLOS)	Recursos para el aprendizaje de Lengua Castellana en Básica Secundaria y Media incluyen: Libros consulta, libros de lectura, cuentos clásicos juveniles, grabadora, revistas, maletín viajero.	Computador, Tablet o Celular, Esquemas, Guía de trabajo, videos o tutoriales, Audios, Cuadernos, Material anexo en PDF, módulo multiarea, diccionario.	Computador, Tablet o Celular, Videobeam, Esquemas Guía de trabajo, Videos o tutoriales, Audios, Cuadernos, Material anexo en PDF, Libro Lectura Crítica.

Anexo E: Preguntas y Análisis de Respuestas Individuales

I. Instrumento de Recolección de Datos

No.	Pregunta	Tipo de Respuesta
1.	¿Autoriza el tratamiento de sus datos personales con fines investigativos y académicos, garantizando confidencialidad y uso exclusivo para este estudio?	Opción múltiple (Sí/No/Otros)
2.	Edad	Campo abierto (Numérico)
3.	Nivel de educación alcanzado	Campo abierto (Texto)
4.	¿Conoce los fundamentos del modelo pedagógico conceptual adoptado por el PEI de la institución?	Opción múltiple (Sí/No/Parcialmente)
5.	¿Ha recibido formación institucional específica para implementar este modelo?	Opción múltiple (Sí/No)
6.	¿Qué tan clara le resulta la aplicación del enfoque conceptual en su práctica docente?	Escala de Likert (1-5)
7.	¿Cómo planifica y desarrolla sus clases para responder al modelo pedagógico conceptual?	Campo abierto (Texto)
8.	¿Qué estrategias utiliza para conectar la teoría del PEI con la práctica pedagógica en el aula?	Campo abierto (Texto)
9.	¿Qué barreras socioeconómicas o contextuales afectan más la implementación del modelo en su experiencia docente?	Campo abierto (Texto)
10.	¿Con qué frecuencia adapta sus prácticas para responder a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes?	Escala de Likert (Nunca a Siempre)
11.	¿Considera que los recursos de la institución son suficientes para implementar el modelo pedagógico conceptual?	Opción múltiple (Sí/No/Parcialmente)
12.	¿Qué tipo de apoyo o formación considera necesaria para fortalecer su aplicación del modelo en el aula?	Campo abierto (Texto)
13.	¿Qué tan alineado percibe lo que propone el PEI con lo que realmente ocurre en su aula?	Escala de Likert (1-5)
14.	Nombre completo	Campo abierto (Texto)

Anexo F

Análisis de Respuestas por Docente

A continuación, se presenta un análisis enfocado en la coherencia pedagógica, el conocimiento del modelo, y la articulación de la teoría y práctica de cada profesor.

Licenciado Jorge Álvarez

Pregunta Clave	Respuesta	Análisis de Coherencia
Conocimiento (P4)	Parcialmente	Posee un conocimiento incompleto del fundamento.
Claridad (P6)	3 (Media)	La claridad en la aplicación del enfoque conceptual es moderada, lo que se relaciona con su conocimiento parcial.
Planeación (P7)	Fases: Afectiva, Cognitiva, Expresiva.	Alta Coherencia Teórica: Utiliza explícitamente las tres fases del Modelo Pedagógico Conceptual, indicando que su estructura de clase está formalmente alineada con el PEI.
Barreras (P9)	Recursos didácticos insuficientes.	Enfoca la barrera en aspectos materiales y de recursos institucionales.
Alineación (P13)	3 (Media)	Percibe una alineación moderada entre el PEI y su práctica, a pesar de usar la estructura de fases.

Licenciado Luis David Beltrán Olivero

Pregunta Clave	Respuesta	Análisis de Coherencia
Conocimiento (P4)	Sí	Conoce los fundamentos del modelo conceptual.
Claridad (P6)	5 (Muy clara)	Reporta máxima claridad en la aplicación del enfoque conceptual.
Planeación (P7)	Secuencias didácticas conceptuales.	Alta Coherencia Práctica: Su respuesta se centra en la aplicación de las secuencias didácticas, sugiriendo una traducción fluida de la teoría a la práctica en el aula.
Barreras (P9)	Desinterés de los estudiantes por la lectura.	Enfoca la barrera en un factor intrínseco de los estudiantes y el entorno cultural.
Alineación (P13)	5 (Totalmente alineado)	Percibe una alineación completa entre lo propuesto por el PEI y su práctica en el aula, lo que es coherente con su alta claridad y conocimiento.

Licenciado Hermogenes Tolosa

Pregunta Clave	Respuesta	Análisis de Coherencia
Conocimiento (P4)	Parcialmente	Como Álvarez, tiene un conocimiento incompleto del fundamento.
Claridad (P6)	2 (Baja)	Reporta una baja claridad en la aplicación del enfoque conceptual en la práctica.
Planeación (P7)	Se centra en el desarrollo de la competencia lectora.	Baja Coherencia Específica: Su respuesta es genérica y se centra en un componente curricular (lectora) en lugar de mencionar elementos distintivos del modelo conceptual (como las fases o los mentefactos).
Barreras (P9)	Factores económicos y la falta de apoyo familiar.	Barrera socioeconómica clásica, que lo obliga a adaptar su práctica.
Alineación (P13)	2 (Baja)	Percibe una alineación baja entre el PEI y su práctica.

Licenciada Katrina Paternina

Pregunta Clave	Respuesta	Análisis de Coherencia
Conocimiento (P4)	Sí	Conoce los fundamentos del modelo conceptual.
Claridad (P6)	4 (Alta)	Reporta alta claridad en la aplicación del enfoque conceptual.
Planeación (P7)	Se enfoca en la construcción de mentefactos conceptuales.	Alta Coherencia Teórica y Práctica: Mencionar explícitamente los mentefactos demuestra un uso de la herramienta distintiva del modelo conceptual ² , indicando una aplicación avanzada y específica.
Barreras (P9)	Factores socioeconómicos, sobre todo la falta de recursos tecnológicos.	Señala barreras tanto socioeconómicas como de infraestructura tecnológica, elementos que están presentes en los recursos didácticos de los documentos ³ .
Alineación (P13)	4 (Alta)	Percibe una alta alineación entre el PEI y su práctica.

Anexo G: Formato de observación de clase.

Institución: IED Las Mercedes – San Pablo

Asignatura: Lengua Castellana

Docentes observados: Jorge Álvarez, Hermógenes Tolosa, Luis Beltrán

Grados: 6° a 11°

Duración de las clases: 90 a 120 minutos

Propósito del instrumento: Registrar la aplicación del Modelo Pedagógico Conceptual en las prácticas docentes, identificando fases del modelo, estrategias, interacción pedagógica y evidencias de conceptualización.

1. Datos generales de la observación

Ítem	Descripción
Docente:	_____
Grado:	_____
Fecha:	_____
Tiempo trabajado:	_____
Tema de la clase:	_____

2. Fases del Modelo Pedagógico Conceptual

2.1. Fase Diagnóstica

- ✓ Se inicia conectando con saberes previos
- ✓ Se formulan preguntas generadoras
- ✓ Se exploran representaciones iniciales de los estudiantes

Indicadores a observar:

- Relación del contenido con la experiencia personal
- Activación de conocimientos previos
- Preguntas que permiten identificar ideas iniciales
- Nivel de participación espontánea

Registro del observador:

2.2. Fase de Conceptualización

- ✓ Se introducen conceptos a partir del diálogo
- ✓ Uso de ejemplos, contraejemplos y categorización
- ✓ Construcción colectiva del significado

Indicadores a observar:

- Preguntas que orientan la deducción del concepto
- Evidencia de procesos inferenciales
- Trabajo con ideas, comparaciones, relaciones
- Uso de lenguaje conceptual en los estudiantes

Registro del observador:

2.3. Fase de Aplicación

- ✓ Actividades que permiten usar el concepto
- ✓ Ejercicios individuales o grupales
- ✓ Situaciones problémicas alineadas al contenido

Indicadores a observar:

- Talleres aplicados al concepto
- Resolución de problemas o análisis de casos
- Creatividad/argumentación en la tarea
- Participación activa en la actividad aplicada

Registro del observador:

2.4. Fase de Evaluación

- ✓ Evaluación formativa durante la clase
- ✓ Retroalimentación específica
- ✓ Socialización de aprendizajes

Indicadores a observar:

- Claridad en los criterios de evaluación
- Preguntas metacognitivas (“¿cómo sabes?”, “¿por qué?”)
- Revisión de productos (oral o escrito)
- Valoración del proceso más que del resultado

Registro del observador:

3. Dimensiones complementarias

3.1. Interacción pedagógica

- Clima de aula
- Respeto en turnos de palabra
- Libertad para argumentar o disentir
- Participación equitativa

Observaciones:

3.2. Estrategias didácticas observadas

- Marque las utilizadas:
 - ☐ Lectura guiada
 - ☐ Debate o diálogo socrático
 - ☐ Taller escrito
 - ☐ Trabajo grupal
 - ☐ Análisis de textos
 - ☐ Ejemplos de la vida cotidiana
 - ☐ Otras: _____

3.3. Uso del modelo conceptual

- Nivel de coherencia (alto, medio, bajo)
- Adecuación del docente a las fases
- Pertinencia de actividades
- Profundidad conceptual lograda

Observaciones:

4. Síntesis de la observación

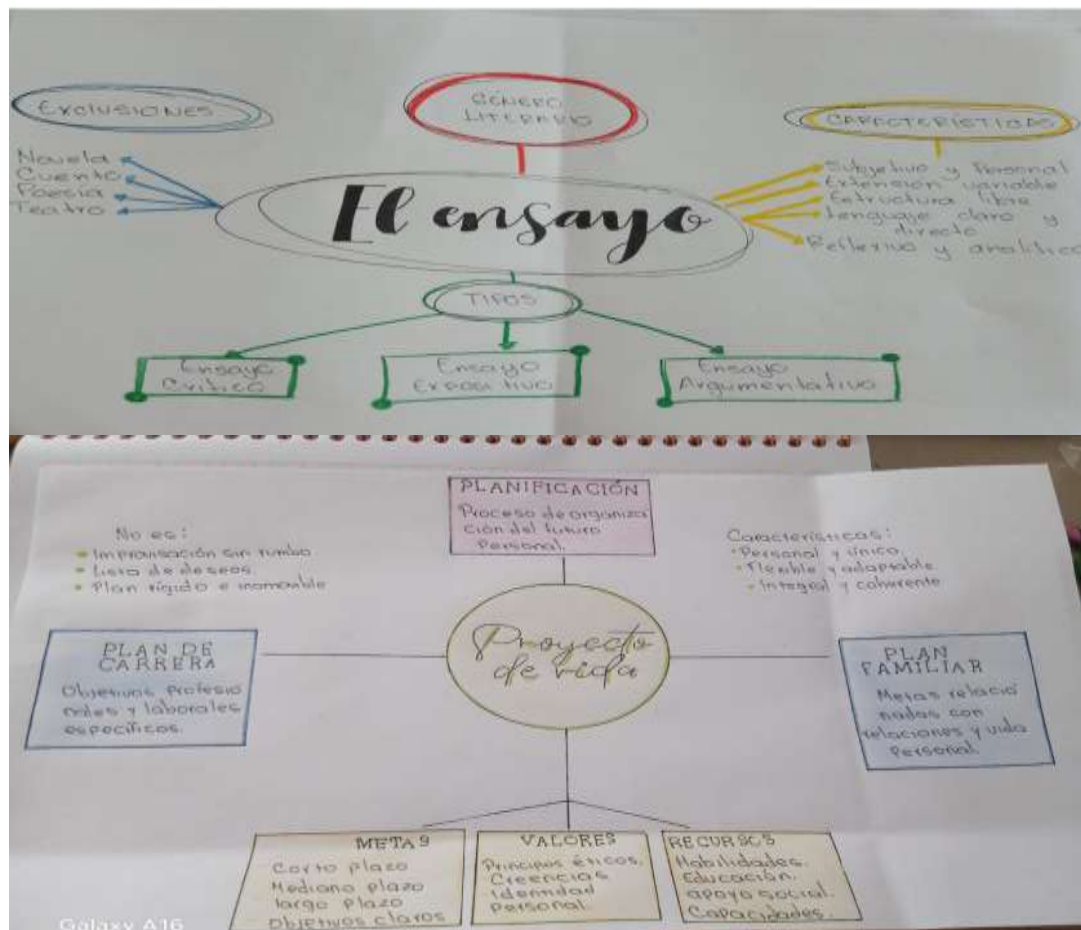
Fortalezas identificadas:

Dificultades identificadas:

Recomendaciones:

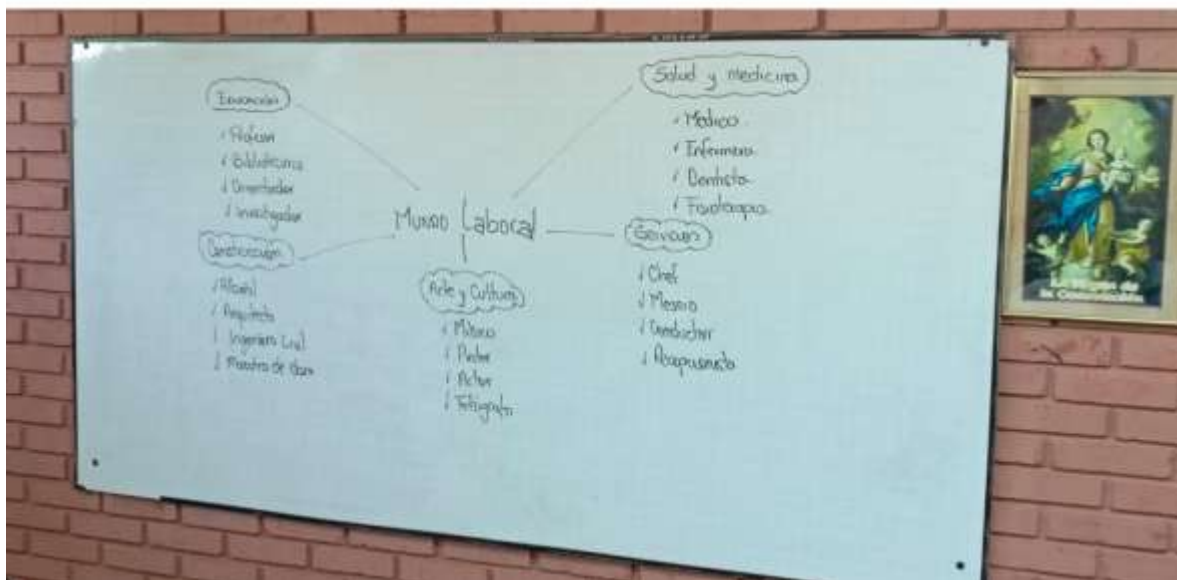
Anexo h: evidencia fotográfica

Mentefactos





Aplicación de taller de mentefacto en clase



Grupo docente participante



NIT.: 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: (601) 587 87 97
CAMPUS MEDELLÍN: (604) 234 10 34
SECCIONAL BUCARAMANGA: (607) 698 58 58
SECCIONAL TUNJA: (608) 744 04 04
SECCIONAL VILLAVICENCIO: (608) 661 43 61

Anexo I TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACION DE CLASES.

Caso 1: Grados Sexto y Séptimo – Docente Jorge Álvarez

Tema: La estructura del cuento y la interpretación de personajes.

Duración: 90 minutos.

Objetivo: Comprender los elementos narrativos básicos y desarrollar la capacidad de inferir motivaciones de los personajes.

Entrar al aula de sexto grado es entrar a un mundo ruidoso, vital y lleno de energía. Jorge Álvarez saluda con tono amable, reparte las copias del cuento “El regalo de la abuela” y comienza preguntando: “¿Quiénes tienen una abuela que los consienta demasiado?”. Las manos se levantan entre risas. Desde el principio, el maestro logra conectar el texto con la experiencia personal de los estudiantes. Esa es una de las claves del modelo conceptual: partir de lo conocido para llegar a lo desconocido, activar las estructuras previas del pensamiento.

Durante la lectura, los estudiantes toman turnos para leer en voz alta. Jorge hace pausas frecuentes y pregunta: “¿Por qué creen que la abuela actuó así?”, “¿Qué sintió el nieto en este momento?”. Las respuestas son variadas: algunos repiten frases del texto, otros intentan interpretar. El maestro no corrige de inmediato; deja que la discusión fluya. En ese diálogo se percibe un ejercicio de conceptualización espontánea, aunque no siempre profunda.

En la segunda parte de la clase, el docente guía un breve taller: los estudiantes deben identificar los elementos del cuento (inicio, nudo, desenlace) y describir al personaje principal con adjetivos. Aquí la dinámica se vuelve más mecánica. Muchos se limitan a copiar del texto, lo que muestra que la conceptualización aún no alcanza el nivel de abstracción que busca el modelo.

Sin embargo, hay momentos de comprensión auténtica. Una estudiante comenta: “La abuela no es mala, solo no sabe expresar su cariño”. Ese comentario espontáneo muestra el tipo de pensamiento inferencial que el modelo busca: la capacidad de ir más allá del texto literal. Jorge aprovecha la intervención y pregunta: “¿Y cómo podríamos llamar a ese tipo de personaje?”. Algunos responden “complejo”, otros “realista”. El maestro sonríe: “Exacto, un personaje con contradicciones”. En ese instante, el modelo conceptual se hace visible: el concepto nace del diálogo, no de la definición.

En términos generales, la clase combina momentos de guía directa con espacios de exploración. Se nota que el maestro intenta aplicar las fases del modelo, aunque de manera intuitiva. La fase diagnóstica se realiza al inicio con preguntas de experiencia, la conceptualización se da en la discusión, la aplicación en el taller y la evaluación en la socialización final.

No obstante, la observación revela también algunas dificultades. La principal es la limitada profundización conceptual: los estudiantes comprenden la historia, pero no llegan a formular generalizaciones o categorías más amplias (por ejemplo, el concepto de “conflicto moral” o “narrador interno”). Además, la evaluación se centra en la participación, no en la argumentación.

Aun así, el ambiente de aula es positivo y estimulante. Los estudiantes se sienten escuchados y se atreven a opinar. Puede que no estén formulando conceptos abstractos, pero están ejercitando una forma inicial de pensamiento crítico. En palabras de De Zubiría (2012), “el pensamiento se educa primero desde la experiencia antes que desde la teoría”.

Nivel de coherencia con el modelo: medio.

Fortalezas: motivación, conexión emocional, clima participativo.

Dificultades: conceptualización incompleta, evaluación poco formativa.

Caso 2: Grados Octavo y Noveno – Docente Hermógenes Tolosa

Tema: Los argumentos y las falacias.

Duración: 100 minutos.

Objetivo: Identificar tipos de argumentos y reconocer falacias comunes en la vida cotidiana.

Hermógenes Tolosa inicia su clase escribiendo una pregunta en el tablero: “¿Por qué debemos usar uniforme escolar?”. Luego dice: “Les voy a pedir que se ubiquen en dos grupos: los que están a favor y los que están en contra”. De inmediato, el salón se llena de murmullos, risas y debates. Sin que los estudiantes lo noten, ya están participando en una estrategia de diagnóstico: poner en marcha el pensamiento antes de teorizarlo.

Después de unos minutos de discusión, el docente pregunta: “¿Qué tipo de razones dieron para defender su postura?”. Algunos dicen “porque así nos vemos iguales”, otros “porque es incómodo”. Entonces Hermógenes introduce el concepto de *argumento*: “Cada una de esas razones que dieron es un argumento. Y ahora veremos cuáles son válidos y cuáles no”.

A lo largo de la clase, se usan ejemplos cotidianos para ilustrar las falacias: “ad hominem”, “falsa causa”, “apelación a la autoridad”. Los estudiantes ríen cuando el maestro usa ejemplos políticos o familiares. Luego trabajan en grupos para construir argumentos sobre temas polémicos. La discusión se vuelve intensa: unos defienden el uso del celular en clase, otros lo rechazan.

Esta clase refleja con claridad las fases del modelo pedagógico conceptual:

- Diagnóstico: las posturas iniciales de los estudiantes.
- Conceptualización: el trabajo con ejemplos y contraejemplos.

- Aplicación: la construcción de argumentos propios.
- Evaluación: la reflexión final sobre la validez de las ideas.

La secuencia está cuidadosamente estructurada y se ajusta a la lógica del modelo. Además, se observa una evaluación formativa continua: el maestro corrige con humor, invita a pensar, no descalifica. Al final, pide que escriban una breve conclusión sobre lo aprendido.

Lo más valioso, quizás, es que los estudiantes no solo comprenden el concepto de falacia, sino que empiezan a reconocerlo en su entorno. Uno comenta: “Mi mamá siempre dice que si me levanto tarde no me irá bien en la vida; eso es una falsa causa, ¿cierto?”. El aula se llena de risas, pero detrás del chiste hay comprensión.

Desde el punto de vista del modelo conceptual, esta clase logra un equilibrio entre teoría y práctica. El docente no se limita a definir; hace que los estudiantes descubran el concepto a partir de su experiencia. Como afirma De Zubiría (2015), “el conocimiento se apropia cuando el sujeto logra reconstruirlo desde su vivencia”.

La observación también deja ver un ambiente de respeto intelectual. Los estudiantes se sienten con derecho a disentir, a argumentar, a corregirse entre sí. Esa libertad de pensamiento es uno de los pilares de la pedagogía conceptual: el aula como espacio de diálogo razonado.

Nivel de coherencia con el modelo: alto.

Fortalezas: aplicación clara de las fases del modelo, participación activa, conexión con la vida cotidiana.

Dificultades: escasa escritura individual; la evaluación se centra en lo oral.

Caso 3: Grados Décimo y Undécimo – Docente Luis Beltrán

Tema: El ensayo como forma de pensamiento crítico.

Duración: 120 minutos.

Objetivo: Analizar la estructura del ensayo argumentativo y producir un texto propio a partir de una lectura literaria.

En los grados superiores, el ambiente cambia. Los estudiantes están más tranquilos, más atentos, aunque también más exigentes. Luis Beltrán inicia la clase con una cita de Gabriel García Márquez: “El deber revolucionario de un escritor es escribir bien”. Luego pregunta: “¿Qué creen que quiso decir con eso?”. Las respuestas son diversas: “Que escribir es una forma de cambiar el mundo”, “Que hay que pensar lo que se dice”. De nuevo, el modelo conceptual se activa desde la pregunta.

El docente introduce el texto base: un ensayo breve sobre el papel del escritor en la sociedad. Lo leen en silencio y luego subrayan ideas principales. Luis los guía con preguntas: “¿Cuál

es la tesis del autor? ¿Qué argumentos usa? ¿Están de acuerdo?”. Poco a poco, los estudiantes reconstruyen la estructura del texto: introducción, desarrollo, conclusión.

Después, el maestro plantea el reto: escribir un párrafo crítico sobre un tema libre, aplicando la estructura del ensayo. Algunos escriben sobre la educación, otros sobre las redes sociales. Luis circula por el aula, se detiene junto a los escritorios, lee fragmentos y hace comentarios personalizados. En lugar de corregir, pregunta: “¿Qué quieres decir aquí? ¿Podrías hacerlo más claro?”. Esa interacción refleja la evaluación formativa propia del modelo conceptual.

El cierre es colectivo. Se leen algunos párrafos en voz alta y los compañeros comentan. Hay risas, pero también análisis serio. Un estudiante observa: “Ella tiene razón, pero le falta sustentar más”. El maestro asiente: “Exacto, ahí está el trabajo del pensamiento crítico: no basta con opinar, hay que justificar”.

En esta clase, las fases del modelo se cumplen de manera explícita y consciente. La conceptualización no solo se refiere al contenido (el ensayo), sino al proceso de pensamiento que implica escribir: planear, organizar, revisar, argumentar. Se percibe un dominio pedagógico del modelo y una madurez académica en los estudiantes.

Además, la clase muestra algo que a menudo se olvida: el pensamiento crítico también se escribe. Leer críticamente conduce a escribir con criterio. Y esa relación entre lectura y escritura es, como afirma Zubiría (2012), “la manifestación más alta del pensamiento conceptual”.

Nivel de coherencia con el modelo: muy alto.

Fortalezas: reflexión profunda, evaluación formativa, integración lectura–escritura.

Dificultades: limitaciones de tiempo; algunos estudiantes aún se centran en la forma más que en la idea.

Anexo J: Cronograma de ejecución

Mes	Actividad	Responsable	Productos
Enero 2025	Revisión documental (PEI, plan de área, mallas)	Investigador	Matriz documental
Febrero 2025	Diseño de instrumentos (encuesta, guía de observación)	Investigador	Instrumentos validados
Marzo 2025	Solicitud de autorización institucional y consentimiento informado	Coordinación académica/ Investigador	Carta de aval y consentimientos
Abril 2025	Aplicación de encuestas a docentes	Investigador	Base de datos encuestas
Mayo 2025	Observaciones de clase (casos 1, 2 y 3)	Investigador	Registros de observación
Junio 2025	Entrevistas y análisis preliminar	Investigador	Matriz de análisis
Julio 2025	Sistematización de información	Investigador	Análisis por categorías
Agosto 2025	Redacción de capítulo III (implementación y resultados)	Investigador	Borrador del capítulo
Septiembre 2025	Revisión, ajustes y triangulación	Investigador	Informe depurado
Octubre 2025	Entrega del informe final	Investigador	Documento final