

Percepciones de los docentes sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula, un estudio fenomenológico

Teachers' perceptions about the pedagogical model including their classroom practices, a phenomenological study

RAMOS, Keila P.¹

Resumen

La investigación buscó explorar las percepciones de los docentes de una institución privada de la Costa Atlántica colombiana sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula. En el estudio con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico trascendental, se utilizaron técnicas como entrevistas en profundidad y el diario del investigador que facilitó la aplicación del *Bracketing*. Los resultados se dan a conocer en los temas emergentes provistos por los participantes, cuya esencia es la estructura fundamental del fenómeno.

Palabras Clave: percepción, actitud trascendental, modelo pedagógico y práctica de aula

Summary

The research sought to explore the perceptions of teachers from a private institution on the Atlantic Coast about the implementation of the institutional pedagogical model, including their classroom practices. In the study with a qualitative approach and transcendental phenomenological design, techniques such as in-depth interviews and the researcher's diary were used, which facilitated the application of Bracketing. The results are disclosed in the emerging themes provided by the participants, whose essence is the fundamental structure of the phenomenon.

Keywords: perception, transcendental attitude, pedagogical model and classroom practice

1. Introducción

Los modelos pedagógicos y las experiencias de los grupos de interés en los procesos educativos son temas de gran importancia para las comunidades científicas dedicadas al desarrollo y mejoramiento de las propuestas educativas e investigativas. La necesidad de reflexionar en torno a las vivencias que se han tenido en la implementación de las diversas teorías curriculares, develan significados favorables en los procesos que promueven las instituciones (Arellano, Aguas, & Valle 2018; Aguirre & Jaramillo, 2012; Jiménez, 2017; Iriarte, 2020; Vásquez, Pulido, & Castiblanco, 2012; Feroso, 1989; Flanagan, 2017; Prieto, 2008). En este sentido, las percepciones de los docentes sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus

¹ Universidad de Córdoba. Montería – Colombia. Email: keilaprab@gmail.com

prácticas de aula desde la fenomenología descriptiva de Husserl (1984), representan una opción fundamental para la reflexión de experiencias educativas.

La complejidad del ser humano dada a través de la interacción fundamenta la necesidad de abordar realidades sociales y educativas con enfoques investigativos diferentes, los cuales generan conocimientos científicos a partir de las estructuras de significados que solo las experiencias con el fenómeno pueden dar (Vásquez et al., 2012). Esa interacción refleja cada hecho vivido por la persona. De ahí que la exploración de las percepciones sobre el modelo pedagógico es indispensable para dar sentido a una realidad curricular práctica, de la cual se tiene experiencia en muchas instituciones colombianas.

Al hacer referencia a las percepciones sobre procesos dados en los contextos educativos, se alude a las relaciones sociales, culturales y educativas que implican múltiples experiencias, prácticas y reflexiones que giran en torno a la formación del ser como procedimiento pedagógico (Ortiz, 2013). En Colombia, para lograr materializar dicho ideal, las instituciones educativas optan de manera libre por implementar un modelo pedagógico que garantice el logro de sus propósitos formativos. Este patrón responde a las necesidades sociales del momento (Ortiz, 2013; Vives, 2006).

Desde la mirada práctica de los procesos educativos, Flórez (1999) considera que el modelo pedagógico es una representación de las relaciones implicadas en el acto de enseñar. Según esta idea, se alude al modelo pedagógico como el perfil que emana de la interacción entre el estudiante y el docente en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este perfil se fundamenta en diversas teorías, las cuales confluyen en postulados teóricos que reafirman el modelo pedagógico, aspecto que permite organizar e integrar conocimientos desde el campo de la pedagogía en cada una de las prácticas escolares vivenciadas (Ortiz, 2013).

Se hace entonces fundamental comprender que los modelos son construcciones esenciales en la formación del ser a través de la historia, cimentados en procesos de enseñanza y prácticas pedagógicas que parten también de las teorías de aprendizaje, lo cual no es indiferente a las experiencias y realidades de las escuelas colombianas. Dichas experiencias se sitúan históricamente en un contexto educativo, en una época determinada por la implementación de los modelos pedagógicos, incluyendo sus prácticas de aula. Por lo tanto, este fenómeno se convierte en un tema relevante para grupos de interés en el ámbito educativo.

En esta investigación se alude a realidades vivenciadas sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula, fenómeno que pasa a ser trascendental en la cotidianidad de los docentes de una institución de la Costa Atlántica, debido a su particularidad evangelizadora y formativa integral en valores, cuyas vivencias son descritas a través de las percepciones dadas en la conciencia e inmersas en la experiencia en la realidad como tal (Ferrer, 2009; Merleau-Ponty, 1945). Por consiguiente, a través de la exploración de las percepciones de los docentes sobre el fenómeno en estudio, se busca describir y reflexionar sobre las experiencias, generando una visión centrada en el ser y su necesidad de aprendizaje (Ortiz, 2013). Desde este punto de vista, se logra mejorar los procesos de formación, lo que sería un aporte para el diseño de las políticas educativas, las cuales partirían de una experiencia propia para agilizar procedimientos que regulen las instituciones y propicien una educación con miras al ser, su trascendencia social y a la calidad educativa de estos.

1.1. Aportes investigativos, una mirada desde la fenomenología

En educación, es el docente uno de los protagonistas y creadores de las actividades escolares realizadas, por lo tanto vivencia cada práctica desarrollada en los distintos contextos educativos (Prieto, 2008). Desde esta idea,

se genera un sentido de lo experimentado en los procesos donde el educador vive su labor, reflexiona sobre esta y le da sentido desde su percepción.

De la misma manera, en cuanto contexto e historia formativa, se ha venido desarrollando una visión radical de los procesos llevados a cabo por los docentes. De acuerdo con Guichot (2006), se ha dado un giro hacia la subjetividad en lo referente a la narración, asociada a la recuperación de un nuevo énfasis desde muchos métodos, entre ellos la fenomenología basada en eventos, experiencias y la fuerte valoración de los análisis de estas (Stone, 1979 citado por Guichot, 2006).

No obstante, en lo referente a estudios realizados, se evidencia una mayor preocupación por evaluar, proponer, aplicar, comparar, cambiar e incluso reflexionar sobre muchos procesos que a menudo enfrenta la escuela y cada uno de los que la integran; por consiguiente, hay pocas investigaciones que han tenido en cuenta la experiencia desde la vivencia de fenómenos, es decir, hay poca “frecuencia de estudios fenomenológicos en investigación” (Arellano et al., 2018, p. 55).

Según Serrahima (2015) y Aspers (2009) en fenomenología, la experiencia puede ser vista como un acto configurador de una representación en el mundo. Desde este punto de vista, enfocándose en los docentes como protagonistas de cambios, transformadores sociales, además de centro de muchas de las vivencias en las escuelas, dentro de ello el intentar moldear una sociedad y definir o perfilar al estudiante desde una visión pedagógica (Dussan, 2004). Se afirma la necesidad investigativa de abordar diferentes experiencias que sólo los docentes viven, dentro de esas las percepciones sobre la implementación del modelo pedagógico institucional y sus prácticas de aulas.

En Colombia desde una trayectoria investigativa se han abordado estudios encaminados a la relación de un modelo pedagógico propio, ligado a los contextos y estilos de aprendizajes (Gómez & Polonia, 2008), a la comparación, caracterización, evaluación y búsqueda de modelos pedagógicos desde aspectos ideológicos (Martínez, 2011; Cury & Ruiz, 2017), a la comparación de un modelo pedagógico con planteamientos del PEI, el currículo, las estrategias didácticas (Berrocal, 2013), entre otros; sin embargo, en cuanto fenomenología, autores como Aguas (2014) incursionaron en las experiencias vividas por docentes y administrativos con relación a la implementación de una innovación curricular de idiomas en una escuela secundaria. Arellano et al. (2018) exploró las experiencias de los miembros principales de una comunidad educativa sobre el proceso de la práctica pedagógica en básica primaria del programa de lenguas extranjeras con énfasis en inglés e Iriarte (2020) aplicó la fenomenología y la hermenéutica de la investigación formativa.

Es así como el fenómeno en estudio de la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula no ha sido abordado desde las percepciones de los participantes, en este caso docentes, experiencias que pueden ser exploradas desde la fenomenología. Por lo que las percepciones de los docentes sobre este fenómeno, desde el sentido dado a partir de la interacción, intentan generar cambios educativos posibles. En palabras de Feroso (1988) se apunta a vivencias, pensamientos y elementos empíricos que describen y depuran la realidad educativa.

2. Metodología

La investigación se define dentro de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, ya que centra su objetivo en explorar percepciones de los participantes sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula. Hernández, Fernandez y Batista (2010) proponen que en la investigación cualitativa se debe “profundizar en los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el

contexto” (p. 95). Por lo tanto, la investigación cualitativa se encamina a estudiar fenómenos vividos por personas en sus entornos naturales con la finalidad de orientar la acción humana y su realidad a partir de sus propios significados, sentimientos, ideologías y valores.

El diseño fenomenológico con enfoque trascendental busca, como lo propone Sampier (2014), describir las experiencias de los participantes ofreciendo la posibilidad de adentrarse en la naturaleza misma de la experiencia vivida como parte de las vivencias humanas, mostrando de manera descriptiva las dimensiones del ser en lo personal y colectivo. En estas investigaciones, las experiencias vividas son fundamentales, de modo que si se comprende el sentido de una experiencia se actúa de una manera más segura y útil en lo que se hace (Munhall, 2007).

Por otro lado, el abordar la experiencia de los participantes propicia mayor información al investigador sobre el fenómeno objeto de estudio. Al respecto, Van Manen (1990) declara que la fenomenología es una ciencia humana que tiene como propósito describir el significado que las personas dan a un fenómeno en común y comprender las estructuras vividas con relación a su significado. Desde este punto de vista, solo con la fenomenología se dan cualidades detalladas de fenómenos y vivencias que pasan a tener un significado desde la trascendencia del ser humano, lo cual se relaciona con lo considerado por Munhall (2007) y Moustakas (1994) al reflexionar que las experiencias vividas son el foco de la investigación fenomenológica.

Teniendo en cuenta el propósito de la investigación, se plantea el uso de la corriente fenomenológica trascendental donde son fundamentales el ejercicio de la *reducción* y la *epoche* como constante accionar. La reducción “permite reflexionar acerca de lo que hemos recibido como dado a la conciencia, aunque inicia en una actitud natural y pasa a la actitud trascendental” (Aguirre et al, 2012, p. 59). Es decir, se pasa de una actitud natural a la formación trascendental del fenómeno en la conciencia del ser. En cuanto a la *epoche* pone en práctica el ejercicio de suspender todo el conocimiento del fenómeno y darle preferencia a la descripción real de los hechos vividos por los participantes.

A partir de las ideas planteadas, apoyadas a su vez en afirmaciones de Moustakas (1994), se considera que la fenomenología como diseño perfilado en la investigación cualitativa, busca eliminar todo lo que representa un prejuicio o una suposición e intenta describir las cosas tales como son, para entender significados y esencias a la luz de la intuición y la reflexión propia. Esto requiere decir que se intenta mirar las cosas de una manera abierta, siendo fiel a los hábitos del mundo natural, de tal forma que los fenómenos deben ser vistos desde los que Husserl (1959) denominó puramente “trascendental”, dejando a un lado la criticidad e interpretación espontánea, natural y habitual del ser humano ante los fenómenos descritos. Se propone entonces, el reto de la descripción de los fenómenos tal y como son percibidos por los participantes, con el fin de obtener la esencia y dar significado desde las percepciones y reflexión individual de las experiencias vividas.

Desde esta perspectiva, aludiendo a una necesidad de abordar percepciones sobre el modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula, en este estudio se presenta la fenomenología como acercamiento metodológico a las experiencias, cuyo método favorece tanto al conocimiento de las realidades escolares como a la comprensión de las vivencias de los actores del proceso formativo (Aguirre y Jaramillo, 2012; Arrellano et al., 2018; Aguas, 2014; Gutiérrez, 2015; Rodríguez, 2015). Es decir, la fenomenología es el método que desde su intención puramente descriptiva de las realidades, puede aportar conciencia reflexiva de los procesos en educación partiendo del acercamiento de fenómenos únicamente vividos por las personas que interactúan con él.

De la misma forma, es la fenomenología la que otorga un sentido de las vivencias, dando una perspectiva amplia y constituyendo la esencia del fenómeno experimentado (Van Manen, 1990 y Sacrini, 2008). Por consiguiente, se propone un estudio fenomenológico sobre la visión de formación o modelo pedagógico que es implementado por los docentes en las escuelas. Para llevar a cabo dicho propósito, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos: Entrevistas de profundidad, Diario del investigador y el *Bracketing*.

Las entrevistas de profundidad, se sustentan en postulados de Jun (2017), Taylor y Bagdan (1990) quienes consideran que son básicamente entrevistas estructuradas. Estas le dan libertad a ambos al entrevistador y al entrevistado para explorar puntos adicionales y cambiar direcciones si es necesario. En consecuencia, este tipo de entrevistas dentro de su formalidad brindan un ambiente de interacción espontáneo entre el entrevistador y los participantes que permite develar información ciertamente más amplia del fenómeno en cuestión guiada desde la intención de la investigación propuesta; es así como esas entrevistas están orientadas a la búsqueda de percepciones que tienen los informantes sobre sus vivencias, experiencias o situaciones dadas a conocer con sus propias palabras.

En esta investigación para el desarrollo de dichas entrevistas se diseñó previamente un cuestionario fenomenológico basado en criterios de orientación de Seidman (2006), donde se plantearon preguntas a fin de realizar tres entrevistas diferentes para cada participante. El cuestionario se estructuró partiendo de una pregunta central y 3 preguntas de segundo orden, de las cuales se derivaron diferentes interrogantes.

Las preguntas de segundo orden que fueron formulados, estuvieron fundamentados en la historia de vida del participante con relación al fenómeno que corresponde a la primera sesión de las entrevistas, en la segunda sesión se abordaron las experiencias en cuanto relación y reconstrucción de estructuras y la reflexión en el significado de la experiencia, fue llevada a cabo en el tercer encuentro de las entrevistas por participante.

En total se realizaron 15 entrevistas a los participantes siguiendo el modelo de Seidman (2006), haciendo series de entrevistas a profundidad importantes para recopilar información que permitiera obtener una descripción detallada, textual y estructural de las experiencias, para luego obtener una comprensión de las experiencias comunes de los participantes.

Una segunda técnica de recolección de datos fue el diario del investigador, utilizado como herramienta para escribir percepciones y sentimientos del entrevistador acerca de problemas explícitos y emergentes antes y durante la entrevista de profundidad. (Hamill y Sinclair, 2010). Por lo tanto, el diario es un instrumento propicio para redactar o consignar percepciones y todo lo que ha vivenciado el investigador sobre el fenómeno abordado, antes y durante el proceso de experiencia. Así mismo, este diario de carácter reflexivo ayudó a desarrollar habilidades de *bracketing* para informar todo acerca del proceso de recolección de datos (Wall, Glenn, Mitchinson, & Poole, 2004). De tal manera, se reflexionó a través de percepciones y pensamientos que permiten el surgimiento o uso práctico de *bracketing* con el fin de dar cabida a la información obtenida en los datos recolectados.

Teniendo en cuenta que este estudio se basó en las experiencias vividas de los participantes, fue pertinente utilizar el *Bracketing* como principio metodológico que permea tanto el proceso de recogida de datos como el de análisis de los mismos. Carpenter (2007) lo define como un instrumento de investigación fenomenológica para el cual es indispensable dejar a un lado nuestras propias ideas o creencias sobre el fenómeno investigado, es decir, lo que se conoce sobre lo dicho antes y después de la investigación fenomenológica. En estas ideas, se plantea el *Bracketing* como una herramienta útil en las investigaciones fenomenológicas, en el que se deja en modo estático las ideas, pensamientos e ideologías sobre el fenómeno estudiado sin hacer uso de ellas.

Ahora en el diseño empírico trasental fenomenológico, el concepto de *epoche (bracketing)* estudiado por Vam Kaam (1966) y Colaizzi (1978) es fundamental para garantizar la validez de las investigaciones fenomenológicas, pues se pone entre paréntesis las propias experiencias del investigador, para que estas no influyan en la comprensión del fenómeno dado a conocer en las declaraciones de los participantes. Es así como a través del *Bracketing* se descartan las ideologías o creencias sobre el fenómeno de investigación durante todo el proceso investigativo.

2.1. Población y muestra

En la investigación, la población seleccionada fueron docentes de todos los niveles educativos que laboran en una institución privada de la Costa Atlántica, ubicada en zona urbana, cuya característica primordial de selección radica en:

1. La recorrida trayectoria educativa de la institución.
2. La experiencia que se ha tenido con el proceso educativo que imparte el colegio en cuanto al modelo pedagógico institucional.

En cuanto a la selección del tamaño de la muestra, como representación pequeña seleccionada de la población, se determinó que el porcentaje representativo de la población correspondía a 8,77% de la población total, estimada en 57 docentes a nivel general. En total, la muestra de la población participante en este estudio fueron 5 participantes, docentes orientadores en diferentes grados de bachillerato y primaria, de distintas áreas, los cuales son referenciados en esta investigación con códigos alfanuméricos, justificando la utilidad de estos elementos en la confiabilidad y haciendo énfasis en los derechos a la privacidad de los participantes.

En las investigaciones cualitativas se identifica a los participantes con muestreo intencionado, apoyado en las personas que pueden ayudar a comprender mejor el fenómeno central. Los participantes seleccionados pasan a ser participantes co- investigadores del estudio; de estos se delimitó que el porcentaje representativo estaba determinado por las siguientes características:

Tabla 1
Características de los participantes.

Participante	Género	Edad	Años de Experiencia	Función	Área de Orientación
P. 1	Femenino	25	3	Docente Básica Primaria	Lengua Castellana
P. 2	Femenino	38	9	Docente Básica Primaria	Ciencias Naturales
P. 3	Masculino	32	6	Docente Básica Secundaria	Ciencias Sociales
P. 4	Femenino	63	20	Docente Básica Secundaria	Lengua Castellana
P. 5	Femenino	45	14	Docente Básica Primaria	Áreas Básicas

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de selección, descritos un poco en la anterior tabla fueron:

- Todos los participantes son docentes con formación profesional.
- Tiempo de permanencia en la institución (años de experiencia de más de 2 años).

- Se tuvo en cuenta la participación de los docentes de diferentes áreas como lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, ética y religión.
- Experiencia en la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula.
- Participación en niveles de educación, en cuanto orientación (básica primaria y básica secundaria)

Es de aclarar que los participantes recibieron invitaciones formales y consentimientos informados para hacer parte del desarrollo de la investigación; por lo tanto, su participación fue voluntaria.

2.2. Técnicas de análisis utilizadas

El método utilizado para analizar la información y lograr la esencia del fenómeno dado en los datos obtenidos a través de las declaraciones en las entrevistas a profundidad, es el método fenomenológico de Colaizzi's (1978, pp. 48-71). La siguiente secuencia de pasos permite guiar de manera clara y sencilla el procesamiento de análisis fenomenológico, cuyo modelo de procedimiento consta de siete pasos:

1. Transcribir todas las narrativas de los participantes de las entrevistas recolectadas con cada uno de los participantes. En este paso, cada transcripción debe ser leída y releída para obtener un sentido general sobre todo lo declarado.
2. Extracción de declaraciones significativas que son directamente relacionadas al fenómeno bajo investigación. Todas las declaraciones hechas por los participantes son consideradas significativas. Estas declaraciones significativas se enumeraron dentro de una lista (ejemplo: 1, 2, 3, 4...). Luego se hace la asociación de todas las declaraciones significativas. Es así como de cada transcripción se extraen frases o declaraciones significativas que se relacionan directamente con el fenómeno.
3. Formulación del significado para todas las declaraciones significativas. En esta etapa, se formulan y reformulan significados más generales para cada declaración significativa extraída de las narrativas de los participantes. Estas formulaciones descubren e iluminan el significado que está inmerso en los varios contextos del fenómeno investigado.
4. Asociación de los significados formulados en grupos de temas que son relacionados y comunes entre los participantes. Los significados formulados se clasifican en categorías, grupos de temas y temas, referenciando estos temas a las transcripciones originales para la validación y la consistencia entre las conclusiones emergentes del entrevistador y las narraciones originales de los participantes.
5. Integración de los resultados en una descripción exhaustiva del fenómeno estudiado. Los hallazgos se integran en una descripción absoluta del fenómeno.
6. Identificación de la estructura fundamental del fenómeno. La estructura fundamental se refiere a la "esencia del fenómeno en experimentación tal como se revela por la explicación" a través de un análisis riguroso de la descripción exhaustiva del fenómeno. Es así como se llega a una identificación de la estructura fundamental de carácter incuestionable en su máxima significación.
7. Validación de los resultados. Paso que se realiza al encontrarse con algunos participantes para dar a conocer los temas y mostrar cómo estos se compararon con sus experiencias para finalmente validar la esencia.

En este paso se debía tener en cuenta si se presenta alguna alteración, algún cambio ofrecido por los participantes, estos se incorporan en la descripción de la esencia del fenómeno. (Colaizzi, 1978, pp. 48-71).

3. Resultados y discusión

Tabla 2
Grupos de temas

Grupo Temáticos	Temas Finales
1. Camino de procesos. Identidad.	Sensación de Verdad y Mismidad.
2. Enseñanza tradicional. Individualidad. Actitud del docente. Apariencia del proceso.	Conciencia de una adhesión en obsolescencia
3. Inclusión. Sociedad y cultura.	Sentido de Aceptación y ser.
4. Acción experimental. Empoderamiento.	Conciencia de valor y entidad viva
5. Vivencia pedagógica. Vocación. Interés profesional.	Sentido de enardecimiento y entrega
6. Procesos contextuales. Formación del ser. Entrega profesional.	La fuerza de la transformación
7. Proyección social.	Trascendencia al otro

Fuente: *Elaboración Propia*

3.1. Estructura fundamental

El constructo pedagógico es el sendero que guía la realización de la intencionalidad educativa; orienta los procesos de los docentes hacia los estudiantes, enmarcados en la enseñanza y el aprendizaje; es lo que fundamenta, le da solidez y valida a la práctica; es el escudo frente a la acción de educar desde todas los contextos y dimensiones del ser humano. Este aspecto toma materialidad en el aula y se constata en la capacidad de aprendizaje y enseñabilidad. Se consolida el modelo pedagógico institucional como el instrumento de perfilación educativa adaptado a cualquier ámbito, el cual es construido desde su aplicación y fortalecido desde la experiencia que se adquiere con éste, convirtiéndose en una vivencia propia, donde no sólo aplica en el ámbito escolar, social y familiar del estudiante, sino también en lo laboral del docente, convirtiéndose en una identidad personal, en el ser, siendo así una actitud de vida que los identifica y que a su vez es compartida.

El arquetipo educativo institucional se refuerza desde su práctica, la cual, no sólo se da en el aula de clase, sino en todo las vivencias escolares, enfocándose en la persona y el escenario, vista la persona como el ser que experimenta cualquier contexto determinado, logrando así perfeccionar su esencia en un perfil social amplio y diverso, permitiendo que esa interacción de ser y contexto influyan en la implementación del instrumento de referencia pedagógica.

Aflora de esta manera, la importancia de modelo como idealización de metas educativas en el ámbito social, desde el acogimiento, inclusión y la pluralidad cultural e ideológica; determinado además por la necesidad social, por lo que desde el punto de vista humano se requiere para contribuir a una mejor cultura, aspecto que le da

vida al constructo educativo desde la aplicabilidad vivencial. La aplicabilidad de constructo toma sentido en la transformación del ser, de su actuar, pensar y vivencia en determinada situación, la cual trasciende a la vida misma, su proyección personal, el interactuar y comprender el entorno, lo que se verifica en los egresados del colegio y su participación social, familiar y educativa en las universidades, a nivel personal, laboral y educativa.

El fenómeno de la práctica de aula es situacional, experimental donde el docente muestra su identidad en su totalidad, varía según el momento de interacción entre el docente y el estudiante, el cual requiere de procesos pedagógicos según la necesidad del estudiante e implica una actitud y una mentalización personal del docente hacia lo laboral, haciendo de la práctica un encuentro ameno que se convierte en una pasión y acción voluntaria, demostrada desde el aspecto físico y personal del docente hacia dicho encuentro.

La vocación que inspira la práctica de aula está vinculada al ser, su espontaneidad, su experiencia, satisfacción y encuentro con el otro; por lo tanto, se convierte en esencia del docente desde su diario accionar, cualidad propia de ellos dentro y fuera del aula que desde la experiencia no sólo valida un modelo pedagógico, sino también los transforma a ellos, dándole valor a lo vivido o lo que a futuro se pretende experimentar con los estudiantes, es así como esta también los enseña a ser docentes.

La experiencia en el aula implica aprendizajes mutuos por parte del docente y el estudiante en el sentido en que en la experiencia aprenden ambos, sobre todo el docente, quien se llena de vivencias útiles para próximos encuentros formativos, permitiendo así perfilar una identidad propia en pro de la formación del estudiante; este último vivencia la práctica de aula desde su prolongación a la vida a una aplicación vivencial, que sigue en retroalimentación y nunca concluye.

3.2. Discusión

Los resultados declarados y descritos por los participantes a partir de un estudio riguroso y detallado de temas se compararon con teorías e investigaciones relacionadas con el fenómeno estudiado. Por consiguiente, es posible afirmar que la iniciativa de investigación propuesta es poco recurrente en nuestro contexto, aunque ya se han hecho investigaciones fenomenológicas. Por ejemplo, Aguas (2014) exploró las experiencias vividas por docentes, administrativos y padres de familia con relación a la implementación de una innovación curricular de idiomas. Asimismo, Arrellano et al (2018) investigó las experiencias de los miembros principales de una comunidad educativa sobre el proceso de la práctica pedagógica.

En lo referente al fenómeno objeto de estudio de esta investigación, se ha abordado desde la investigación educativa (Bournissen, 2017), investigación educativa de carácter descriptiva (Martínez, 2011), (Estupiñan, 2012) estudios evaluativos, (Castillo et al; 2017), análisis interpretativos, (Gómez & Polanía, 2008) desde el enfoque cualitativo de tipo exploratorio (Gómez & Perdomo 2015), entre otros; pero no se ha investigado desde un diseño fenomenológico; por lo tanto, los resultados son propios de la presente investigación.

Aludiendo a la percepción explorada en el análisis de los resultados sobre el modelo pedagógico institucional, incluyendo su práctica de aula, para la mayor parte de los docentes de la institución privada de la Costa Atlántica concierne a una característica que se adapta y complementa desde la experiencia, se adopta como parte del quehacer personal y profesional, es decir, su “estilo de vida” (Declarado por los participantes 2,3 y 5 en las entrevistas). Este hallazgo dentro del carácter práctico, perfila al docente en todos sus sentidos y ser, mostrando la trascendencia de un modelo pedagógico no sólo en la vida del estudiante sino también del docente, reflejándose en la motivación vocacional y el carisma de humanidad frente a su entorno

El anterior precepto resalta la importancia en términos de hallazgos en comparación con otras investigaciones que se limitaron a estudiar la implementación del modelo pedagógico dentro de su caracterización en el proceso de formación orientado y la necesidad ideológica de saber los modelos que prevalecen (Martínez, 2011; Estupiñán, 2012). Se reitera a la vez, lo fundamental de estudiar dichas vivencias que dan sentido y describen esencias de los fenómenos, aspectos que sólo se logran con investigaciones que utilicen como método la fenomenología.

Por otra parte, entre los hallazgos se destaca que el modelo pedagógico se convierte en una característica propia de identidad para los participantes que lo han vivenciado, en la medida en que se consideró que su aplicación se relaciona con su percepción de vida, experiencias dadas y visionadas a un futuro, desde el ideal como persona, hasta sus costumbres; desde la vocación de ser docente, la cual va inmersa en su actitud, hasta su pensar, su reflexión, cambio, sentir, actuar, pasión, satisfacción laboral y entrega constante al acto mismo de enseñar o formar en todos los escenarios escolares como práctica de aula.

Desde el anterior precepto, se apunta a que el modelo pedagógico institucional no sólo aplica para la persona que se desea formar, en este caso el estudiante como lo plantea Comenio (2006) citado por Ortiz et al.(2014) o simplemente son enfoques pedagógicos que el docente se limita a orientar en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, como lo considera Medina et al.(2002) asumiéndolo como una responsabilidad o el simple hecho de cumplir con dicha orientación, desligada del sentir, de la acción que los satisface, de la experiencia que también los forma como docentes y seres humanos. El modelo pedagógico institucional desde la percepción de los participantes en este estudio se adhiere al ser, a su vivir cotidiano y las experiencias que continuamente se vivencian al interactuar formativamente con el estudiante, hallazgo que difiere con lo planteado por los autores ya mencionados.

En este mismo sentido, la significación del modelo pedagógico es coherente con lo postulado por Ortiz (2011) considerando que es un procedimiento o método a seguir para la enseñanza de valores culturales y formación del hombre como necesidad social. Por ende, se promueve la aplicabilidad del modelo pedagógico desde la necesidad del momento a nivel específico, pero también de la necesidad social requerida, desde las experiencias que enseñan su aplicabilidad durante las prácticas de aula, hasta el querer enseñar con amor y la referencia de esas experiencias para vivir nuevas experiencias de interacción con los estudiantes.

De la misma manera, se hace indispensable para llevar a cabo un proceso de formación que perfila al estudiante desde un modelo pedagógico institucional, que el docente sencibilice su actuar con el modelo pedagógico, lo adhiera para él, lo relacione con su modelo propio de vida, que lo experimente como lo propone Gómez & Polanía (2008). Desde esta perspectiva, se alude a la idea de hacer parte de su ser el modelo pedagógico institucional, que el docente se sienta identificado con este, para que no se den procesos individualizados, prácticas tradicionalistas u obsoletas y sobre todo que la aplicación del modelo dentro de su propósito de humanidad evangelizadora y formativa en valores y actitud social, no se quede sólo en el papel limitando así la vivencia de este en la formación y la trascendencia al otro, aspecto que guarda relación con lo concluido por Estupiñán (2012) en cuanto a la relación de congruencia entre lo propuesto en el currículo y lo que se hace en el aula.

A nivel de institución y desde la percepción dada por los participantes a lo largo de las entrevistas a profundidad, con relación a su interacción con colegas y experiencias propias evidenciadas en sus declaraciones, no son todos los docentes los que desarrollan un proceso educativo teniendo en cuenta el modelo pedagógico institucional, alineando a este a una conciencia de obsolescencia, donde prima el parecer y no el ser, prima la obligación y no la pasión o la verdadera función que debe cumplir el docente con su rol. Aspecto que coincide de alguna manera

con lo afirmado por Martínez (2011) considerando que existe conocimiento sobre los modelos, pero también en muchos casos una desarticulación entre lo que se plantea en este y el quehacer educativo.

Entre los hallazgos también se resalta que el modelo pedagógico implementado en la institución privada de la Costa Atlántica, descrito en la estructura del currículo del PEI, es un modelo adoptado y adaptado desde la experiencia de vida de un evangelizador, que evidenció ese modelo de vida personal en la aplicabilidad de la necesidad social, por lo tanto, es destacado por los participantes a partir de sus propias experiencias en la implementación, desde un enfoque donde se mira al ser humano en diversos ámbitos de la vida, también se hace hincapié en su validez práctica verificada en las vivencias de los docentes como seres sociales, humanos y formadores. En esta misma línea se plantea la relación con lo descubierto por Dussán (2004) en su investigación *Experiencia del Modelo Pedagógico de Educación Popular*: “la participación desde la experiencia articula el modelo pedagógico y le da sentido” (p. 227). A su vez se considera el docente como protagonista constituyente de este mismo.

Por otro lado, teóricamente al hablar de la estructura planteada en el papel como modelo pedagógico, se observa que carece de sustentación y claridad en cuanto al apoyo de otros modelos ya existentes y teorías relacionadas que se han contextualizado en las instituciones a lo largo de la historia. Se apuesta a un modelo pedagógico con características auténticas, pero con rasgos de otros modelos a nivel de método de enseñanza. Por lo tanto, se ve la utilidad de las descripciones de las experiencias de los participantes, dados en las entrevistas y todo el análisis realizado a estas. Se genera de esta manera lo que Dussán (2004) denomina la significatividad de las experiencias de los sujetos educativos con lo referente al sentido otorgado al modelo pedagógico desde su análisis participativo que propicia conocimiento sobre dicho fenómeno.

A nivel de experiencia, el modelo pedagógico institucional no se limita a ser implementado sólo en la práctica de aula, por el contrario al ser considerado vivencial de acuerdo a los aprendizajes y formación de los estudiantes y docentes, trasciende más allá de una orientación de una clase, idea que se relaciona con lo afirmado por Posner (1998). El modelo pedagógico institucional le da relevancia a la orientación de las prácticas pedagógicas, las cuales trascienden más allá del quehacer en un aula de clase. Por consiguiente, se habla de una experiencia donde vale la espontaneidad y naturalidad del ser, debido a que extiende la vivencia a un descanso, en la interacción en un pasillo, en el encuentro con otro docente, en un acto cultural, en la planeación de una clase y la práctica de esta, trascendiendo al entorno social general y vivencias personales.

La percepción que existe en lo referente a las prácticas de aula, en cuanto implementación del modelo pedagógico institucional, a su vez se enfoca en lo vivencial, experiencia que inicia desde la preparación mental para el encuentro y el encuentro mismo, aspecto que se relaciona con lo planteado por Fierro (1999): “entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 8). Es así como la práctica de aula no se cierra en el aula como cuatro paredes, ni únicamente al estudiante, sino que aplica a todos los entornos o escenarios de aprendizaje y todos los sujetos involucrados en dicho proceso (estudiante y docente, experiencias, percepciones y sentidos logrados en estos), aspecto que también es señalado por el MEN (2015) y se diferencia con los presupesto por Doyle (1986)

Las experiencias con estas prácticas de aula que son variadas según la necesidad del momento y del contexto, desde las perspectivas de los participantes, son las que le dan validez, construyen, retroalimentan y le dan vida el modelo pedagógico institucional, posición que se sustenta en Gómez y Perdomo (2015) quienes proponen, sólo desde la visión en pro al estudiante que “se soporta la estrecha relación que existe entre el Modelo

Pedagógico y las Buenas prácticas pedagógicas porque determina ambientes propicios que motiven al estudiante por crear su propio conocimiento” (p. 114).

Por consiguiente, se alude al modelo pedagógico institucional como un constructo que no se limita a lo planteado en el papel como teoría o presupuesto, ni queda estático como derrotero educativo o es simplemente una orientación invariable para el proceso de enseñanza o formación. El modelo pedagógico en su implementación dentro y fuera del aula, en su práctica institucional, depende de la situación, del docente principalmente y el acercamiento o conocimiento que este tenga de él. Castillo et al. (2007) en su investigación solo plantea la idea cerrada en que los docentes deben conocer y apropiarse de las características del modelo pedagógico para que haya una buena práctica de éste y Duran et al. (2016) considera que “para que cualquier modelo pedagógico funcione, es fundamental que las diferentes prácticas docentes estén en concordancia con el mismo, dado que de éstas en gran parte depende la mejora de los procesos educativos” (p. 86).

De acuerdo a los hallazgos encontrados en este estudio y con relación a lo planteado sobre los anteriores autores, el modelo pedagógico institucional que se vivencia en la institución privada de la Costa Atlántica, va más allá del dominio conceptual. Desde la perspectiva de los participantes, se adhiere a la vocación, su pasión por enseñar, a la satisfacción que se siente al vivir la experiencia de educar, a la entrega profesional, desde lo personal, que no acaba ni empieza en la planeación y orientación de una clase, sino que trasciende a una identidad del ser y una experiencia constate, cambiante y trascendente de vida.

La percepción que existe en lo relacionado con la práctica de aula, teniendo en cuenta la implementación del modelo pedagógico institucional, de acuerdo con Micolta y Bastida (2018), Gómez y Perdomo (2015) se direcciona al aprendizaje significativo adquirido en el estudiantes; es así como se deja de lado el valor recíproco de aprendizajes en los docentes y estudiantes, resaltado como hallazgo en la investigación, debido a que en la experiencia con la implementación del modelo pedagógico institucional, se da un aprendizaje continuo que construye identidad no sólo en el estudiante, sino también en el docente, aportando nuevas vivencias que pueden ser tenidas en cuenta para próximas situaciones escolares; por lo tanto, se habla de aprendizaje continuo, debido a que siempre se sigue aprendiendo y formando, fortaleciendo así la transformación del ser y verificando los procesos en cada una de las habilidades, competencias, actitud, comportamiento y demás preceptos que aluden a la formación de identidad del ser humano.

3. Conclusiones

La tabla 3 muestra los hallazgos que fueron comparados y confrontados con teorías e investigaciones relacionadas con el fenómeno estudiado.

Del proceso investigativo se concluye que el modelo pedagógico institucional, según las percepciones de los docentes, implica identidad, experiencia, actitud de cambio sobre todo en el docente, prácticas situacionales no estandarizadas en el aula, interacción con el otro, implica entrega, vocación y sobre todo llevar presente al ser como eje primordial de formación. Aspectos que son tratados en los temas: Sensación de verdad y mismidad y Sentido de enardecimiento y entrega.

“... yo siento que el modelo pedagógico viene siendo... eh... quién soy yo... si el modelo pedagógico lo crea uno, el modelo pedagógico... lo... lo usa uno, lo... modifica uno, lo vuelve a crear uno, lo vuelve a modificar...”

Tabla 3
Temas principales

Preguntas de Investigación	Temas Finales
1. ¿Qué aspectos intervienen en la implementación de un modelo pedagógico incluyendo sus prácticas de aula?	Sensación de verdad y mismidad. Conciencia de una Adhesión en Obsolescencia. Sentido de aceptación y ser.
2. ¿Qué procesos influyen en la implementación de un modelo pedagógico desde la perspectiva de los participantes?	Sentido de Enardecimiento y Entrega. Conciencia de Valor y Entidad Viva.
3. ¿De qué manera perciben los docentes el modelo pedagógico institucional y sus prácticas de aula?	La Fuerza de la Transformación. Trascendencia al Otro.

Elaboración propia

Las percepciones descritas, según las experiencias de los participantes en esta investigación sobre el modelo pedagógico institucional, incluyendo su práctica de aula, fue fundamental para explorar el impacto que ha tenido dicho modelo en las vivencias de ellos como docentes y a nivel personal, desde su preocupación a nivel laboral por el otro, su formación e incluso por su labor constante de enseñar y formar, aspecto que se sustenta en Aguas (2018) al referirse en su estudio al carácter experiencial del acto pedagógico que involucra diferentes escenarios y se convierte en la esencia del mundo del docente en todos los ámbitos.

Se constata como con el objetivo de formación de la institución, es decir el modelo pedagógico institucional, se logra en la proyección social que se da en los estudiantes, quienes durante mucho tiempo han experimentado el perfil de formación propio de la institución; por ende, es fundamental enfatizar en la importancia que genera este estudio para soportar, desde la experiencia, el modelo pedagógico con características auténticas, que la institución aplica desde hace muchos tiempo como comunidad educativa.

Se plantea a su vez, la importancia de una práctica de aula, salida del aula, de las cuatro paredes y enfocada a la experiencia constante de formación para validar la implementación del modelo pedagógico que se vive desde la experiencia y toma solidez en la identidad propia lograda en los docentes y estudiantes; identidad que trasciende a una actitud que da como resultado la esencia y estructura fundamental del ser, evidenciado en el tema: "Conciencia de una entidad viva".

La adhesión del modelo pedagógico institucional en los docentes es fundamental para dejar a un lado prácticas continuistas en obsolescencia. Es así, como se depende exclusivamente del docente, su rol, vocación relacionada con identidad propia, entrega y satisfacción laboral (Gómez & Polanía, 2008). Se propone una visión que no limita la labor pedagógica, sino que abre puertas al crecimiento, la transformación y el constructo del ser mismo situado en su labor de enseñabilidad.

Por otro lado, trabajar las prácticas de aula desde la orientación del modelo pedagógico institucional es indispensable para que la experiencia no se quede solo en acciones sueltas sin sentido y, por el contrario, trascienda y se desarrolle como dice Restrepo y Campo (2002) "en una cultura en el espacio educativo" (p. 36).

Finalmente, la indagación y relación con sentidos y esencias dados por los docentes en sus experiencias y percepciones sobre un fenómeno en estudio, fueron una muestra más de la necesidad de abordar algunas

problemáticas en educación. Moustakas (1994) considera que las investigaciones que profundizan en las experiencias vividas requieren del uso de enfoques cualitativos en lugar de enfoques cuantitativos. Desde esta perspectiva, se puede decir que a pesar del uso de métodos cuantitativos en educación, los estudios en ciencias humanas requieren del uso del método cualitativo que en lugar de medir estadísticamente, exploran experiencias vividas y buscan esencias en los fenómenos.

Es así como esta investigación con enfoque cualitativo y con diseño fenomenológico, fue pertinente para explorar las percepciones de los docentes sobre la implementación del modelo pedagógico institucional, incluyendo sus prácticas de aula, por razones relacionadas con la carencia de abordaje del tema desde esta línea metodológica, lo cual es un aporte en aspectos educativos universales a nivel nacional. Además, enfocarse en las experiencias vividas por los docentes, específicamente sus percepciones, favorece la educación en su práctica habitual como lo confirmaron diferentes autores ya citados; por lo tanto, se considera este estudio una iniciativa investigativa que puede servir como base a otras investigaciones, debido a que se hace una descripción profunda del fenómeno desde su exploración teniendo en cuenta vivencias de los participantes y a través de ellos, se puede propiciar el surgimiento de nuevas teorías.

Referencias bibliográficas

- Aguas, P (2014). Phenomenological Study of Key Stakeholders' Lived Experiences While Implementing an Aligned Foreign Language Curriculum (Tesis doctoral, University of Phoenix) <https://search.proquest-.comcontentproxy.phpenix.edu/docview/1643246775?accountid=35812>.
- Aguirre, J, Jaramillo C y Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), 51-74.
- Arellano, D, Aguas, P y Valle, L. (2018). Fenomenología de la formación del docente: Teoría, Práctica y otros escenarios. Editorial Zenú. SAS.
- Aguirre, J y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8 (2), 51- 74.
- Aspers, P. (2009) Empirical Phenomenology: A Qualitative Research Approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9 (2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433992>
- Bournissen, J. (2017). Modelo pedagógico para la facultad de estudios virtuales de la universidad adventista del plata. (Tesis de doctorado, Universitat de les Illes Balears). Repositorio de la Universitat de les Illes Balears.
- Carpenter, D. R. (2007). Phenomenology as method. In H. J. Streubert & D. R. Carpenter (Eds.), *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative*. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Castillo, J; Correa, R; Gomez, I; Molina, F y Salazar, K. (2017) El caso del modelo pedagógico de una institución oficial de educación media de la costa norte de Colombia: una mirada desde la evaluación curricular. (Tesis de maestría, Universidad del Norte). Repositorio Universidad del
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist sees it. En R.S. Valle y M. King (Eds), *Existential-Fenomenical alternatives for psicolog*. Nueva York, Estados Unidos: Oforrd University Press.

- Cury, a y Ruiz, R. (2017) Caracterización del Modelo Pedagógico Implementado en la Institución Educativa Indígena Técnico Agropecuario de Escobar Arriba, Sampués (Sucre). (Tesis de Maestría, Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. UENIC MLK Jr). Repositorio Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr.
- Duran, C; Cárdenas, M y Velásquez, T. (2016). Los modelos pedagógicos y su influencia en la práctica docente de la universidad Francisco de Paula Santander. INGENIO UFPSO, 09 (1), 77-88.
<https://doi.org/10.22463/2011642X.2068>
- Dussan, M. (2004). Modelo pedagógico de las experiencias de la educación popular de la Universidad Surcolombia Colombia. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio Universidad Autónoma de Barcelona.
- Estupiñan, N. (2012) Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Repositorio Universidad Nacional de Colombia.
- Fermoso. P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en Pedagogías Social. Universidad Autónoma de Barcelona. *Educación*, 14 (15), 121-136.
- Ferrer, J. (2009). Percepción, conciencia de imagen y consideración estética en la fenomenología Husserliana. *Revista SciELO Analytics*, (10), 52-91.
- Flanagan, A. (2017) Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de educación superior*, 14 (1), 87-104.
- Florez, R.(1999). Evaluación pedagógica y cognición. McGraw Hill.
- Guichot, R. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2 (1), 11-51.
- Gómez, M y Polonia, N. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. (Tesis de maestría, Universidad la Salle). Repositorio Universidad la Salle.
- Gómez, A y Perdomo, L. (2015). Las prácticas pedagógicas de los docentes de grado quinto de básica primaria de la institución educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, en relación con la implementación del modelo pedagógico constructivista. (Tesis de maestría, Universidad de Tolima). Repositorio Universidad de Tolima.
- Gutiérrez, K. (2015). Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia. *Investigación y Postgrado*, 31(1), 101-130.
- Hamil, C., & Sinclair, H. A. H. (2010). Bracketing – practical considerations in Husserlian phenomenological research. *Nurse Researcher*, 17(2), 16-24. <https://doi.org/10.7748/nr2010.01.17.2.16.c7458>
- Hernández, S, Fernández, C y Batista, L. (2010) Metodología de la investigación. Mc GrawHill.
- Heidegger, M. (1996). De la esencia del Fundamento (trad. E. García Belsunce). Fausto.

- Husserl, E. (1984) *La crisis de la ciencia europea y la fenomenología trasdental*. Países bajos: M. Nijhooff. (Julia V. Irebarne, Trad.) Buenos Aires: Prometeo Libros. (La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental 2008)
- Husserl, Edmund. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Iriarte, A. (2020) *Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación*. *Rev. investig.desarro.innov*, 10 (2), 311-322. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>
- Jiménez, M y Valle, A. (2017). *Lo educativo como experiencia fenomenológica*. *Revista de investigación pedagógica Praxis Saber*, 8(18), 253-268.
- Jun, Y. (2017). *Comparative Review Study between Interview and In-depth interview for Qualitative Research*. *The Korea Association of Yeolin Education*, 25(1), 147-168. <https://doi.org/10.18230/tjye.2017.25.1.147>
- Martínez, W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada). Repositorio Universidad de granada.
- Medina, A. Mata, F. S., & Arroyo, R. (2002). *Didáctica general*. Prentice Hall.
- Merleau. M. (1993). *Fenomenología De la Percepción*. Editorial Planeta-De Agostini, S.A. Educación CEMQrOc-Feusp.
- Micolta, A y Bastidas, A. (2018) *Modelo pedagógico y prácticas pedagógicas que desarrollan las docentes de educación básica primaria de la institución Etnoeducativa la Anunciación, sede los Naranjos de la ciudad de Cali*. (Tesis de maestría, Universidad Santiago de Cali) Repositorio Universidad Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) *Documento marco del Foro Educativo “Mejores prácticas de aula”*. Bogotá.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munhall, P. (2007) *Language and nursing research: The evolution*. Sadburry, Mass: Jones and Bartle Publishers.
- Ortíz. A. (2011) *Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI*. *Revista Praxis*, 7(1), 121-127. <https://doi.org/10.21676/23897856.18>
- Ortiz, A, Reales, J y Rubio, B. (2014) *Ontología e epistemología de modelos pedagógicos*. *Revista de educación en ingeniería* 9 (18), 23-34. <https://doi.org/10.26507/rei.v9n18.396>
- Ortiz, A. (2013) *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. *Foro de Educación*, 10 (4) , 325-345

- Prieto, M. (2010). La Práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación Y Pedagogía*, 1(4), 73-92
- Rodríguez, F. (2015). Fenomenología desde las percepciones de los docentes acerca del cambio paradigmático de la educación tradicional a la educación dialógica en el Municipio Falcón del Estado Cojedes. (Tesis de maestría, Universidad Carabobo). Repositorio Universidad Carabobo.
- Sancrini, M. (2008). La Fenomenología practicada por Merleau-Ponty. *Investigaciones Fenomenológicas*, 2 (8), 143-166.
- Sampieri, R; Fernandez, C; & Batista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Mexico:McGraw Hill.
- Seidman, I. T. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in*.
- Serrahima, M (2015) Percepción y conceptos: McDowell y Husserl sobre los contenidos de la experiencia. *Investigaciones Fenomenológicas*, 5 (3), 311-329
- Taylor, S y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibericos S.A.
- Vásquez, L, Pulido, G y Castiblanco, R. (2012) La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo. *Revista electrónica trimestral de enfermería* 3(28), 295-305.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action*. State University of New York Press.
- Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para la pedagogía del sur. *Universidad la gran Colombia*, 5(11), 40- 55.
- Wall C., Glenn, S., Mitchinson, S., & Poole, H. (2004). Using a reflective diary to develop bracketing skills during a phenomenological investigation. *Nurse Researcher*, 11(4), 20-90.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional