

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado  
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”  
Subdirección de Investigación y Postgrado

## CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

**Autora: María Mónica Tovar Guevara**

[mmtg22@gmail.com](mailto:mmtg22@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-7227-183X>

*Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana  
Neiva, Huila - Colombia*

PP. 06-26

## CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS Y METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

**Autora:** María Mónica Tovar Guevara

[mmtg22@gmail.com](mailto:mmtg22@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-7227-183X>

*Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana  
Neiva, Huila - Colombia*

**Recibido:** Junio 2025

**Aceptado:** Septiembre 2025

### Resumen

El artículo presenta una revisión documental, con un diseño contrastado, de cinco proyectos pedagógicos institucionales (PEI) en Colombia, con el propósito de caracterizar las concepciones pedagógicas que orientan la práctica de la enseñanza de cinco instituciones educativas del sector público y privado, que tienen en común, la definición de la metodología de proyectos pedagógicos en su PEI. Este artículo se construyó utilizando un prompt de ChatGPT para identificar tres de las cinco instituciones, más dos que habían sido previamente identificadas del sector público en Neiva, Colombia. Se analizaron los PEI y se contrastaron las concepciones planteadas en sus apartes sobre el modelo pedagógico. El resultado de este estudio fueron puntos de convergencia y divergencia en aspectos como las concepciones pedagógicas que orientan la conceptualización del modelo, las concepciones pedagógicas que caracterizan el propósito formativo y la forma en que materializan su metodología de proyectos.

**Palabras clave:** Modelos educativos, proyecto pedagógico, gestión de la enseñanza.

## PEDAGOGICAL CONCEPTIONS AND PROJECT-BASED METHODOLOGY IN COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

### Abstract

The paper presents a comparative literature review of five Institutional Pedagogical Projects (ISP) in Colombia. The main purpose was to characterize the pedagogical conceptions that guide the teaching practices of five public and private educational



institutions that share the common feature of defining the pedagogical project methodology in their ISPs. This article was developed using a ChatGPT prompt to identify three of the five institutions, plus two previously identified public institutions in Neiva, Colombia. Their ISPs were analyzed, and the conceptions presented in their sections regarding the pedagogical model were compared. The results of this study revealed points of convergence and divergence in aspects such as the pedagogical conceptions that guide the conceptualization of the model, the pedagogical conceptions that characterize the formative purpose, and the way in which they implement their project methodology.

**Key words:** Educational models, educational project, teaching management.

## Introducción

La ley general de educación en Colombia de 1994, ampliada en el Decreto 1075 de 2015, define una variedad de conceptos, procesos, procedimientos y responsables para todo el sistema educativo nacional, desde la educación inicial hasta la superior. Dentro de este consolidado de artículos están elementos concernientes a la concepción de la educación como derecho, los responsables de hacerlo cumplir, las condiciones que se deben tener en las instituciones educativas, los elementos curriculares y una variedad de disposiciones que controlan el presupuesto, la infraestructura educativa y demás elementos de la gestión directiva.

Dentro de esta norma se encuentra la obligatoriedad de toda institución de la educación formal (preescolar, básica primaria, básica secundaria-media y superior) de contar con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), construido con la comunidad educativa, en el que se describa “la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio” (Decreto 1075 de 2015, art. 2.3.3.1.4.1). Este documento se estructura en una variedad de componentes, dentro de los cuales está la “estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos” (numeral 4).

Los PEI son un instrumento establecido por la norma colombiana para orientar la labor pedagógica y educativa de las instituciones públicas y colegios privados, que según Trujillo-Losada et al. (2019) deben ser construidos con la mayor participación posible de la

comunidad educativa (directivos, docentes, familias, comunidad), que logre recoger las necesidades de la comunidad y las perspectivas de formación de un grupo de personas que ponen en común sus intereses.

En el siguiente artículo se presenta un ejercicio de revisión documental de cinco modelos pedagógicos de instituciones educativas públicas y colegios privados en Colombia, que trabajan estrategias metodológicas por proyectos pedagógicos, el cual tiene por objetivo identificar de manera comparada cuáles son las concepciones teóricas que orientan el modelo, su comprensión de lo pedagógico, los teóricos que soportan dicha concepción y, sobre la base de esto, cuáles son sus divergencias y convergencias.

Además, se buscó identificar las concepciones teóricas que orientan la práctica pedagógica en instituciones educativas o colegios que trabajan modelos pedagógicos alternativos al tradicional y donde se establece la estrategia metodológica por proyectos pedagógicos, como un aporte para que las instituciones y docentes, que deseen transformar sus modelos y prácticas, los tengan en cuenta en su apuesta.

En la búsqueda de referentes se encontraron estudios que hicieron, principalmente, análisis de proyectos educativos de instituciones particulares y un estudio comparado de la educación superior, sin distinguir aspectos metodológicos o pedagógicos. Por ejemplo, Gallego Betancourth et al. (2024) realizaron un análisis comparativo de veintidós PEI de universidades colombianas y donde hicieron referencia de la escasa documentación asociada a análisis de proyectos educativos institucionales en Colombia, encontrando en su mayoría análisis de casos concretos de programas académicos universitarios o de instituciones educativas particulares, sin distinción de sus planteamientos pedagógicos o metodológicos. En dicho estudio, se hicieron análisis comparados relacionados con respecto a la acreditación de calidad, el tipo de institución (pública o privada), en la formulación teleológica y prospectiva y de los modelos pedagógicos.

Roa et al. (2023) hicieron un estudio documental, con un enfoque hermenéutico del proyecto educativo institucional de la Institución educativa Luis Calixto Leiva, en Garzón, Huila, Colombia, cuyo objetivo fue “caracterizar las concepciones sobre competencia,

resolución de problemas y evaluación presentes en dicho documento” (p. 29), en un análisis con base en resultados de pruebas estandarizadas como la prueba PISA y las pruebas de Estado colombianas (ICFES) en el área de matemáticas y cómo estas concepciones descritas en el PEI se acercan a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional.

Daniels (2019) llevó a cabo una revisión de cinco Proyectos Educativos Institucionales en la región de los Montes de María, en Colombia, los cuales pertenecen a los departamentos de Bolívar y Sucre. En esta revisión se tenía por objetivo identificar cómo se asume o refleja el desarrollo del pensamiento crítico desde los PEI, haciendo un análisis documental y grupos focales con los docentes de las instituciones. Al final de este se llegó a la conclusión de que no se materializan prácticas pedagógicas que conlleven a la consolidación de un pensamiento crítico desde el PEI.

Los estudios reseñados muestran que, el análisis de proyectos educativos institucionales se ha centrado en aspectos particulares de cada institución y de cómo se reflejan las prácticas docentes con respecto a lo planteado en el PEI. Este tipo de análisis documentales demuestran que hay un creciente interés por identificar qué paradigmas y modelos pedagógicos y directivos orientan la labor de las instituciones con el fin de alcanzar los propósitos educativos y donde el PEI, en el caso de Colombia, es el documento fundamental sobre el cual reposa la identidad pedagógica, directiva y administrativa.

### Metodología

El siguiente es el resultado de un estudio cualitativo, de tipo documental, con un diseño de análisis comparativo, el cual parte del análisis de fuentes primarias, que son los PEI de las cinco instituciones identificadas por medio de un arqueo de fuentes utilizando la tecnología de la inteligencia artificial (ChatGPT) y con el motor de búsqueda Google.

En esta se buscaron modelos pedagógicos de instituciones que tuvieran establecido en su PEI que trabajan con un enfoque constructivista y una estrategia metodológica de proyectos pedagógicos.

A partir de la información arrojada se lograron identificar tres instituciones, que explícitamente tienen establecidos en sus PEI que trabajan la metodología de proyectos pedagógicos que son: el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá, el Instituto Merani de Bogotá y el Colegio de la Pontificia Bolivariana de Medellín. Por otro lado, ya se tenían identificadas dos instituciones de la ciudad de Neiva, de carácter público, las cuales tienen un reconocimiento por su labor dentro de la implementación de proyectos pedagógicos: la institución educativa María Cristina Arango de Pastrana y la Escuela Normal Superior de Neiva.

En este artículo se exponen de manera contrastada, los elementos que son convergentes y divergentes desde el análisis de cuatro campos principales, saber, (a) concepciones pedagógicas que orientan el elemento teórico inmerso en el modelo; (b) los autores que sustentan dicha teoría; (c) las categorías del modelo pedagógico en sí; y (d) el planteamiento de implementación de la estrategia metodológica de proyectos. Cada uno de estos campos conlleva a una comprensión de cómo se estructura el modelo pedagógico, cuál es la concepción de la pedagogía y cómo esto incide en su planteamiento metodológico.

El procedimiento de análisis se llevó a cabo por medio de fichas digitales donde se iban tomando apuntes de cada uno de los PEI, poniendo en un recuadro contrastado el elemento conceptual de su modelo pedagógico: autores, nociones filosóficas y pedagógicas, metodología del proyecto pedagógico. De esta manera se fueron descubriendo que había elementos que se repetían en cada modelo y cuáles iban siendo propios de cada institución o colegio, etapa que fue descubriendo los campos de análisis y contraste.

Estos campos de análisis fueron definidos en la medida que se iban encontrando puntos de convergencia, en primera instancia, y, en los cuales, se iban detallando puntos comunes como, por ejemplo, los autores que sustentaban su marco conceptual.

Seguidamente, se estableció que estos autores estaban ubicados dentro de un marco de referencia común, que para este caso se retomó el planteamiento de Zubiría

(2006) en sus modelos *heteroestructurante*, *autoestructurante* e *interestructurante*, categorías con las cuales se definió su concepción pedagógica. Finalmente, se fueron encontrando los puntos de convergencia más relacionados con el aspecto pedagógico del modelo, los cuales se ubicaron en cinco categorías y, el aspecto metodológico, que describe sus puntos en común y diferencia en la implementación de la metodología de proyectos pedagógicos.

### Presentación, análisis y discusión de resultados

En la lectura y análisis de los proyectos educativos institucionales, se encontraron características de los documentos que definen cómo se proyectan pedagógicamente las instituciones estudiadas. En este aparte del artículo, se mostrarán cómo se componen y los elementos convergentes y divergentes luego de un análisis contrastado de sus planteamientos. Las categorías de concepciones pedagógicas, los modelos pedagógicos que orientan su labor y la dimensión antropológica expresada en su construcción.

Los documentos se estructuran en diferentes apartados que son denominados por las instituciones de manera diferente. El Colegio de la Pontificia Bolivariana y la Institución Educativa María Cristina Arango denominan sus apartes generales como *Gestión* (Directiva, Académica, Administrativa, Comunitaria), mientras que el Instituto Pedagógico Nacional y la Escuela Normal Superior de Neiva los denominan *Componentes* (Teleológico, Pedagógico, Administrativo, Apropiación y Actualización, Administrativo y financiero, etc.). En el caso del Instituto Merani no tienen distribuido su documento así, porque, además, solo se logró encontrar su información en la página web de la institución.

En su mayoría se encontró la información pedagógica, relacionada con los modelos en los apartes de gestión académica y componente pedagógico respectivamente. En estos apartes se describen los aspectos del modelo pedagógico y la construcción curricular de cada uno de ellos, exceptuando el Merani, donde solamente se pudo evidenciar características de su modelo. De toda la revisión, se pudieron encontrar elementos característicos comunes y diferentes, que se analizan a continuación.

### ***Concepciones Pedagógicas develadas***

Luego de la revisión de los cinco modelos pedagógicos se encuentra que las instituciones objeto de estudio, en su mayoría, están enmarcados en los planteamientos de la escuela crítica y constructivista. Esta conclusión se genera por cuanto la mayoría de los planteamientos metodológicos se ubican en que los actores principales del proceso son los estudiantes y, por tanto, el objetivo principal de la interacción en el aula es el aprendizaje, donde el docente juega un rol pasivo, de acompañamiento y orientación.

Por otro lado, también dentro de la visión crítica, está el caso de la Escuela Normal de Neiva, donde se circunscriben en un modelo de formación que busca contextualizar el aprendizaje y donde los contenidos se concertan entre los actores del hecho educativo, es decir, entre estudiantes y docente, siendo esta una visión en la que el currículo no es una imposición institucional, sino una posibilidad de construirse a partir de los intereses de los estudiantes. Además, en su conceptualización, la institución define textualmente su concepción como *crítica*, invocando categorías como autonomía, paz, democracia, tolerancia, pensamiento crítico, los cuales construyen un corpus conceptual de lo que conciben como su propósito formativo.

En el caso de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de Neiva, sus fundamentos para la orientación de la acción pedagógica están basados en aspectos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, sicosociales y de concepciones del educador y el (la) estudiante. Todos estos fundamentos apuntan a la concepción de la escuela como el territorio propicio para la formación del hombre (y la mujer), entendiendo que el conocimiento ha sido impuesto y donde no se reconocen lo que en Suramérica se denominó como las epistemologías del sur. También, donde se entiende que se aprende sujeto al desarrollo del pensamiento y donde se aprende para la convivencia y la fraternidad, siendo el docente un agente de lectura del contexto, sus problemas, sus signos históricos y de su mano los va llevando en una búsqueda del conocimiento. Finalmente, exponen una concepción del estudiante a quien conciben como un ser “reflexivo, pensante, autónomo, feliz, comprometido por mejorar y potenciador de una convivencia pacífica y democrática” (p. 11).

Un elemento fundamental, y que está en consonancia con lo expuesto en su fundamento epistemológico, es que, para esta institución, el estudiante debe ser capaz de reconocer sus ancestros, sus saberes populares, costumbres, tradiciones, prácticas del saber que le deben ayudar a “construir unidad hombre-naturaleza-cultura” (p. 11).

Hasta este punto se podría decir que la Escuela Normal Superior de Neiva y la IE María Cristina Arango de Neiva, son las dos instituciones que hacen un reconocimiento explícito de los planteamientos pedagógicos de la escuela crítica, movimiento pedagógico construido y fundamentado por autores como Simón Rodríguez, Celestín Freinet, Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux. Sin embargo, también es claro que se recogen los planteamientos de la escuela activa, principalmente, lo expuesto por Dewey, Kilpatrick, Piaget y Vygotsky, por cuanto el estudiante es el actor fundamental del proceso escolar, con un contacto permanente con el objeto de aprendizaje, pero con la característica que además del objeto concreto, también está el contexto social que lo rodea y es fuente de conocimiento.

Por otro lado, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) se instala en la tradición pedagógica que ha venido apropiando desde el primer momento en que se crea la Normal de Señoritas en la ciudad de Bogotá, con toda la influencia alemana transferida como parte del proyecto estatal a inicios del siglo XX, que buscaba fortalecer la educación y donde la formación docente era un objetivo primordial. Dicha tradición pedagógica se centra en un propósito principal, que fue recogido de los planteamientos de investigadores como Montessori, Decroly, Compayré, Binet, Claparede y Dewey: *la enseñanza activa*. Pero, además, de la escuela alemana retoman el concepto de *trabajo* del pedagogo Georg Kerschensteiner, que no solo conciben como un ejercicio material sino también intelectual.

En su componente pedagógico, el IPN define unos derroteros sobre los cuales trabaja todo su proyecto educativo institucional: “la convivencia, la pasión por el saber y la innovación pedagógica” (p. 32), los cuales se trabajan sobre la base de tres estrategias: “(a) los proyectos pedagógicos, (b) convivir en comunidad e innovación y la (c) investigación y formación de maestros” (p. 32). Pero, además, se traen a colación conceptos contemporáneos como el reconocimiento de las cosmovisiones ancestrales, el

diálogo de saberes, enmarcados en lo que se conoce como epistemologías pluriversales, todo esto dentro de un gran propósito que es el de convivir en sociedad.

Los proyectos pedagógicos integrados se construyen como una acción de aprendizaje colectivo, muy relacionado con su concepto de convivencia, pero donde el aprendizaje activo, la lúdica y el trabajo de campo son parte consustancial de la apuesta pedagógica del IPN. Finalmente, el IPN retoma los planteamientos de la psicología evolutiva y el constructivismo para describir cómo conciben los procesos de apropiación según sus campos de desarrollo. El Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (de ahora en adelante CUPB) de la ciudad de Medellín, también enmarcado dentro de una escuela pedagógica autoestructurante, es decir, que recoge los postulados del constructivismo al traer a relación categorías como el aprendizaje significativo, la posición activa del estudiante en la construcción de su proyecto de vida, el papel del maestro como orientador y mediador y un conocimiento que se construye con base en la articulación de saberes y la investigación formativa.

Por otro lado, al ser una institución privada, perteneciente a la Universidad Pontificia Bolivariana, incorpora la concepción filosófica del humanismo cristiano sobre los cuales complementa su orientación pedagógica, con un claro marco de formación en competencias: “desarrollo de capacidades humanas y competencias axiológicas (valores), cognitivas (conocimientos) y procedimentales (habilidades, destrezas y procedimientos)” (CUPB, 2023; p. 88). De esta manera, el CUPB define su modelo desde una concepción filosófica del humanismo cristiano, una concepción antropológica donde se concibe a la persona como una realidad integral y una concepción pedagógica como formación. Este tipo de concepciones definen la intencionalidad pedagógica de la institución, es decir, define cuál es el tipo de sujeto que se proyecta formar y sobre el cual se orientan las actividades, materiales educativos y enfoques de comprensión del mundo. Además, se definen unos principios del modelo denominados como coherencia, cohesión e identidad. Aunque no hay un desarrollo textual de estos principios en el documento, se podría interpretar que estos se refieren a una coherencia del currículo articulado a la vida, a la realidad del mundo; la cohesión entendido como unificación de los contenidos a través de los proyectos pedagógicos y, la identidad, alrededor del ser cristiano, todo esto, en

perspectiva de convertir el currículo en un vehículo que conlleve a la formación de un niño, niña y adolescente que se circunscriba en una cosmovisión determinada, en este caso, del cristianismo humanista.

Finalmente, en esta primera parte de resultados, se tiene al Instituto Merani de Bogotá, el cual ha definido su modelo pedagógico a partir de la propuesta de Zubiría (2006) de un modelo dialogante, con un enfoque interestructurante, el cual no se aparta del todo de los planteamientos del constructivismo, donde el centro del proceso educativo está en el aprendizaje; pero se distancia en el sentido de reconocer que el aprendizaje no es algo individual y aislado, sino que es un proceso en desarrollo, que de los niveles más simples hacia los más complejos y donde el contexto sociocultural y la historia de los estudiantes juegan un papel fundamental. Este modelo no solo recoge los planteamientos de Zubiría, sino también de la psicología piagetiana, el enfoque sociocultural de Vygotsky, Dadidov, Leontiev, Bruner, Van Dijk y, por supuesto, Merani. Con toda esta amalgama de teorías, el Merani tiene como propósito pedagógico el desarrollo de competencias integrales, sobre la base de tres postulados fundamentales: *enseñar a pensar mejor, convivir mejor y actuar mejor*. Este primer esbozo de resultado, sobre las concepciones pedagógicas de las cinco instituciones, ha sido resumido en la tabla 1

**Tabla 1**  
*Concepciones pedagógicas de las instituciones educativas abordadas*

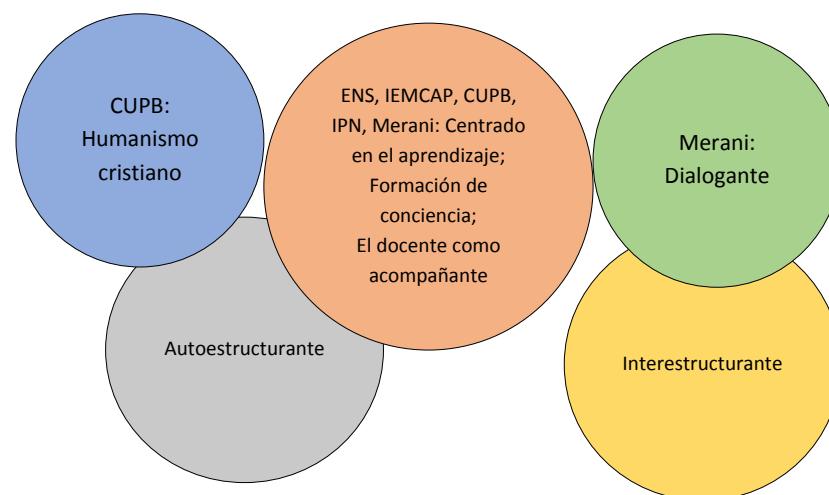
Escuelas Autoestructurantes	Escuela Interestructurante
Escuela Normal Superior de Neiva	
IE María Cristina Arango de Pastrana de Neiva	
Instituto Pedagógico Nacional	Instituto Merani
Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana	
<b>Características</b>	<b>Característica</b>
Constructivista: Centrado en el aprendizaje; el docente como orientador	Dialogante: Contexto sociocultural e histórico.
Pedagogía crítica: formación de conciencia.	El docente como acompañante del proceso.

**Fuente:** Elaboración propia

### **Elementos convergentes y divergentes de los modelos pedagógicos analizados**

En el análisis de los modelos pedagógicos planteados por las instituciones educativas, se pudieron encontrar aspectos que generan identidad conceptual pedagógica similar y, también, otros que los diferencian según su cosmovisión (CUPB) o de su concepción de la relación existente entre docente-estudiante (Merani). Estas convergencias y divergencias que se expresan en la Figura 1, muestran que la estructura conceptual pedagógica está estrechamente relacionada con la concepción del aprendizaje, donde los actores (estudiantes y docentes) tienen un rol y un objetivo definido en la escolarización.

**Figura 1**  
*Convergencias y Divergencias de los PEI analizados*



**Fuente:** Elaboración propia

La figura 1 representa los dos tipos de concepciones pedagógicas que orientan la labor pedagógica de las instituciones educativas: Autoestructurante e Interestructurante, las cuales tienen elementos en común, descritas en el círculo naranja central, donde se entiende que el modelo se centra en los estudiantes, en el sentido de la importancia que se le da a la participación de estos en todo el proceso escolar y el discurso prevaleciente

sobre el aprendizaje. Aunque se entiende que el Colegio Merani se concibe como interestructurante, en los documentos se evidencia un marcado discurso en el aprendizaje y el rol de los estudiantes. De igual manera, el discurso de la formación de conciencia y, finalmente, la concepción del rol del docente como un acompañante del proceso educativo.

Por otro lado, los dos elementos diferenciales entre las instituciones y sus modelos en el PEI, está en que el CUPB tiene establecido el concepto de humanismo cristiano, debido a su origen religioso, y el Merani, que concibe su modelo como dialogante, en el que se le da una importancia al rol del docente.

### ***Modelo pedagógico: categorías emergidas***

Al concebir la pedagogía como un campo del pensamiento (Furlán y Ochoa, 2023) y no como una ciencia o una disciplina, sino como el esfuerzo y el ejercicio conceptual que hacen los profesionales de la educación, las instituciones educativas, las universidades y todo aquel que piensa que la educación es el camino para sacar adelante una sociedad y salvaguardar la vida en la tierra, en este artículo se identificaron los elementos pedagógicos convergentes y divergentes de los modelos de las instituciones objeto de consulta, que señalan cuáles son los propósitos formativos que tienen trazados cuando definieron colectivamente su concepción del sujeto a formar.

Estas categorías fueron surgiendo en la medida que se iban identificando los propósitos, los cuales se centran, principalmente, en una dimensión antropológica de la educación y en la forma en que construyen la metodología de proyectos, lo cual tiene una incidencia epistemológica y curricular.

***Enfoques Convergentes:*** Las categorías convergentes, entre los cinco modelos pedagógicos, se encuentran, dentro de lo que se propone llamar, la dimensión antropológica. En dicha dimensión se ubican aquellos conceptos que orientan la comprensión de lo que se espera, en términos de lo humano, de la cultura y la sociedad,

durante el proceso educativo y formativo y, que se exponen de manera precisa como los elementos en común de los modelos pedagógicos analizados.

Para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la antropología es definida como “Estudio científico del ser humano en sus aspectos biológicos y sociales” (RAE, sf) y la palabra *dimensión* la definen en una de sus acepciones como “aspecto o faceta de algo” (RAE, sf). Teniendo en cuenta estas dos definiciones, se puede afirmar que en el campo pedagógico o de la educación, se tienen dimensiones antropológicas haciendo referencia a los aspectos característicos de lo humano, que pueden estar relacionados con su biología o sus relaciones sociales.

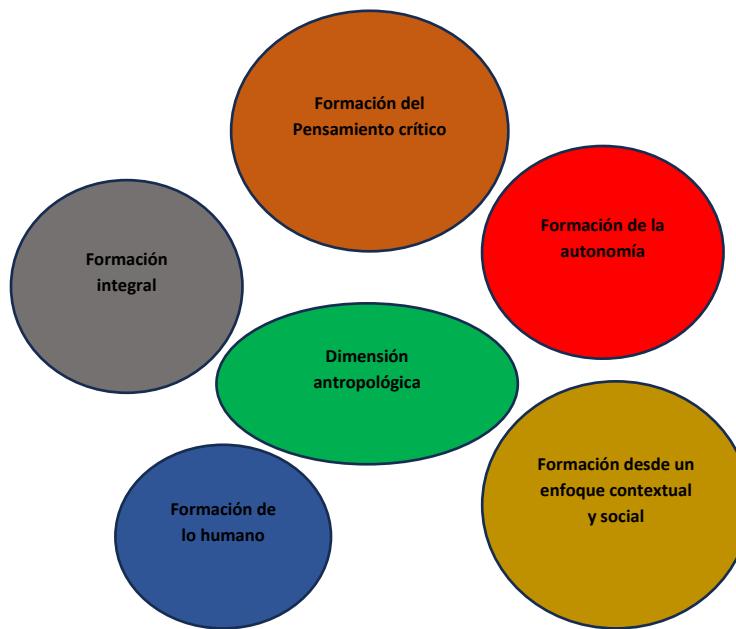
Para Bernal Martínez de Soria (2006), la antropología de la educación está relacionada con el estudio de lo humano en su dimensión educable, integrando perspectivas filosóficas y empíricas para comprender los procesos educativos en contextos socioculturales. Para Ayala (2020), la antropología de la educación está relacionada con la observación y comprensión de lo educativo como vivencia y experiencia de aprendizaje de los humanos, en el que no solamente incide la escuela sino también el gobierno y otras instituciones.

Esta visión da a comprender que la dimensión antropológica del modelo pedagógico está relacionada en la forma en que se concibe la formación de lo humano, sus capacidades (físicas y mentales), sus valores, del pensamiento, que lo habiliten para ser capaz de estar y ser en el mundo, de compartir con otros y de construir colectivamente, desde la individualidad, propuestas que afecten positivamente el contexto social, productivo, cultural y ambiental.

En palabras de Saavedra et al. (2020), cuando desde la pedagogía se establecen características de “realización del ser humano en general” (p. 59), se está construyendo una conceptualización antropológica del pensamiento pedagógico, el cual debe traducirse en categorías y descripciones de un modelo que oriente la formación de dicho sujeto. Con esta comprensión inicial de lo que es una dimensión antropológica en educación, se

exponen las categorías más comunes encontradas en los cinco modelos pedagógicos, lo que se puede apreciar en la figura 2.

**Figura 2**  
*Dimensión antropológica*



**Fuente:** Elaboración propia

Estas cinco categorías de la figura 2 se identificaron por ser las más comunes en el desarrollo de los textos y con los cuales se puede evidenciar cómo las cinco instituciones educativas conciben el fin último de su propósito pedagógico en términos de lo humano, de su concepción del sujeto que quieren formar para la vida y la sociedad; que sean capaces de convivir y construir con otros y donde su apuesta metodológica, es decir, la metodología de proyectos pedagógicos tiene un valor fundamental.

Y, es en esto último, justamente, donde se ubican los elementos diferenciales de su modelo pedagógico. Cuando cada institución describe la estrategia metodológica, la forma

en que materializan la concepción, construcción, desarrollo y conclusión del proyecto, la naturaleza didáctica es la misma, pero el enfoque varía.

**Enfoques divergentes:** El objetivo principal de este artículo fue hacer un estudio documental que permitiera identificar los aspectos convergentes y divergentes de los modelos pedagógicos en instituciones de educativas de los niveles, básico y media en Colombia, que trabajen dentro de su metodología, los proyectos pedagógicos.

Por eso, lo más enriquecedor del proceso de búsqueda fue encontrar la variedad en que se enfoca la aplicación de dicha metodología propuesta a inicios del siglo XX por Dewey (1952) y Kilpatrick (1929), quienes, plantearon una apuesta por una pedagogía activa, que involucrara a los estudiantes en actividades que les permitiera estar en contacto con el objeto de aprendizaje, lo que Ausubel (1980) llamaría, *significativo*.

La metodología de proyectos se ha traducido en una variedad de posibilidades a lo largo de los años: los proyectos pedagógicos de aula (PPA), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) (Zambrano, 2022), el aprendizaje basado en problemas (ABPr) (Restrepo, 2005), el aprendizaje basado en retos (ABR), los proyectos de investigación escolar (Harlen, 2015), los proyectos de servicio comunitario (Freire) y muchos otros que van surgiendo como parte de la práctica pedagógica de los docentes en diferentes contextos y experiencias escolares.

Cada uno de estos enfoques adapta la estrategia de proyectos a objetivos pedagógicos específicos, como el desarrollo de competencias investigativas, la vinculación con la comunidad, la integración de saberes o el fomento de la innovación y la autonomía de los estudiantes.

En el caso de esta investigación documental, las diferentes instituciones tienen una variedad de enfoques en la aplicación de la metodología de proyectos que se materializan tal y como se refleja en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Aplicación de la metodología de proyectos por institución*

Instituto Pedagógico Nacional	Escuela Normal Superior de Neiva	Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana de Neiva	Colegio Merani	Colegio de la Pontificia Bolivariana
Proyectos Pedagógicos Integrales	Proyectos Pedagógicos de Aula (Primaria)	Proyectos Pedagógicos de Aula (Primaria)  Aprendizaje Basado en Proyectos (Secundaria)	Proyecto de investigación en el último grado de nivel escolar	Proyectos de Investigación por ciclos de formación
Los proyectos se construyen por comunidades (grupos de grados) y tienen como objetivo la integración de las áreas.	Cuatro etapas: 1. Concertación 2. Problematización. 3. Elaboración de plan de investigación. 4. Organización democrática.  Estos proyectos se desarrollan en un proceso de concertación de interrogantes, propósitos, recolección de información de campo, construcción de conclusiones e informes relativos a las preguntas planteadas.	Los proyectos pedagógicos se construyen teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, como punto de partida para identificar interrogantes, los cuales se van resolviendo a la luz de las diferentes áreas y sus estándares.	Los estudiantes en su último nivel de secundaria desarrollan un proyecto de investigación.	Por ciclos de formación: Preescolar: Proyectos lúdico-pedagógicos.  Básico: Cuarto, quinto y sexto: Investigación por áreas: formativa, Pregunta problematizadora  Intermedio: Séptimo y octavo Investigación formativa por áreas: pregunta de investigación.  Superior: Noveno, Décimo y Once Investigación formativa

**Fuente:** Elaboración propia

## Conclusiones

El análisis de toda la información de los cinco modelos pedagógicos se fue decantando de manera progresiva en la medida que se fueron encontrando puntos de convergencia y divergencia. Estas características, de alguna manera, dejan entrever que en Colombia existe, al menos documentalmente, una implementación hegemónica de

modelos activos, siendo el constructivismo una de las principales escuelas pedagógicas. En ese sentido, una de las primeras conclusiones es que la mayoría de las instituciones se orientan desde una escuela Autoestructurante, constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, con matices frente a los autores sobre los cuales basan sus postulados pedagógicos, pero con un énfasis en que el estudiante es el actor principal del proceso.

Por otro lado, aunque el Instituto Merani se desmarca del constructivismo por su enfoque centrado solo en el estudiante, esta institución construye su propio modelo pedagógico Interestructurante, donde el docente juega un rol fundamental, en lo que el Merani ha denominado como *dialogante*. Este es un punto de divergencia con el resto de las instituciones, quienes en su mayoría hacen mención del docente como *acompañante* y *orientador* y no como parte activa del proceso escolar.

Otra conclusión es que, en su mayoría, los autores relacionados en los documentos (PEI), fueron precursores de la escuela activa y la escuela crítica, lo que indicaría que las prácticas promovidas tienen un fuerte componente pedagógico hacia el desarrollo de metodologías alternativas a la tradicional. Desde esta perspectiva, la metodología de proyectos es un eje conductor del modelo pedagógico de todas las instituciones, con aspectos diferenciadores en su planteamiento metodológico-procedimental de construcción, pero con la claridad de que son la mejor forma de mediar el aprendizaje de tal forma que los estudiantes sean los protagonistas del proceso.

En cuanto a lo metodológico, en la implementación de los proyectos, se detalla, en su mayoría, un equilibrio entre la estructura de los proyectos (etapas y ciclos de construcción) y la flexibilidad curricular (intereses de los estudiantes y estándares). Aunque no hay una sola forma de construirlos, su construcción lleva a que haya procesos interdisciplinarios, aprendizaje activo y formación integral.

Finalmente, surgieron categorías pedagógicas comunes en todas las instituciones y que refuerzan el propósito formativo inmerso según la escuela pedagógica que orienta su práctica pedagógica. Estas categorías son *pensamiento crítico*, *la formación de autonomía*, *la dignidad humana*, *la formación integral* y *la contextualización del proceso educativo*,

todas ellas, actuando como un vaso comunicante entre la escuela y lo que la sociedad colombiana le ha demandado; una posible respuesta a un mundo cada vez más complejo y que requiere la formación de un sujeto que sea capaz de construir una realidad alejada de la pobreza, la discriminación, la guerra, la corrupción y que los acerque a un mundo de posibilidades mejores para la vida.

### Referencias

- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas - México
- Ayala, S. (2020). Antropología de la educación en México: trama interdisciplinaria y urdimbre política. *Inter disciplina*, 8(22), 137-155. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Bernal Martínez de Soria, A., (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490212>
- Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://www.upb.edu.co/es/colegio/documentos/doc-pei-colegio-medellin-1464263844494.pdf>
- de Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio - Colombia.
- Daniels Puello, A. (2019). Reflexiones sobre la construcción de pensamiento crítico en la Escuela Montemariana y el ejercicio de la metacognición en las instituciones: Notas para un debate. *Revista Assensus* 4(6). <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/download/1892/2272>
- Decreto 1075 del sector de educación (2015). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Editorial Paidós - Buenos Aires, Argentina.
- Escuela Normal Superior (2023). Proyecto Educativo Institucional. <https://www.ensn.ie.edu.co/tema/normatividad>
- Furlán, A. J. y Ochoa, N. E. (2023). El sentido de la pedagogía y su objeto. *Pedagogía y Saberes*, (59), 20–28. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17588>
- Gallego Betancourth, M. L., Ortiz Barrios, J., Pachón Gutiérrez, R., y Sandoval Escobar, M. (2024). Análisis comparativo de los proyectos educativos institucionales de instituciones de educación superior en Colombia. *Ciencia y Educación*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3072>
- Tovar Guevara, M.M. (2026). Concepciones pedagógicas y metodología de proyectos en instituciones educativas colombianas. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria*. 23(1), 06-26.

Harlen, W. (2015). *Working with big ideas of science education. Science Education Program (SEP) of IAP.* [https://www.interacademies.org/sites/default/files/publication/working\\_with\\_big\\_ideas\\_of\\_science\\_education\\_-\\_online\\_july\\_final.pdf](https://www.interacademies.org/sites/default/files/publication/working_with_big_ideas_of_science_education_-_online_july_final.pdf)

Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana (2023). *Proyecto Educativo Institucional.* <https://www.iemariacristinaarango.edu.co/politicas-y-lineamientos/proyecto-educativo-institucional-94309>

Instituto Pedagógico Nacional (2019). *Proyecto Educativo Institucional.* <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>

Instituto Merani (sf). *Proyecto Educativo Institucional.* <https://www.institutomerani.edu.co/modelo-pedagogico/>

Kilpatrick, W. H. (1929). *The Project method.* <https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>

Real Academia de la Lengua Española (sf). Sitio Web. <https://dle.rae.es/modelo>

Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación Y Educadores, 8,* 9-19. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/562>

Roa Fuentes, S., y Llanos Lora, D. E. (2023). Una mirada al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Luis Calixto Leiva (Huila, Colombia): Concepciones sobre competencia, resolución de problemas y evaluación. *Revista Dialogus, (11),* 29-56. <https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/470>

Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes, 53,* 53-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>

Trujillo-Losada, Milton Fernando, Hurtado-Zúñiga, María Cristina, y Pérez-Paredes, María Julieth. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 9(2),* 319-331. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>

Zambrano Briones, María Auxiliadora, Hernández Díaz, Adela, y Mendoza Bravo, Karina Luzdelia. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado, 18(84),* 172-182. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf>

**Síntesis Curricular**



**María Mónica Tovar Guevara**

Magister en educación de la Universidad Surcolombiana. Docente de la institución educativa María Cristina Arango de Pastrana, en la ciudad de Neiva - Colombia, con experiencia en el área de enseñanza de la matemática con los grupos de grado sexto de bachillerato. Como parte de mi formación he venido trabajando desde la enseñanza y la investigación, la metodología de proyectos pedagógicos como opción de mejorar los procesos escolares en la escuela pública.