

FORMULACIÓN DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN
DEL MODELO PEDAGÓGICO EN UNA I.E. OFICIAL DEL DEPARTAMENTO DEL
ATLÁNTICO

**TOMAS NICANOR CORONADO VITTORINO
LUZ ANGÉLICA FONTALVO POLO
JOSÉ ALFONSO GÓMEZ RODRÍGUEZ
INDIRA LEDYS ROMERO GAMARRA
ANGÉLICA MARÍA SÁNCHEZ MELÉNDEZ**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017**

**FORMULACIÓN DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN
DEL MODELO PEDAGÓGICO EN UNA I.E. OFICIAL DEL DEPARTAMENTO DEL
ATLÁNTICO**

**TOMAS NICANOR CORONADO VITTORINO
LUZ ANGÉLICA FONTALVO POLO
JOSÉ ALFONSO GÓMEZ RODRÍGUEZ
INDIRA LEDYS ROMERO GAMARRA
ANGÉLICA MARÍA SÁNCHEZ MELÉNDEZ**

Trabajo de Profundización para optar el Título de Magister En Educación

Director:

DAVID RICARDO CABALLERO DE LA HOZ

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017**

Nota de Aceptación

Jurado Evaluador

David Ricardo Caballero de la Hoz
Director

Barranquilla, Agosto de 2017

AGRADECIMIENTOS

El Equipo Investigador hace un gran reconocimiento a la Secretaria de Educación del Departamento del Atlántico, por su constante entrega y disposición en función de mejorar la calidad de la educación en el departamento mediante el Programa de Becas a los docentes y directivos docentes de las diferentes instituciones educativas del departamento del Atlántico. Gracias a este programa hemos podido avanzar un peldaño más en nuestra vida profesional y esta formación nos permite aportar de manera positiva en la educación de los niños y jóvenes atlanticenses.

A su vez a la Universidad del Norte, por la calidad de los servicios que ofrece y por contar con un cuerpo de docentes altamente capacitados para impartir las clases y brindarles a los estudiantes la oportunidad de ser mejores.

DEDICATORIA

A Dios, por regalarme la Gracia del Espíritu Santo como guía y soporte en este proceso, para poder así alcanzar este gran logro en mi vida.

A mi familia, por su apoyo incondicional y su compañía durante todo este tiempo, porque me animaron a continuar avanzando como profesional.

A mis compañeros del equipo de investigación, por su entrega y disposición para la realización de este proyecto.

A mi Tutor, el profesor David Caballero, quien guio nuestro trabajo con paciencia y sabiduría.

A mis profesores de la Universidad del Norte, por compartir sus experiencias y conocimientos con nosotros, con miras a contribuir a nuestra formación.

A los diferentes miembros de la Institución Educativa IETECI de Palmar de Varela, por contribuir con la realización de nuestro proyecto al facilitar los espacios de desarrollo y aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

Tomás

DEDICATORIA

A Dios, por el regalo de la vida, poniendo en mí camino esta magnífica oportunidad en mi formación personal y profesional.

A mi hija Yanina y a mi hijo Danny, a quienes les robe tiempo maravilloso de su vida y por quienes hice este gran sacrificio, del que espero para ellos sea un ejemplo de superación, y a ti, que a pesar de las adversidades siempre estuviste ahí.

A mi papá quien desde el cielo me dio la fuerza inagotable porque sé que para él hubiese sido también su logro y a ti madre, que con gran tesón me enseñas a no desfallecer y a seguir adelante con mis propósitos.

A mis hermanos quienes cerca o lejos estuvieron siempre pendiente de mi trabajo, y sé que estarán muy orgullosos de mi logro.

A mis compañeros de batalla académica, por permitirme ser parte de sus vidas y sobrellevar mi carácter.

A mi escuela y a mis compañeros, por entender mis afanes constantes y permitirme crecer profesionalmente.

A todos los que estuvieron ahí, dándome fuerzas y diciéndome siempre: ¡Animo tú lo puedes lograr, haz tu tarea y lo podrás alcanzar!

A ti Abigail, que llegaste inesperadamente y sin darte cuenta también impulsaste el motor que me permitió continuar.

Gracias...

Luz Angélica.

DEDICATORIA

A Dios por ser la fuerza y energía que cada día ilumina mi vida.

A mis padres Glenia y José Antonio quienes desde la distancia continúan siendo los gestores de este triunfo.

A mi esposa Linda y mi hijo José Alfonso por apoyarme con su amor incondicional.

A mis Hermanos Nasli, Evaristo, Harold y Parreira para que este logro se convierta en un incentivo para alcanzar el suyo propio.

A todas aquellas personas que habitan mi corazón y que de alguna manera han contribuido con el alcance de otra de mis metas.

José

DEDICATORIA

A ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A la Universidad del Norte y a la Secretaria de Educación por darme la oportunidad de estudiar y ser un mejor profesional.

A mi esposo Guillermo Torres Mosquera, por su apoyo y ánimo que me brinda día con día para alcanzar nuevas metas, tanto profesionales como personales.

A mis adorados hijos Jesús David Salas Romero y Lucciana Torres Romero, a quienes siempre cuidaré para verlos hechos personas capaces y que puedan valerse por sí mismos.

A mis padres y hermanas, quienes son mi guía desde mi infancia, quienes al cuidar de mis hijos me dieron la tranquilidad para seguir adelante con esta hermosa causa.

A mis compañeros de trabajo, a quienes agradezco el apoyo y regaños por aprovechar un poco de tiempo del trabajo para elaborar la tesis.

A mi director de tesis, Dra. David Caballero por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su paciencia y su motivación ha logrado en mí que pueda terminar mis estudios con éxito.

Son muchas las personas que han formado parte de mi vida profesional a las que me encantaría agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía en los momentos más difíciles de mi vida. Algunas están aquí conmigo y otras en mis recuerdos y en mi corazón, sin importar en donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí, por todo lo que me han brindado y por todas sus bendiciones.

Para ellos: Muchas gracias y que Dios los bendiga.

Indira Romero Gamarra

DEDICATORIA

A Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mi padre por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

Mis hermanos, José Carlos, Esperanza Cristina, Esmeralda Cristina; por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho.

Y mil gracias a todos los que nos brindaron su ayuda durante todo este proyecto.

Angélica

Contenido

	Pág
INTRODUCCIÓN.....	16
2. TÍTULO.....	20
3. JUSTIFICACIÓN.....	21
4. MARCO TEÓRICO.....	25
4.1. Una mirada al concepto de Currículo.....	34
4.1.1. Teorías del currículo.....	35
4.1.1.1. <i>Enfoque técnico</i>	35
4.1.1.2. El enfoque práctico.....	38
4.1.1. 3. <i>Enfoque crítico</i>	39
4.1.2. El currículo en Colombia.....	43
4.2. Una mirada al Concepto de Calidad.....	54
4.2.1. Calidad y plan de mejoramiento.....	56
4.2.2. Calidad y eficacia.....	59
4.3. Una mirada al concepto de competencia.....	61
4.4. Una mirada a la conceptualización de modelo pedagógico.....	65
4.4.1. Importancia del modelo pedagógico en la educación.....	66
4.4.2. Horizonte institucional de la IETECI.....	72
4.4.2.1. <i>Modelo pedagógico afín con el horizonte institucional</i>	75
4.5. Una mirada al concepto de Plan de Mejoramiento y su relación con la evaluación y la calidad.....	76
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	79
6. OBJETIVOS.....	82
6.1. Objetivo General.....	82
6.2. Objetivos Específicos.....	82
7. METODOLOGÍA.....	83
7.1. Área de profundización.....	83
7.2. Experticia e idoneidad.....	83
7.3. Etapas para la adquisición y/o desarrollo la experticia.....	84

	Pág
7.4. El contexto de la Institución Educativa en estudio.....	104
8. RESULTADOS.....	111
8.1. Evaluación del Currículo de la Institución Educativa.....	111
8.1.1. Análisis documental del PEI.....	111
8.1.1.1. <i>Triangulación del análisis de documentos institucionales</i>	129
8.1.2. Análisis de Grupos Focales, entrevista y grupo nominal.....	135
8.1.2.1. <i>Triangulación de la Triangulación: Una mirada en profundidad al caso</i>	167
8.2. La no intervención y el paso al segundo momento.....	170
8.2.1. Ajustar la dirección del camino, Plan de Mejoramiento.....	173
8.2.2. Diseño del plan de mejoramiento, el segundo momento.....	174
8.2.3. Plan de Mejoramiento.....	178
9. CONCLUSIONES.....	192
10. RECOMENDACIONES.....	196
11. BIBLIOGRAFIA.....	198
12. ANEXOS.....	203

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Tendencias curriculares por décadas y autores	41
Tabla 2 Evolución del Currículo en Colombia	48

Lista de Anexos

		Pág
Anexo 1	Rejilla de verificación del Modelo Pedagógico crítico Social.....	203
Anexo 2	Rejilla de verificación del Modelo Enseñanza Para la Comprensión.....	216
Anexo 3	Rubrica evaluación del Currículo Diseñado (pe, pa, mc) al Currículo Enseñado.....	227
Anexo 4	Instrumento de observación de la Gestión de Aula.....	240
Anexo 5	Descripción de los instrumentos: Grupos Focales y Entrevistas.....	244
Anexo 6.	Resultado de Grupos Nominales.....	246
Anexo 7	Resultados Grupo Nominal.....	256
Anexo 8	Resultados Índice Sintético de calidad ISCE.....	257
Anexo 9	Imágenes aplicación de Grupo Nominal	259

RESUMEN

El presente estudio de investigación presenta la evaluación curricular a una Institución Educativa de carácter oficial del departamento del Atlántico, guiada por los lineamientos de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y evaluación dentro del programa Maestría para Maestros de la Secretaria de Educación Departamental en el convenio gobernación del Atlántico – Universidad del Norte. La evaluación toma como instrumento el modelo analítico de evaluación CIPR para la toma de decisiones, bajo laperspectiva cualitativa e investigación evaluativa. Dentro de esta metodología de Investigación evaluativa se toma como base y objeto de estudio la evaluación curricular y el modelo pedagógico como elemento del currículo, que se constituyen en el caso de estudio. Se utilizan técnicas cualitativas de recolección de datos como la entrevista, los grupos focales, grupos nominales y la observación de clase, así como también análisis documentales del Proyecto Educativo Institucional, y el modelo pedagógico. La información recogida es analizada y sometida a un proceso de triangulación y se obtienen resultados correspondientes a elementos del contexto, insumos, procesos y resultados de la Institución Educativa, de estas categorías; se diseña un Plan de Mejoramiento que se deja como propuesta a la Institución Educativa para que considere su implementación.

Palabras Claves: Currículo, Evaluación, CIPR, Mejoramiento, Modelo pedagógico.

ABSTRACT

The present research study presents the evaluation of the curriculum to an educational institution of an official of the Department of the Atlantic, guided by the guidelines of the Master's Degree in Education with an emphasis in curriculum and assessment within the Program Master's Degree for Teachers in the Departmental Secretary of Education in the interior of the Atlantic - The University of the North. The assessment takes as an instrument the analytical model of evaluation ICRP for the decision-making process, under the qualitative perspective and evaluative research. Within this evaluative research methodology is taken as the basis and object of study curriculum evaluation and the pedagogical model as an element of the curriculum, which are constituted in the case study. Used qualitative techniques of data collection as the interview, focus groups, nominal group and the observation of class, as well as documentary analysis of the Institutional Educational Project, and the pedagogical model. The information collected is analyzed and subjected to a process of triangulation and results are obtained corresponding to elements of the context, inputs, processes and outputs of the Educational Institution, of these categories; you design an Improvement Plan that is left as a proposal to the educational institution to consider its implementation.

Keywords: Curriculum, Assessment, ICRP, Improving, pedagogical model.

1. INTRODUCCIÓN

En este momento histórico en Colombia se hace mucho énfasis en la calidad, aumentando el interés por entender la realidad educativa y el contexto de las instituciones; por ello, la tendencia es la evaluación curricular y por ende, el estudio del currículo se convierte en el centro de acción no sólo de pedagogos, sino de toda una sociedad académica, en la intención de mejorar la educación.

El gobierno nacional enfatiza en este aspecto al diseñar el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 tocando aspectos importantes como la construcción curricular, por lo que invita a diseñar currículos pertinentes orientados al desarrollo de las dimensiones del ser, y a la construcción de la identidad nacional, mediante procesos de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema. De igual manera la ley 1759 de 2015 que define el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, bajo el lema “Todos por un nuevo País”, plantea como meta para el año 2025 referenciar a Colombia como la más educada; por ello, uno de los tres pilares de este plan, junto con la Paz y la Equidad, es la Educación, así lo expresa el MEN (2015): El Plan asume la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos (p. 1).

En coherencia con lo anterior, es importante considerar lo que el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) define como una educación de calidad, considerándola “el proceso que permite que todos los alumnos alcancen niveles satisfactorios de competencias para

desarrollar sus potencialidades, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y desempeñarse satisfactoriamente en el ámbito productivo, independientemente de sus condiciones o del lugar donde viven”.(MEN, 2006a, p. 18-22).

En la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial (en adelante IETECI) del municipio de Palmar de Varela, se presta el servicio educativo a nombre del Estado colombiano y se busca cumplir con todos los requerimientos de calidad que el MEN exige para alcanzar ese objetivo. Sin embargo, la realidad es otra, los resultados evidenciados a lo largo de los últimos años no han sido los mejores y así indicadores de calidad como el Índice Sintético de Calidad ISCE en el caso de la IETECI, están por debajo de la media nacional (Ver anexo 1).

En los dos años inmediatamente anteriores, un grupo de docentes de la IETECI, dentro del programa de Becas para Maestros de la Secretaria de Educación Departamental, inician un proceso de investigación educativa, tomando como objeto de estudio, de manera general, la evaluación curricular y de manera particular, se enfocó hacia cuáles serían los ajustes pertinentes para optimizar los procesos de calidad.

Para la presente investigación, se decide continuar el proceso de evaluación curricular, pero esta vez, tomando como objeto de estudio un elemento del currículo, el cual es el modelo pedagógico dentro del contexto específico de la IETECI.

El propósito de esta investigación se expresa entonces, en lo que respecta a la identificación de cuál de los dos modelos pedagógicos que coexisten en la Institución evidencia mayor coherencia entre lo que reza en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) respecto al horizonte y las necesidades del contexto, así como también, la realización de éstos en la práctica académica cotidiana.

Este estudio también está enmarcado dentro del proyecto de la Gobernación del Atlántico de contribuir con una educación pública de calidad, capaz de generar más desarrollo y equidad,

que tiene entre sus acciones principales la excelencia docente. Por ello, la Secretaría de Educación del Atlántico desarrolla el Programa de Formación en Maestrías para Maestros del Atlántico, estimulando a los docentes y directivos docentes a adelantar estudios de maestría y así lograr la cualificación que incentive la investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías, tal como se expresa en la Resolución N°03129 de la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico y atendiendo a la “innovación y desarrollo de currículos” como lo establece la Ley 115 de 1994(p. 33).

En esta investigación, el grupo de trabajo inició un proceso de evaluación curricular en la IETECI en primera instancia con una revisión documental, a partir del PEI de esta Institución Educativa como una primera aproximación para poder definir con mayor precisión el objeto de estudio. En este análisis se detectó la coexistencia de dos modelos pedagógicos como producto de una fusión, que al parecer fue solo administrativa, y con una debilidad significativa: la ausencia de fundamentación clara y rigurosa, aspecto que se tornó en el elemento generador de los interrogantes que orientaron la búsqueda.

Para tener una base sólida del proceso de investigación, se presenta en este estudio un marco teórico que tiene en cuenta los antecedentes o estudios anteriores que se enmarcan en la misma línea de investigación y el objeto de estudio y luego se ofrece una aproximación a la conceptualización de elementos claves como son, el currículo, calidad, competencia, modelo pedagógico y plan de mejoramiento.

En este estudio, el proceso de evaluación curricular, se inicia con una primera fase diagnóstica que lo coloca en el escenario de “ajustes al Modelo Pedagógico”. Se consideró, inicialmente, que el método de investigación que mejor se ajustaba a las características y necesidades del proceso evaluativo es la investigación acción-participativa, porque acorde con la naturaleza de la evaluación, era necesario involucrar a los docentes de la IE; sin embargo, una

serie de limitaciones institucionales, dificultades de tiempo y la misma disposición para participar, por parte de los actores del proceso educativo de la IE, no lo permitieron.

Se toma la decisión entonces de cambiar la metodología de investigación-acción participación a estudio de casos; en esta perspectiva, ya no se hace intervención sino que de acuerdo con este método, se describiría, comprendería y valoraría la coherencia de los modelos pedagógicos que se encuentran en el currículo diseñado de la IE con las necesidades del contexto y con el horizonte institucional, y así poder identificar cual sería más pertinente para la Institución.

Se aplicaron técnicas variadas de recolección de datos como grupos focales, grupos nominales, entrevista, observación de clases y análisis documental. En éstas participaron padres de familia, estudiantes y docentes, de manera voluntaria; se les extendió invitación a la que hubo respuesta satisfactoria, aunque no tan significativa como se esperaba.

Al aplicar estos instrumentos de recolección de datos, se pudo obtener información, que luego fue analizada por el grupo investigador. Seguidamente viene un proceso de triangulación para lo cual se utiliza el modelo analítico CIPP de Stufflebeam(2007) que como se explicará más adelante fue adaptado por (Chamorro, 2014), como CIPR. Este modelo permitió ordenar la información en sus cuatro categorías: Contexto, Insumo, Proceso y Resultado.

A partir de la información recogida y de acuerdo con lo que arroja la triangulación con las categorías del modelo CIPR de Stufflebeam (2007), se definen como áreas de mejora prioritarias, contexto e insumo con las debilidades que presentan y con base en ello, elaborar un Plan de Mejoramiento como propuesta para la IE, para que de acuerdo con su autonomía, considere su implementación en la búsqueda de asegurar la calidad educativa de la misma.

Finalmente, se presentan las conclusiones y se dan recomendaciones a la Institución Educativa para la implementación del Plan de mejora que éste estudio deja como propuesta.

2. TÍTULO

Formulación de un Plan de Mejoramiento para la identificación del Modelo Pedagógico en una I.E. oficial del Departamento del Atlántico.

3. JUSTIFICACIÓN

En Colombia la entidad encargada de regular la educación es el Ministerio de Educación Nacional, el cual es responsable de velar por la función social y la responsabilidad de las instituciones educativas. Por eso hay que citar lo que con respecto a tal función y responsabilidad social le corresponde velar: el “pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, étnica y ambiental”; así como garantizar que desde las instituciones educativas se logre una “educación para el trabajo y el desarrollo humano, que dé respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana” (MEN, 2006a, p. 20).

De igual forma, acorde con lo que se espera de una educación de calidad en la Ley 115 de 1994 en el numeral 3, Capítulo 5°, el MEN precisa los fines de la educación para los colombianos, materializados en una formación para el desarrollo integral del individuo en valores, acceso y construcción del conocimiento, y desarrollo de la capacidad crítica : “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Ley 115, 1994, p. 2).

Es por ello que la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial (IETECI) del municipio de Palmar de Varela, atendiendo a las solicitudes hechas por el Ministerio de Educación Nacional ha venido mejorando su PEI. Su currículo contempla los diferentes contextos, tales como social, cultural, político, moral, ético, religioso, con miras a ofrecer una educación de calidad a todos sus estudiantes y al tiempo, prepararlos para responder de manera oportuna y correcta ante los retos de la sociedad actual. En el año 2001, a esta institución se le concedió la licencia como establecimiento para básica secundaria y media, mediante la

Resolución 1028 de diciembre de ese año. En el año 2002, mediante Decreto N° 00487, le fueron integradas cinco sedes de básica primaria. Esta integración de los diferentes ciclos de formación en la Institución se ve reflejada en los modelos o enfoques pedagógicos que maneja; por lo que cuenta con dos modelos pedagógicos distribuidos de la siguiente manera:

Para la básica primaria: la Institución Educativa en su PEI contempla el uso del enfoque/modelo pedagógico enseñanza para la comprensión que a través del tiempo se ha venido consolidando por investigadores, psicólogos y pedagogos como Jean Piaget(1975), Richard Mayer(2000), David Perkins(1967), que han dedicado todos sus esfuerzos para encontrar formas acertadas que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para la básica secundaria: la Institución Educativa en su PEI propone el uso del modelo/enfoque Critico Social, sustentado en el Aprendizaje Significativo, para lo cual se siguen los planteamientos expuestos por David Ausubel (1968) y cuyos principios son: Conocer y comprender la realidad como praxis, Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores), Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre. Implicar al docente a partir de la auto-reflexión.

Para que la Institución objeto de estudio pueda responder a los requerimientos de calidad que exige el Ministerio de Educación Nacional(MEN2006a,p.20) surge la necesidad de evaluar su currículo; desde esta perspectiva el presente trabajo es coherente con la línea de investigación y énfasis de la Maestría en la que se desarrolla, apoyándose en lo que afirma Brovelli (2001): evaluar el currículo es una necesidad que tienen las instituciones educativas para optimizar sus procesos administrativos, académicos y comunitarios con el objetivo de brindar un mejor servicio a las comunidades en las que están inmersas. Es un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar de control en el que tradicionalmente se había ubicado. (p.101-122)

Además, al enmarcarse en la línea de evaluación curricular, dentro de un proceso de investigación educativa, siguiendo a McMillan y Schumacher (2005, p. 13), tiene como características básicas la objetividad, la precisión, la verificación, la explicación detallada, el empirismo, el razonamiento y las conclusiones provisionales. Estas serán aplicadas a través del análisis de estudio de caso, para obtener información cualitativa, con el fin de comprender la realidad de la Institución en estudio al analizar su currículo, identificar sus problemas y encontrar alternativas de solución que conlleven a un mejoramiento de la educación.

Esta investigación se desarrolla teniendo presente la realidad de la IETECI, y está encaminada a revisar los dos modelos o enfoques pedagógicos que maneja la Institución, con el propósito de identificar cual sería más coherente con las necesidades del contexto y el horizonte institucional, con miras a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En consonancia a esto, el propósito de esta evaluación curricular es diseñar un plan de mejoramiento que conlleve al fortalecimiento de las áreas que presenten mayores debilidades, a través de acciones concretas determinadas y ejecutadas con la participación de la comunidad educativa. En nuestro caso particular, dicho plan estará orientado a la identificación del modelo pedagógico, que sea coherente con las necesidades del contexto y el horizonte institucional, de tal forma que se pueda facilitar el acercamiento entre el currículo diseñado y el aplicado, al igual que con las estrategias metodológicas y evaluativas en el acto pedagógico y consolidar una formación integral de calidad.

Es por ello que el grupo de investigación considera que este proceso es factible de realizar porque surge de las necesidades reales de la institución y su contexto; de esta forma el currículo de la I.E. en estudio, según el Artículo 73, Capítulo 1, Título IV, Capítulo 5° de la Ley 115(1994, p. 16), debe responder, primeramente, a las necesidades del contexto, de los niños, niñas y adolescentes inmersos en el proceso educativo; además, debe ser claro, evaluable, coherente y

pertinente(1994, p. 16), y orientado hacia la participación de la comunidad objeto de investigación. Cuenta además con el apoyo de la Secretaría de Educación del Departamento yaque, precisamente al respecto, el MEN establece en el Artículo 145, Capítulo 2º, Título VII de la Ley 115 de 1994, que son los docentes y directivos docentes los partícipes en “el estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la (...) ley”(p. 30), y si es posible, bajo la coordinación y asesoría de las Secretarías de Educación. Por esta razón, en palabras de Castillo, Correa, Gómez, Molina & Salazar, (2017) “es necesario entonces que las instituciones empiecen a repensar sus currículos, a evaluarlos, resignificarlos, hacerlos pertinentes y coherentes con la realidad colombiana, y preferiblemente desde un movimiento general que permita construir currículos con identidad nacional” (p. 14).

Teniendo en cuenta los lineamientos, propósitos y directrices del MEN, el presente estudio de investigación es pertinente en la intención de contribuir con la transformación educativa regional y local, en hallar opciones de solución que aporten al mejoramiento de la educación del contexto en el que se desarrolla esta investigación, y poder presentar como producto un plan de mejoramiento que ofrezca la oportunidad de identificar y fortalecer el modelo pedagógico en la Institución Educativa.

4. MARCO TEÓRICO

En aras de fundamentar teóricamente el presente estudio en el que se desarrolla una evaluación al currículo de la IETECI, se intenta identificar el o los modelos pedagógicos que subyacen en ella y facilitar su identificación. Es necesario referenciar conceptos importantes que le otorguen sustento a dicha tarea. Antes de presentar esta conceptualización, se hace la revisión de algunos estudios adelantados en la misma línea temática o metodológica, es decir, el estado del arte, que en el ámbito de la reflexión colombiana, Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002) lo plantean como “una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1), en este caso el modelo pedagógico.

Luego de una búsqueda minuciosa y exhaustiva en bibliotecas, bases de datos y motores de búsqueda académicos, se observa que son muy pocos los estudios acerca de currículo, evaluación curricular y de modelos pedagógicos, sobretodo en Colombia. Sin embargo, a continuación se presentan como antecedentes, unos pocos trabajos encontrados que confluyen con el interés de esta investigación.

Se inicia con un estudio que desarrolla José Pradilla (2015), en una Institución Educativa oficial de la Arada en el Tolima, llamado Concepciones de los docentes de la Institución Técnica La Arada sobre la práctica pedagógica y su reconfiguración en el aula de clase.

Esta investigación se realiza en el marco de una Maestría en Educación en la Universidad de Manizales; el objetivo en palabras de Pradilla (2015) es:

Indagar sobre las concepciones de los docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, acerca de las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Técnica La Arada del municipio

Alpujarra, en el Tolima. Los participantes fueron docentes en ejercicio dentro de las sedes rurales de la institución educativa, la directora, algunos estudiantes y padres de familia pertenecientes a la comunidad educativa (p. 1).

El diseño metodológico se enmarca en el paradigma cualitativo/etnográfico con un enfoque Histórico-Hermenéutico. Se encuentra que en la práctica pedagógica de los docentes subyacen varios modelos pedagógicos, y que para la unificación al paradigma constructivista falta mayor capacitación e integración de la comunidad educativa.

Pradilla (2015), concluye en su estudio que:

- Los niños de la IE están hallando la aplicabilidad a lo que aprenden en su contexto, y en su diario vivir.

En opinión de la rectora, la mayoría de los docentes se acogen al modelo de la institución educativa, sin embargo, dice que se usan varios modelos.

Las clases, siguen el modelo constructivista que es el adoptado por la Institución Educativa Técnica La Arada (IETLA), la cual tiene énfasis agrícola, y la estrategia usada en básica primaria es el modelo de escuela nueva o escuela activa implementada en Colombia en el año 1975.

La dificultad en la ejecución del modelo constructivista no está en el conocimiento de los postulados teóricos, sino en la puesta en práctica de los mismos. Es decir, los docentes no tienen claro cómo llevar el constructivismo a la práctica pedagógica.

El estudio anterior sirve como antecedente a esta investigación porque casualmente en la Institución objeto de estudio, subyace más de un modelo pedagógico, al igual que en la IETECI de Palmar de Varela. De igual manera, se coincide con el paradigma que también es cualitativo como en esta investigación.

También en el ámbito nacional, la investigación titulada Análisis de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes del Liceo Colombia, en concordancia con el modelo pedagógico institucional, llevada a cabo por Sánchez y Sarmiento (2015) plantea que:

Para el caso de los Liceos del Ejército, el PEI existente visualiza como dinamizador del proceso formativo el “Modelo Pedagógico de Excelencia Liceos del Ejército”, el cual se soporta en el concepto de excelencia (entendido éste, como el cumplimiento de requisitos, especificaciones y exigencias dentro de los diferentes procesos académicos que se cumplen en los Liceos, teniendo como requisito fundamental su adecuación y adaptación a las necesidades, intereses y expectativas de la población estudiantil), y en los enfoques cognitivo, humanista, constructivista, hermenéutico, aprendizaje basado en problemas, escuela activa, aprendizaje significativo, y pedagogía conceptual. En este marco operativo de la educación, el presente análisis tiene como objetivo determinar la convergencia del Modelo Pedagógico institucional con las actividades de enseñanza empleadas por los docentes del Liceo Colombia. (p.13).

La metodología del trabajo en mención se enmarca en las Ciencias Sociales y humanísticas, especialmente en el área de Educación. La investigación es de corte cualitativo; se trabajó desde el enfoque de “Factores Asociados” los cuales se definen como trabajos de investigación y análisis desarrollados a partir de la interrelación entre resultados de pruebas e información recogida principalmente a través de los cuestionarios complementarios.

Entre los resultados de la anterior investigación están la falta de coherencia entre el modelo pedagógico y la práctica docente, aunque se evidencia apropiación en los docentes.

Sánchez y Sarmiento (2015) también expresan, al citar un trabajo realizado por el instituto Alberto Merani en 2008 titulado El modelo pedagógico predominante en Colombia, que no hay un único modelo pedagógico que predomine en las prácticas de los maestros. Sin embargo, “se enfatiza en los diversos modelos pedagógicos existentes y aún más en las corrientes

constructivistas implementadas desde las últimas décadas del siglo XIX, las cuales tienen como propósito principal el llegar a la comprensión del mundo de un modo racional, a través de la interacción con él” (p. 26).

Coincide entonces este estudio con la presente investigación en la metodología, en especial en las técnicas de recolección de datos utilizadas como los grupos focales y también en el hecho de que varios modelos pedagógicos puedan coexistir en una institución.

También en la ciudad de Manizales, se encontró la investigación de Jaramillo (2013) titulada propuesta gerencial para la pertinencia de los modelos pedagógicos auto-estructurante de la escuela del siglo XXI. Al respecto, el autor plantea que:

Al revisar cuidadosamente los postulados del modelo pedagógico heteroestructurante y el modelo pedagógico autoestructurante a la luz de las nuevas investigaciones y de relecturas de teóricos como Vygotsky, Piaget, Louis Not y las revisiones e investigaciones realizadas por Julián de Zubiría, se pueden encontrar tanto aciertos como desaciertos en ambos modelos, lo que nos lleva a retomar la idea de Louis Not, de plantear un diálogo en ambas direcciones y generar un modelo interestructurante. Estas revisiones teóricas nos llevan a concluir que las bondades de la Escuela Tradicional deben dialogar con las riquezas de la Escuela Activa, que la “transmisión de conocimientos” el esfuerzo y la disciplina personal de la Escuela Tradicional debe complementarse con el conocimiento de las necesidades del alumno y de sus intereses, con la motivación y con la capacidad del alumno de controlar su propio aprendizaje. (p.10)

Se resalta nuevamente la necesidad de tomar lo más valioso de diferentes propuestas pedagógicas, a fin de mejorar los niveles de educación y a la vez lograr mejores seres humanos que permitan el desarrollo de nuestra sociedad.

Este autor propone un curriculum, unas estrategias metodológicas y una evaluación mediadas por el modelo integrador interestructurante, permitiendo así el potenciamiento del pensamiento y de las habilidades humanas.

Al analizar los anteriores estudios, se observa cierta similitud en el tema de investigación, en lo que respecta al modelo pedagógico institucional, su fundamentación y apropiación. Sin embargo, el estudio que nos atañe en esta investigación, se diferencia de estos antecedentes en que en la presente investigación, además de tomar como objeto de estudio, el modelo pedagógico, tiene un valor agregado muy importante, y es que lo hace a través de la evaluación curricular que se desarrolla con el modelo analítico CIPR, a partir del cual se llega a unos resultados que van a permitir la toma de decisiones en la institución objeto de estudio.

Para tener un referente más cercano, se han tomado los estudios que a continuación se presentan como otros antecedentes; estos están enmarcados en el mismo énfasis, línea de investigación y finalidad de la Maestría en la que se desarrolla esta investigación, una de ellas en la misma Institución objeto de estudio.

Cervantes, De Moya, Gómez, Ortega & Vizcaíno (2017) desarrollan un estudio de evaluación curricular en una institución Educativa oficial del departamento del Atlántico, llamado Diseño de un plan de mejoramiento institucional orientado a la re- significación del modelo pedagógico social cognitivo. En palabras de las autoras, “este trabajo de investigación tiene como referente la evaluación del currículo en el contexto educativo donde laboramos, con el propósito de reorientar su norte académico hacia la fundamentación teórica y posterior implementación del modelo pedagógico social-cognitivo” (p. 7).

La metodología utilizada corresponde a un paradigma cualitativo, investigación evaluativa, donde se aplica como modelo analítico el CIPP, y el estudio de caso como método de investigación. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información son la entrevista, los

grupos focales, los análisis documentales, la observación de clase y se cuantifica un poco al utilizar la encuesta.

El estudio arrojó como resultado lo siguiente:

El currículo declarado por la institución educativa, caso de estudio de esta investigación, responde a las necesidades del contexto desde el área técnica en su articulación con el SENA, puesto que esta oferta genera satisfacción entre los estudiantes y padres de familia; al mismo tiempo, tanto los docentes, estudiantes y padres de familia reconocen su utilidad y proyección social.

En el currículo declarado aparece como modelo pedagógico institucional el socio-cognitivo; sin embargo, existe desconocimiento del mismo por parte de la comunidad educativa.

Entre los docentes se aprecian puntos de vista contrarios y coinciden en dos aspectos fundamentales: Primero, que el modelo de la institución es pertinente para el tipo de estudiante que se pretende formar. Segundo, es indispensable realizar proceso de formación y capacitación para docentes sobre este modelo, ya que reconocieron no tener claridad.

Los directivos reconocen que el modelo pedagógico social-cognitivo no se lleva a la práctica. Manifiestan su interés en apoyar los procesos pedagógicos necesarios para que el modelo se integre realmente en el aula. Aparece como una meta del plan de mejoramiento de 2016.

La rectora de la institución propone como mecanismo la articulación del modelo con el currículo a través de la transversalización de las áreas.

Los estudiantes manifiestan que algunos docentes realizan prácticas innovadoras en sus clases; no obstante argumentan que en su mayoría realizan prácticas con enfoque tradicionalista.

En la misma línea de trabajo aparece un estudio realizado en una institución del departamento del atlántico por Castillo et al (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, cuyo objetivo en palabras de los autores es “Evaluar la coherencia del modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado de la IE, con las necesidades del contexto y el horizonte institucional, en la búsqueda de alternativas que permitan el fortalecimiento de la realización de dicho modelo” (p. 63).

La metodología utilizada corresponde al paradigma cualitativo, investigación evaluativa por medio del modelo analítico CIPP, utilizando como método el estudio de casos. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista, los grupos focales y los análisis documentales. Estas permitieron obtener información valiosa que generó resultados como la poca fundamentación del modelo pedagógico, su desconocimiento por parte de docentes y estudiantes, así como también se desconoce el horizonte institucional; así mismo, hay poca satisfacción de los padres y estudiantes, con los procesos académicos y convivenciales que se llevan a cabo en la institución; a partir de estos resultados el estudio deja como insumo una propuesta de plan de mejoramiento para que la institución determine su implementación.

Estas dos últimas investigaciones coinciden con el presente estudio en la misma línea temática: el modelo pedagógico; también en la metodología utilizada, especialmente el modelo CIPP dentro del marco de la evaluación curricular; sin embargo, el presente estudio se diferencia de ellos en el hecho de que en éste caso subyace más de un modelo pedagógico en la Institución, urgiendo la necesidad de identificar el más pertinente a las necesidades del contexto.

Finalmente, se quiere citar un trabajo de manera especial, por haber sido realizado en la misma Institución del presente estudio y muy recientemente por Brochado, Caballero, Herrera, Morales & Truyol, (2017) denominado Evaluación Curricular de una Institución Educativa oficial del municipio de Palmar de Varela. El propósito de la investigación consistió en evaluar el currículo de la IETECI teniendo en cuenta la percepción de estudiantes, docentes y padres de

familia, con el fin de construir colectivamente un plan de mejora. Brochado et al (2017) afirman que:

El problema planteado para la investigación se enfocó hacia cuáles serían los ajustes pertinentes para optimizar los procesos de calidad en la IETECI, de tal forma que permitieran fortalecer las áreas susceptibles de mejora en la institución. De este modo, se realiza una revisión teórica en torno a las conceptualizaciones de currículo, calidad, evaluación curricular y otros aspectos conceptuales categorizados durante el estudio realizado que dieron fundamento al desarrollo del presente trabajo. (p. 15).

La investigación se realizó aplicando la metodología estudio de caso apoyados en la investigación evaluativa, caracterizada por la participación de la comunidad educativa, y con la implementación del modelo CIPP, para esto fue necesario proponer el desarrollo del trabajo en dos grandes fases: la primera, evaluación curricular que abarcó el análisis documental del cual se obtuvo información relevante para el diseño y aplicación de encuestas que aportaron datos cuantitativos susceptibles de contrastar con el desarrollo de grupos focales, proceso que se concluye con la triangulación de la información proporcionada por las técnicas e instrumentos mencionados. Una segunda fase de diseño del plan de mejoramiento en la que el desarrollo de mesas de trabajo permitió los insumos aportados por miembros de la comunidad educativa para así traducir en acciones una propuesta colectiva de mejoramiento que apuntara a la transformación escolar.

La evaluación curricular realizada permitió identificar como áreas susceptibles de mejora las siguientes: ausencia de apropiación de la misión y visión institucional, poca claridad conceptual del modelo pedagógico, falta de socialización sobre el proceso de inclusión, escasa participación y evaluación de los proyectos, ambiente escolar y uso de las Tic. Para ellas, se

propusieron acciones concretas a través de un plan de mejoramiento institucional socializado y validado por parte de la comunidad educativa.

Finalizado el proceso se pudo concluir que los planes de mejoramiento son una estrategia eficaz para asegurar procesos de calidad en las instituciones educativas respondiendo a las necesidades y exigencias de la sociedad globalizada. Así mismo, se reafirmó la relevancia que cobra la cualificación docente para liderar mecanismos de evaluación al interior de las escuelas.

Este último estudio, para el grupo de investigación es muy importante, porque da una base sólida a esta investigación; esto porque está en la misma línea de investigación, se utiliza la misma metodología y técnicas de recolección de la información, las cuales en este estudio se fortalecen con el desarrollo de grupos nominales; pero sobretodo, el estudio citado, ofrece una cantidad de información validada de la institución, objeto de estudio, en la cual se coincide, que permite tener más claridad sobre el caso que se estudia.

Revisado y analizado todo lo anterior, se puede decir que la mayoría de estos estudios se encuentran en la misma línea de investigación y objeto estudio, como lo es la evaluación curricular, tomando el modelo pedagógico como caso, y por ello aportan mucho al presente estudio.

Además se puede expresar también que el presente estudio tiene un valor agregado y es que además de evaluar el modelo pedagógico, como elemento del currículo, como lo hizo el grupo anterior en la misma institución, intenta resolver la situación problemática de éste, en la cual coexisten dos modelos pedagógicos y se plantea la necesidad de identificar cuál es el que respondería a las necesidades del contexto y está alineado con el horizonte institucional.

4.1. Una mirada al concepto de Currículo

De una manera muy general, al hablar de currículo, nos referimos al conjunto de actividades o procedimientos que se llevan a cabo para el buen desarrollo de la práctica educativa. Esta actividad busca constantemente acoplarse a los cambios que van surgiendo día a día a nivel nacional e internacional, y es allí donde emerge precisamente el currículo como factor esencial que contribuye a la transformación y evolución de la sociedad.

Teniendo en cuenta que el presente estudio lleva a cabo una evaluación curricular, surge la necesidad de dar una mirada exhaustiva al concepto de currículo, mirar su evolución, la forma en que se asume, se comprende y aplica, en especial en Colombia. Tratar de conceptualizar el currículo no es una tarea fácil, teniendo en cuenta la diversidad de acepciones que se han dado a través de la historia por diferentes autores; por esta razón se intentará hacer una aproximación al concepto.

En su relato sobre los orígenes de los términos *clase* y *currículo*, Hamilton (1991) anexa una figura que representa según sus palabras, la primera aparición conocida del término currículo, del cual dice que es una versión de “Professio Regia de Peter Ramus” (p. 198). “La palabra currículo aparece nuevamente en el año 1577, poco después de la reforma realizada a la Universidad de Glasgow en Escocia” (p.197).

El mismo autor expresa que el currículo aparece en el siglo XVI con un matiz muy tradicional, caracterizado por tomar la disciplina y el orden como pilares del proceso de enseñanza aprendizaje donde primaba la transmisión de conocimiento; se establecía una secuencia que debía seguirse y además terminarse.

Con la Revolución científica, social y política que tuvo lugar durante el siglo XVII, surgen nuevas ideas y conocimientos en las ciencias naturales, a las cuales se debe la consolidación del

método científico. Con el método científico se introduce el razonamiento, la observación y la experimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose éstos en la base del saber. En la década de los 50, Saylor y Alexander (1954), citados por Iafrancesco (2004), consideran el currículo como “el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados” (p. 18), de allí que las concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje dan una nueva connotación al currículo, ya que los procesos educativos giran en torno al cumplimiento de metas, fines o resultados esperados. En esencia, según las anotaciones anteriores, en este siglo la ecuación currículo igual a resultados esperados daría respuesta a los fines educativos.

Por otro lado Cazares (2001) hace un recorrido cronológico por las diferentes definiciones que varios autores presentan en diferentes décadas. En este recorrido histórico por el concepto de currículo, se puede observar que éste toma enfoques diferentes, identificando tres en especial, el técnico, el práctico y el crítico.

4.1.1. Teorías del currículo

4.1.1.1. Enfoque técnico.

Cazares (2001) afirma que:

En este tipo de diseño, el currículum es entendido como un plan de instrucción en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados, para que el alumno desarrolle su inteligencia. El profesor es considerado un ingeniero, un técnico que pone en marcha el currículum para conseguir los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo (p. 15).

Se evidencia entonces en la ruta cronológica de la autora, como en las décadas de los 50, 60 y parte de los 70, el enfoque que predomina es el técnico. A continuación se toman de Cazares (2001) algunos ejemplos:

De los años 50:

Tyler (1949): "Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades" (p. 34).

Salvador y Alexander (1954): "El esfuerzo total de toda escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares" (p. 52).

Bestor (1958): "Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia" (p. 66).

Good (1959): "El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional" (p. 63).

En esta década de los 50 se observa en las acepciones de los diferentes autores, su coincidencia en expresarse sobre los términos resultados, instrucción, contenidos, conocimientos verdaderos, objetivos, términos propios del enfoque técnico Tyleriano de plantear la instrucción, la transmisión de contenidos para alcanzar unos objetivos determinados desde antes. Estas características se siguen observando en gran parte de la década de los 60.

De los años 60:

Gagné (1966):

Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno (p. 77).

Inlow (1966) "Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacía el resultado de aprendizaje predeterminado" (p. 130).

Sylor y Alexander (1966): "El currículum estaría constituido por todas las oportunidades de aprendizaje que proporcione la escuela" (p. 54).

Johnson (1967): "Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción" (p. 28).

Wheeler (1967): "Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" (p. 73).

En los 70:

Johnson (1970): "La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela" (p. 80)

Rule (1973): "El currículum como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente" (p. 118).

Taba (1974):

El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje (p. 73)

Wheeler (1976): "Por currículum entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" (p. 127).

Zais, 1976:

El término currículum es usado ordinariamente por los especialistas de dos maneras: 1) para indicar un plan para la educación de los alumnos; y 2) para identificar un campo de estudios; y añade: "El currículum como un plan para la educación es calificado como un Currículum o el

Currículum... Pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto concreto del que versa (su estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica) "(p. 63).

Analizando estas definiciones, ya a finales de la década de los 70 comienza a vislumbrarse un declive del enfoque técnico y un fortalecimiento del enfoque práctico.

4.1.1.2. El enfoque práctico.

Al respecto del enfoque práctico, Cazares (2001), anota que es la década de los 80 donde este enfoque toma fuerza, especialmente en la primera mitad, cuando se refiere al enfoque práctico de la siguiente manera:

La forma general de pensamiento dentro de la que pudiéramos situar a los enfoques prácticos suele definir sus prácticas y concepciones por contraposición a los enfoques técnicos. Este enfoque a diferencia del técnico, considera el desarrollo del currículum sobre una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje". (p. 25).

En otro aparte la autora expresa que:

La práctica condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes desde una perspectiva ética, dinámica, deliberativa y dialógica, donde las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones. (p. 25).

Ejemplos de concepciones prácticas del currículo de la década de los 80 son:

Tanner (1980): "La reconstrucción del conocimiento y la experiencia, desarrollada sistemáticamente bajo el auspicio de la escuela, para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia"(p. 91).

Lundgren (1981): "El currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza" (p. 27).

Scurati (1982):

Hablar de programación curricular significa referirse no al sistema hipotético de aquello que podría suceder en una escuela, sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en una escuela, esto es, a la vida de la escuela en su desarrollo real y efectivo (p. 43).

Gimeno y Pérez (1983):

Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar (p. 71).

En la década de los 70 el enfoque técnico tiende a prevalecer en los primeros años, pero ya de la mitad de la década en adelante, se denota un giro en la concepción de currículo de muchos autores como Gimeno Sacristán entre otros que privilegian más la experiencia y las estrategias metodológicas de los docentes, ya se hace referencia a la planeación y se entiende la educación como proceso, características propias del enfoque práctico.

4.1.1. 3. Enfoque crítico

En segunda mitad de los años 80 se mueve la brújula y el concepto de currículo gira hacia la dirección del enfoque crítico, dando los primeros pasos hacia el fenómeno social, a plantear la transformación del contexto del sujeto que aprende con otros. Al respecto de este cambio de dirección, encontramos el ejemplo de Stenhouse (1984) que define currículo como "una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (p. 30).

Incluso ya antes de Stenhouse, Paulo Freyre da abiertamente una posición crítica, así es que Freyre (1979) (citado por Cazares 2001) afirma:

El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que vive y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción. (p. 31).

Ejemplos de esta concepción crítica del currículum aparecen diversos autores citados por Cazares (2001): Gimeno (1984):

Proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios que hay que modelar en situaciones concretas. El currículum más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que se plantean en situaciones puntuales y también concretas. (p. 109).

Más adelante Gimeno (1988) intenta concretar el concepto expresando: "El currículum como construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones" (p. 227).

Stenhouse (1984): "El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierto al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (p. 29).

Zabalza (1987):

Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela años tras años. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones. (p. 37).

Coll (1987): "Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución" (p. 33).

Kemmis (1988):

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (p. 41).

Grundy, 1991:

El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. (p. 76)

Un resumen de la evolución del concepto de currículo lo esboza Cazares (2001) en la siguiente

tabla:

Tabla 1.
Tendencias curriculares por décadas y autores

Década	Autores	Tendencias
De los 50	Saylor y Alexander (1954)	Calificar los resultados escolares
	Smith, Stanley y Shores(1957)	Disciplinar la escuela y a los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal
De los 60	Keamey y Cook (1960)	<u>Aprendizaje guiado</u>
	<u>Dottrens (1962)</u>	<u>Programación escolar</u>
	<u>Johnson (1967)</u>	<u>Guía educativa y de enseñanza</u>
De los 70	Taba (1973)	<u>Preparación cultural</u>
	Rule (1974)	Experiencias escolares y de aprendizaje
	King (1976)	Psicopedagogía cultural.
	Beauchamp (1977)	Planeación institucional
	Glazman y De Ibarrola (1978)	Objetivos, unidades y dominios de aprendizaje
	Young (1979)	Distribución social del conocimiento
	De los 80	Bernstein(1980)
Acuña(1980), Glazman y Díaz-Barriga(1981)		Adaptación social
Arredondo(1981)		Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlo

	Schubert(1985)	Materias, actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar
	Whitty (1986)	Respuesta a valores y creencias sociales
	Apple (1986)	Elección, organización y evaluación de conocimientos
	Grundy (1987)	Organización de prácticas evaluativas
	Sarramora (1987)	Programación de actividades socialmente aprobadas
De los 90	Sacristán (1991)	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente
	Torres(1992)	Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes, conocimientos y destrezas) que se enseñan y se aprenden
	Lundgren(1992)	Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza
Siglo XXI comienzos	Ianfrancesco (2001)	Principios, propósitos, y procesos de formación integral y social y medios para lograrla.

Fuente: Ianfrancesco, 6.2001, pp. 15-17. Currículo y plan de estudios

Una vez se hace este recorrido cronológico con Cazares (2001), el grupo investigador vislumbra una situación especial en la concepción curricular de la IETECI, institución objeto de estudio, y es que de acuerdo con los análisis documentales del PEI, en ella subyacen dos enfoques pedagógicos; por un lado el modelo socio-crítico en la Básica Secundaria y Media y por otro la Enseñanza para la Comprensión en la Básica Primaria; se observa entonces una dualidad de enfoques crítico y práctico en el currículo de la institución. Al respecto se podría tomar lo dicho por Elliot (1991) (citado por Cazares, 2001) al expresar que “El diseño curricular crítico tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como el único investigador válido de su propia práctica, surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo” (p. 31). Sin embargo queda la inquietud de si estos dos enfoques podrían coexistir sin entrar en incompatibilidades o incoherencia.

El grupo investigador toma una posición más contemporánea y se queda con el concepto de Ianfrancesco (2003):

Conjunto de principios antropológicos, axiológicos, formativos, epistemológicos, científicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y

evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un proyecto educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad entorno (p. 26).

4.1.2. El currículo en Colombia

Con respecto a Colombia, Montoya (2013) explica que se han realizado investigaciones en el campo del currículo y se ha intentado implementar un concepto propio y unificado a nivel nacional con diferentes propuestas, (Tabla 2) pero las mismas políticas de gobierno con los planes decenales, por ser tan cambiantes e inestables, no han permitido dicha implementación y por ende, tampoco la evaluación de su impacto, más bien, tradicionalmente la educación colombiana se ha basado en teorías curriculares que nos llegan de fuera ya estructuradas y explícitas, por ello los términos más utilizados eran “plan de estudios o programas”. Así lo afirman Martínez, Boom, Castro V. & Noguera R, 2003 (citados por Montoya, 2013): “Sólo hace un poco más de 50 años los entes gubernamentales introducen el concepto curriculum. Esto bajo la Agenda de Desarrollo Americano para América Latina y el Tercer Mundo orientada hacia el control externo y centralizado de las escuelas” (p. 3)

Aristizábal (2008) (citado por Montoya 2013), expresa que en lo anterior existe una falla significativa, ya que “el ‘currículo’ se equipara a ‘planeación y dirección curricular’ y en esta distinción instrumental la introducción del currículo es considerada como un empobrecimiento (apocamiento) de la pedagogía y del campo pedagógico” (p.3)

Aristizábal, Agudelo, Lagos & Navas 2004, (citado en Montoya, 2013) identifica cuatro paradigmas (tradiciones) en la historia reciente del pensamiento educativo colombiano: primero, la tradición alemana, en la cual la pedagogía es vista como una ciencia fundamental de la educación. Segundo, la tradición francesa, después de los 60, la cual introdujo el debate acerca de

las ciencias de la educación, con punto central en la sociología para la interpretación de los fenómenos educativos. Tercero, la tradición anglosajona la cual supuestamente da un papel primordial al concepto de currículo y hace que la pedagogía quede subordinada a él. Cuarto, la tradición latinoamericana, la cual rechaza el modelo de la educación bancaria y da importancia al contexto socio-cultural de la práctica educativa; presenta entonces un punto alternativo de la historia del currículum en Colombia desde cuatro enfoques, que nosotros llamaríamos momentos, que son: La Escuela Tradicional, desde 1903 con base en el concordato del gobierno con el Vaticano, caracterizada por la disciplina y la moral católica; la Escuela Activa, que surge como respuesta al inconformismo hacia la Tradicional, caracterizada por un pensamiento liberal, pero que era elitista.

Montoya (2013), afirma que en Colombia se podría decir que el enfoque que más ha prevalecido es el técnico y que de allí se pretende transitar al crítico, ella explicita que:

El currículo Técnico, en el que surgen el Programa de Acción Cultural Popular (ACPO), El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), la Fundación de capacitación Popular (FPC) y los INEM, fue a través de la acción de la tercera Misión educativa Alemana, fruto de un acuerdo cooperativo entre los gobiernos de Colombia y Alemania, que esas técnicas fueron introducidas a las escuelas (p. 8).

Al respecto, Martínez et al (2003) (como se cita en Montoya, 2013), afirman:

En 1956 el gobierno lanzó el primer “Plan educativo para cada cinco años” incluyendo el Decreto 1710 de 1963 que establecía por primera vez los objetivos de aprendizaje para todas las escuelas primarias y el Decreto 1955 de 1963 que reorganizaba las escuelas Normales - secundarias especializadas en la capacitación anticipada de docentes, y que reformaba sus planes de estudios. (p.8)

Siguiendo esta línea de tiempo con respecto al concepto de currículo, el mismo autor explica que:

En 1976 el Ministro de Educación creó la “Dirección General de Capacitación Docente, Currículo y Educación Media” (Decreto Ley 088 de 1976). Esta oficina formuló nuevos currículos basados en la instrucción programada y el diseño instruccional. Estos currículos fueron generalizados en todo el país a través de la Regulación del Ministerio de Educación que consideraba el Mejoramiento Cualitativo de la Educación (Decreto 1419 de 1978) mejor conocido como “Renovación curricular” (Molano, 2011). El centro primario del programa fue la transformación de la educación básica y secundaria. (p. 9).

El currículo es definido por este decreto como “el conjunto planeado y estructurado de las actividades en las cuales los estudiantes, profesores y comunidad toman parte para alcanzar los fines y objetivos de la educación” (MEN, 1978, p. 1).

Igualmente el autor mencionado afirma que en Colombia subyace el Currículo Crítico, en el que explica tres movimientos de esta resistencia que son:

El corazón del campo intelectual de la educación (En Español CIE), el campo de la pedagogía (en español, CP) y el Movimiento Pedagógico Colombiano (En español, MPC), probablemente el movimiento educativo más importante en los años recientes en nuestro país, centrado en re posicionarse a los docentes y a la pedagogía como el centro del campo educativo y resistir la noción de currículo. (p.7).

Montoya (2013).afirma que: “Aunque cada uno de estos modelos curriculares puede situarse en un momento histórico definido, ellos también se superponen en el tiempo a medida que ninguno de ellos completamente desplaza a sus predecesores”. (pp. 7-8).

Martínez et al (2003); Zuluaga y Ossenbach (2004a, 2004b); Zuluaga y Echeverri (2003); Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno et al. (2003); Zuluaga et al. (2005). (como se cita en Montoya, 2013) expresan:

El CIE se ha configurado principalmente alrededor de la producción de unos pocos grupos investigadores pertenecientes a grandes universidades públicas y privadas. Entre estos grupos, uno de los más sobresalientes es el grupo de investigación inter institucional ‘Historia de la Práctica pedagógica’ (GHPP), una colaboración en curso entre cuatro universidades públicas importantes: Valle, Antioquía, Nacional y Pedagógica (p. 11).

Zuluaga y Echeverri (2003) (como se cita en Montoya, 2013), encontraron importante diferenciar el campo intelectual de la educación (CIE) del campo de la pedagogía (CP) para recuperar la autonomía de la pedagogía a partir del resto de las ciencias sociales conocidas como ciencias de la educación y para ser capaces de producir su propio idioma y conceptos, más allá de las teorías de la reproducción (pp. 121,122). No es fácil, sin embargo, diferenciar la producción perteneciente al CIE de los trabajos pertenecientes al CP.

En cualquier caso, diceCastro (2000), (como se cita en Montoya 2013), una de las principales contribuciones del CP: “es la apropiación y la utilización del enfoque arqueológico de Foucault para recuperar la historia del conocimiento pedagógico y las prácticas pedagógicas, y para consolidar el estatus epistemológico de la pedagogía como la disciplina fundamental de la educación”. (p. 12)

El movimiento pedagógico colombiano (MPC) en palabras de Montoya (2013):

Es un movimiento muy influyente en América Latina en el cual profesores universitarios, investigadores, intelectuales y profesores de instituciones educativas decidieron unir esfuerzos conducentes al sindicato de docentes (FECODE) desde 1982 para discutir y repensar los objetivos de la educación pública y el papel de los profesores como agentes de

educación y como trabajadores culturales, y para resistir el modelo curricular impuesto por el Ministerio de Educación desde 1978. (p.13)

Hay una inquietud planteada por Montoya (2013) en su estudio de la evolución del currículo en Colombia, y es ¿Por qué es este movimiento es denominado “pedagógico” y no “educativo” o “curricular”? Martínez (2009) (como se cita en Montoya, 2013) explica esta cuestión:

La educación está relacionada con el Estado, las familias, el sistema y todos los sujetos relacionados a ésta mientras que lo pedagógico es el campo propio de los profesores. Es a través de la pedagogía que los docentes desarrollan su actividad intelectual y política y su identidad como trabajadores intelectuales. (p. 17).

Refiriéndose también al Movimiento Pedagógico Colombiano destaca que entre los logros de este están en las comisiones pedagógicas, un centro especializado en la investigación y los estudios de los docentes (CEID), y un periódico llamado Educación y Cultura. En 1987 el movimiento organizó un Congreso Pedagógico Nacional que reclama la reducción del énfasis behaviorista sobre las reformas curriculares, se cree que uno de los mayores impactos de este reclamo es la Ley General de Educación de 1994 la cual establecía la autonomía curricular para todas las instituciones educativas. No es claro cuándo el movimiento terminó, pero es claro que después de la reforma, la unión llegó a estar más interesada en reclamar condiciones laborales que en fomentar la reflexión pedagógica y la investigación entre los docentes. (p. 18).

Actualmente el discurso que domina es la autonomía curricular, ya que la Constitución del 91 define a Colombia como un estado social de derecho, pluralista, democrático y participativo, luego surge la Ley 115 del 94; esta Ley implementa la autonomía curricular para todas las Instituciones Educativas de todo el país, dándoles la posibilidad de construir sus currículos, incluso su propio concepto, antes de esta ley era el MEN quien dictaba las directrices,

lineamientos, contenidos, métodos y técnicas evaluativas, pero a partir de ella, cada Institución puede construir su PEI con su propio diseño curricular y casarse con un concepto de curriculum.

En lo que respecta a autonomía curricular, Castillo et al (2017) expresan que:

Esta autonomía que ofrece la Ley 115 de 1994, es una autonomía limitada, porque, aunque permite cierta flexibilidad en la construcción curricular, coarta la innovación al ser el gobierno quien diseña las normas y parámetros para el currículo y su diseño. Tal vez por la no utilización de esta autonomía por parte de las Instituciones Educativas de Colombia, en especial las oficiales, la tendencia es nuevamente a centralizar el diseño curricular, con el pretexto de garantizar los índices de calidad institucional exigidos por el MEN. Así mismo no se observa una iniciativa de parte de los actores del centro educativo para innovar curricularmente. (p. 34)

Para justificar lo anterior, los autores enuncian como ejemplo de esta tendencia centralista, la sugerencia de propuestas curriculares ya estructuradas, listas para ejecutarse en cualquier institución, como el currículo de inglés para toda Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizajes, los Estándares Curriculares, entre otros.

Así mismo, dentro de esta reflexión, es necesario mencionar la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con respecto al currículo, en el artículo 76 de la ley 115 de 1994:

El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional(MEN, 1994, p. 17).

Tabla 2
Evolución del Currículo en Colombia

CRONOLOGÍA	CARACTERÍSTICAS
1850	Los liberales abandonaron la regulación de la Educación. Además, se autorizó la libertad completa

	en la instrucción.
1870	Por medio del decreto federal orgánico de la instrucción pública, se ordenó que la educación primaria pública fuera gratuita, obligatoria y laica. El decreto también estableció que el sistema educativo debería estar supervisado por el Gobierno Nacional
Constitución de 1886 y el Concordato de 1887	Los conservadores disponen que, aunque la educación primaria debía ser gratuita, no debía ser obligatoria. La educación se regía por preceptos católicos
Ley General de Educación 1892	Decreta supervisión y regulación de educación por parte del gobierno central.
Guerra civil de los Mil Días (1899-1902).	Destrucción de materiales y muchas escuelas. Se presenta ausentismo. Se promueve la creación de las Normales a consecuencia de la falta de personal docente calificado.
Ley 39 de 1903	Estableció durante los primeros treinta años del siglo XX, las bases del sistema educativo del país.
Rafael Reyes (1905 – 1910)	Este gobierno buscó orientar la educación hacia el desarrollo de la industria principalmente y hacia la agricultura, en menor medida; durante este período se decretaron pocas leyes sobre el sistema educativo. Por ejemplo, Ley 56 de 1927 que convierte en obligatoria la educación primaria en el país.
Pedro Nel Ospina(1922- 1926)	Se intentó reformar el sistema educativo basado en las recomendaciones de la Misión Alemana. Sin embargo, debido a la influencia de la iglesia, que vio al proceso de modernización como una amenaza contra sus intereses, ninguna de las propuestas de la Misión fue aprobada por el Congreso.
Ley 56 de 1927	Carácter obligatorio de la educación primaria, al cual se había opuesto la iglesia, y permitió que los colegios de educación secundaria que eran oficiales se organizaran de forma privada.
Ministro de Instrucción Pública, Memorias de 1918.	Posterior a la guerra mundial la crisis fiscal obligó a cerrar las escuelas normales. La clausura de muchas escuelas normales perjudicó de manera importante a la enseñanza primaria y posterga aún más una mejora en la preparación de los maestros y por lo tanto de los alumnos.
Alfonso López Pumarejo 1934- 1938	Reforma constitucional de 1931. Se garantiza la libertad de enseñanza, se permitió una secularización de la educación y se fortaleció la intervención del Estado. Se decretó que la educación primaria pública debería ser gratuita y obligatoria. Respecto a la educación secundaria se impuso un pensum común para los colegios públicos y privados, se estableció una inspección nacional y se

	fundaron los primeros colegios oficiales.
Resolución 514 de 1942	Se establece el examen oficial de bachillerato en el último año con la intervención directa de la nación para así poder controlar la calidad de la educación secundaria.
Período 1951-1976	Al inicio de la segunda mitad del siglo XX se produjo el despegue de la expansión educativa en Colombia. Desde 1950 y hasta mediados de los setenta, los indicadores de la educación mejoraron significativamente.
Laureano Gómez 1950 a 1953	El país presentaba un elevado nivel de analfabetismo y una baja.
	Relación entre alumnos matriculados en primaria y población. Con los informes de las misiones extranjeras, en particular el informe Le Bret, se inicia en Colombia la era de la planeación del sector educativo. Con el apoyo de una misión de la UNESCO se elabora el Primer Plan Quinquenal de Educación Integral. Este plan hizo énfasis en la unificación de la escuela primaria cinco años tanto en el área urbana como rural y en la división de la secundaria en dos ciclos uno orientado a carreras prácticas y técnicas y el otro a la universidad y escuelas normales
Plan de Desarrollo Económico y Social 1961-1964 Alberto Lleras 1961-1962 Guillermo León Valencia 1963-1967	Se crean en 1969 los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM), se intenta promover la diversificación y modernización de la enseñanza media y favorecer a las clases menos favorecidas. En cuanto a la educación rural, en 1963 se suprime la discriminación legal entre educación urbana y rural y se regresa a la primaria unificada con cinco años de estudio de inicios de los años treinta. Para esta época ingresa el currículo por objetivos con la aparición del Decreto 1710 de 1963 por medio del cual se regula el plan de estudios a cursar en primaria.
Reforma Constitucional de 1968 Carlos Lleras Restrepo	Se da un impulso a una reforma administrativa del sector educativo que permitiera mejorar el esquema imperante de centralización de la política educativa y descentralización de su administración.
1972 Misael Pastrana	Asistencia técnica para Colombia en cooperación con la UNESCO. "Investigación socioeducativa y reestructuración curricular"

Alfonso López Michelsen (1974 – 1978)	Se expide el Decreto 88 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Ocurre la descentralización administrativa de los planteles y recursos educativos, la nacionalización del gasto en educación primaria y secundaria pública y la modernización del MEN. Se aprovisionan nuevas plazas para docentes. Se amplía el concepto de educación básica, adicionando a básica primaria cuatro años de educación secundaria.
Julio César Turbay (1978- 1982)	<p>Énfasis a la calidad de la educación primaria, y dentro de esta, la retención de los estudiantes. En su Plan de Desarrollo —Plan de Integración Social- se propone garantizar la educación básica</p> <p>Elevar la calidad educativa en los niveles básicos a toda la población, y mejorar la gestión de la administración en educación. En 1980 se da la conformación del primer movimiento pedagógico en Colombia FECODE.</p>
Belisario Betancur (1982- 1986)	<p>Se da prioridad a la reforma de aspectos del sector educativo como la modernización, descentralización y planificación de la educación. Así mismo, la adecuación del currículo a las necesidades tanto del país como de las regiones se vuelve prioritaria, así como la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia al sector. Se crea el Sistema Nacional de Educación, se busca aglutinar toda la educación colombiana en busca de estos objetivos comunes y regionalizar el sistema educativo. El MEN adopta el modelo de Escuela Nueva en 1976.</p> <p>En el plan de desarrollo “Cambio con equidad” se menciona entre otros: la campaña de Instrucción Nacional, CAMINA, que llevó educación formal y no formal a infantes adultos, ancianos y limitados. Se expandió el sistema denominado <i>Escuela Nueva</i>. Con un plan de estudio flexible el Ministerio de Educación creó el sistema de Universidad Abierta y a Distancia para diversificar la oferta de programas para satisfacer las necesidades de las diversas regiones colombianas.</p>
Cesar Gaviria La Constitución Política de 1991	<p>Modernización de la educación superior. Apertura de los programas de Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias de la salud, Ciencias naturales e Ingenierías.</p> <p>Consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social. Por mandato constitucional la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica y es responsabilidad del</p>

Ley 30 de 1992	Estado, la sociedad y la familia.
	Normatividad de la educación superior. Organización del servicio público de la educación.
Ernesto Samper Pizano Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación.	Establece los principios para la dirección, administración y financiación del sistema educativo, asigna un mayor rol a los departamentos en la administración de los recursos, transfiere los Fondos Educativos Regionales a los departamentos y crea esquemas para la evaluación de la calidad de la educación.
Decreto 1860 de 1994	Se reglamenta el proceso pedagógico y de organización de la institución educativa. Reglamentación del PEI, gobierno escolar.
Álvaro Uribe 2003 – 2004	Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003). Revolución educativa: Calidad, cobertura, eficiencia. Formulación de políticas, planes y programas.
Ley 1188 de 2008	Se regula el registro calificado de programas de educación superior.
Decreto 1295 de 2010	La educación superior debe asumir una nueva política educativa. Nuevos procedimientos en cuanto al diseño curricular

Fuente: Agudelo, Aristizabal, Lago, & Navas, 2014, pp. 105-151)Evolución del campo del Curriculum en Colombia (1970-2010).

Se puede deducir en los diferentes conceptos antes mencionados que el currículum encuentra su sentido y razón de ser a través de un determinado modelo curricular y apunta a determinadas finalidades en la formación integral del educando. Desde esta perspectiva el currículum puede ser considerado la planeación necesaria que de manera anticipada declara explícitamente los fines, resultados de aprendizaje y los componentes didácticos necesarios para alcanzarlos.

Se hace necesario entonces que los docentes utilicen todo su accionar pedagógico para promover cambios desde el interior de la Institución, permitiendo situaciones de aprendizaje cada vez más agradables, llenas de contenido social, de contexto, creando situaciones significativas para el estudiante, donde prime un conocimiento para la vida.

Desde esta perspectiva, estudios como el que se desarrolla en la IETECI son muy pertinentes para que dicha Institución, asuma de forma autónoma la innovación curricular, acorde consus propias necesidades y su propia realidad, pensando en la educación del futuro, en el tipo de hombre que se desea formar, en el tipo de sociedad que se debe construir, en los procesos científicos y tecnológicos para los cuales hay que cualificarse, e ir a la vanguardia en la búsqueda de su calidad educativa. Así lo afirma Castillo et al (2017):

Desde estos referentes conceptuales es posible decir que existe una preocupación en torno a cómo alcanzar una educación equitativa y con calidad, debida a que los sistemas educativos han crecido considerablemente. Por lo tanto, es necesario transformar la cultura escolar y preocuparse por la pertinencia curricular. (p. 32)

Al inicio se hacía referencia a la dificultad de llegar a una concepción definida de currículo, esto se evidencia en la diversidad de acepciones que se han mencionado, en algunos se toma currículo como conjunto de acciones; otros, principios reguladores de los propósitos de formación, hasta quienes lo asocian con visiones más abarcadoras, como en el caso de Stenhouse (1984), Kemmis (1988) y Sacristán(1998), quienes lo ven como espacios de reflexión con función socializadora y sometido a discusiones críticas asociadas a meta teorías que lo expliquen histórica y socialmente.

Para el desarrollo del presente estudio, en el que se realiza una evaluación del currículo de la IETECI, en aras de repensar su realidad educativa al explicar los resultados obtenidos, el grupo investigador considera fundamental tomar como base la definición de currículo que propone Stenhouse(2003): “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo”(p. 29), entendiendo la palabra tentativa como “una visión de algo no preestablecido como fórmula fija, sino por el contrario un carácter flexible, movable y cambiante en un aspecto álgido como es el de los principios curriculares” (Castillo, et al, 2017. p. 33).

Lo anterior lo justifica el mismo Stenhouse (2003), cuando afirma que debe existir flexibilidad “de forma tal que permanezca abierta a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Esta definición determina el papel del maestro, la institución y los estudiantes que se cuestionan su práctica, sus expectativas y sus resultados en la búsqueda de encontrar otras formas y maneras de favorecer el proceso de formación y desarrollo humano.

4.2. Una mirada al Concepto de Calidad

La calidad educativa es un tema obligado al hablar de evaluación curricular o desarrollarla, como es el caso de este estudio; de allí la necesidad de intentar hacer una aproximación al concepto de calidad con el que mejor se podría identificar este proceso de investigación, desde la perspectiva que este concepto tiene en Colombia.

La descentralización política y administrativa en Colombia permitió que las instituciones educativas se convirtieran en un espacio donde se materializa la educación pertinente y de calidad. Esto ha generado un cambio en la forma de pensar la educación y es a partir de esta como se ha ido cambiando también la forma de sentir, pensar y actuar en educación, propiciando transformaciones que respondan a las demandas actuales de la sociedad. Se han generado reformas políticas y económicas en el país, producto del posicionamiento que se pretende tener y así participar en el mercado mundial, promoviendo más exigencias a nivel educativo en torno a la calidad.

El término calidad es usado en muchos ámbitos y esto lo hace polifacético, pero se corre el riesgo de caer en una conceptualización subjetiva. Aunque el término calidad entra por la puerta empresarial, son muchas las interpretaciones que se le tiene en diferentes campos de trabajo y hoy por hoy es cada vez más usado en el ámbito educativo; atendiendo a este origen del concepto y su incursión en la educación, por tanto Aguerrondo (1993) comenta:

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. (p. 2)

De igual forma, encontramos una serie de teóricos que se refieren al concepto de calidad como término genérico y como calidad educativa. A este respecto Bris (2009) (como se citó en Castilla, et al, 2009), expresa que “La calidad se entiende como un proceso de mejora continua, que parte de una base soportada por: la evaluación, la planificación y el seguimiento” (pp. 25-35), entendiendo calidad como proceso, lo que le permite sostener unas fases que incluyen subprocesos de planificación, evaluación, ajustes y control.

En el contexto educativo colombiano, y al cual no es ajena la Institución objeto de estudio, el concepto de calidad que tiende a prevalecer es el que tiene una función social constructora de ciudadanía, así lo expresa el MEN al referirse a una educación de calidad, “que forme mejores seres humanos,... que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país” (MEN, 2011, p. 6).

Para Gairín y Bris (2002) (como los citaron en Cantón 2005), “la calidad es un término complejo; un proceso continuo que parte de la planificación y que requiere compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión.” (pp.38-40). Es por ello que la educación debe ser necesariamente permeada por el concepto de calidad, y los estamentos colombianos así lo contemplan; por esta razón, atendiendo a las características de la Institución Educativa objeto de

estudio, el grupo investigador se identifica con la concepción de calidad educativa del MEN en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 (2006a) que expresa que la calidad educativa es aquella en la que existe “un sistema educativo articulado y coherente en sus diferentes niveles, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que dé respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana” (p. 20).

Surge la necesidad entonces de ligar el concepto de calidad a la carta de navegación institucional, es decir, al Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI); al respecto la UNESCO establece lo siguiente:

Una institución podrá formular un proyecto educativo y desarrollarlo, cuando a través de la implicación y el consenso de los autores institucionales, defina qué es la calidad educativa para esa institución. El PEI (Proyecto Educativo Institucional) va a convertirse en la vía que posibilite entonces acercarse a esa concepción de calidad. Consideremos además la calidad de la educación en un sentido amplio, destacando algunas ideas contenidas en diversas definiciones y enfoques, contiene aspectos referidos a:

- Logro de niveles equitativos de cobertura y distribución de conocimientos socialmente significativos para toda la población.
- Igualdad en el acceso, permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en un marco de equidad social.(UNESCO, 2005).

4.2.1. Calidad y plan de mejoramiento

Siendo la calidad un proceso de mejora continua, es necesario que las instituciones educativas estén de forma permanente repensando sus procesos, auto evaluándose, ajustando y haciendo seguimiento a los mismos; para ello se implementan la autoevaluación institucional y los planes de mejoramiento; es por ello, que al evaluar el modelo pedagógico de la Institución en

estudio, se espera que estos últimos sean pertinentes para el contexto y coherentes con las necesidades de los estudiantes, que se generen procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad de una forma bien planificada, con seguimiento y control permanente. Todo esto avalado por el MEN (2008), que otorga autonomía a las instituciones educativas para el diseño del currículo y la autoevaluación institucional a través de “la elaboración del plan de mejoramiento” (p. 33),

Para Cantón (2005) el plan de mejoramiento es “la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual” (p. 318). Por tal razón se entiende el plan de mejoramiento como el elemento clave y más importante para garantizar la calidad educativa, ya que su objetivo básico es generar, fortalecer, y aumentar la calidad en las instituciones educativas.

Los planes de mejoramiento tienen la obligación de responder a las necesidades de todos los actores de la comunidad educativa y a sus propósitos, fortaleciendo su Proyecto Educativo Institucional, a través de cuatro gestiones (directiva, académica, administrativa y financiera y comunitaria). Al respecto, Cantón (2005), se refiere al plan de mejora como “las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto” (p. 318).

Sin embargo, y pese a lo determinado en la normatividad, las instituciones en su mayoría no hacen uso de esta autonomía, y esperan que sea el MEN quien dé las directrices. En el análisis documental se encuentra que las evaluaciones institucionales se limitan a la aplicación de la guía 34 sugerida por el MEN y sesocializan los resultados, pero se deja entrever que no se ejecutan las acciones de mejoramiento que de allí resultan.

De igual forma, en referencia a la participación de la comunidad educativa, San Fabián (1994), como se citó en Gairín y Bris, (2007), afirma que “la participación escolar contribuye, además, a la eficacia de los procesos educativos y es indicador de su calidad” (p. 114).

El término calidad también va muy ligado al concepto de competencias. Es así como un estudiante competente, será un buen indicador de calidad educativa; dicho estudiante será capaz de interactuar socialmente en su contexto, y en palabras de Perronoud (2004), podrá analizar situaciones problemáticas que se le presenten en su contexto y “movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8).

Con la implementación de los estándares básicos de competencia, el gobierno nacional pretende lograr este desarrollo de competencias en los estudiantes, pero para que esto tenga un impacto mayor en la educación, hay un término que no se puede dejar de tocar: la equidad. Es necesario que la educación llegue a todos los sectores, a todos los estratos y niveles, a toda la población, sin que nadie quede por fuera; los sectores de la población con mayores carencias deben ser discriminados positivamente, es decir, se debe dar más a quienes menos tienen, a inferiores puntos de partida se deben redoblar los esfuerzos y los recursos, para lograr que estos grupos no queden fuera del sistema ni de los beneficios que implica. Con relación a esta postura se expresa Escudero (2001) (citado en Cantón 2004), entendiendo el término de calidad como “procesos de enseñanza efectivos, donde no esté ningún alumno fuera del sistema” (p.7).

Un actor de gran importancia en los procesos educativos de calidad es el docente, quien tiene la obligación de convertirse en un docente de calidad. Con respecto a este tema es preciso remitirse a lo que señala el MEN(2016):

Los docentes de calidad son aquellos que mantienen buenas prácticas en el salón de clases e imparten conocimientos actualizados y pertinentes a su área de conocimiento. Utilizan todas las herramientas a su alcance para poder transmitir su saber de manera eficiente. La docencia de

calidad también es aquella que aplica los conocimientos que enseña en la vida y la dinámica de clase; fomenta valores para la ciudadanía y convivencia, construyendo mejores seres humanos y ciudadano.

Por esta razón, la evaluación docente se ha convertido en otro indicador bastante fuerte de calidad, evaluación que va de la mano de la cualificación y actualización docente. El mismo MEN (2016) expresa que el concepto de calidad exige de los profesores que “estén en permanente proceso de cualificación y actualización; que sean reconocidos por su desempeño y proyección; que desarrollen y fortalezcan la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador” (p.16).

4.2.2. Calidad y eficacia

Para Aguerro (1993), el concepto de calidad de la educación está muy relacionado con los conceptos de eficacia y eficiencia, términos que han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación, porque llegaron a él importados de la teoría de la administración con base en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). “Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ende al área educativa”. (p. 2).

Existe la tendencia a cometer el error de creer que calidad y eficacia son sinónimas; no es así, como ya se expresó anteriormente. Calidad es un proceso de mejora continua y al contrario, la eficacia está relacionada con la obtención de resultados frente a objetivos determinados; sin embargo, la eficacia potencializa la calidad; un ejemplo de ello lo da la UNESCO (2005), al formular seis objetivos que determinan la educación de calidad que deben impartir todas las naciones del mundo:

1. Atención y educación de la tercera infancia, 2. Enseñanza primaria universal, 3. Aprendizaje de jóvenes y adultos, 4. Alfabetización, 5. Igualdad entre los sexos, 6. Calidad. Con relación a la calidad de la educación expresa que determina no sólo cuánto aprenden los niños y si aprenden bien, sino también en qué medida su aprendizaje se plasma efectivamente en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo (p. 8).

Así mismo el termino eficacia esta relegado a ser un indicador de la calidad, es decir una Institución de calidad indudablemente debe ser eficaz, debe lograr alcanzar todos los objetivos y metas que se trace para aumentar la calidad, así lo deja entrever San Fabián (1994) (citado en Gairín y Bris, 2007), “la participación escolar contribuye, además, a la eficacia de los procesos educativos y es indicador de su calidad” (p. 114).

Se insiste en este estudio que para que existan instituciones eficaces deben ser permeadas por el concepto de equidad como justicia social. Así lo expresa Cantón (2004): “La equidad es una dimensión inherente a la calidad, entendida como procurar que todas las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal. La misma educación para todos” (pp. 41-42).

La verdadera educación debe ser de calidad y educación para todos, concepto que se logró acotar y enmarcar sobre este problema en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “La finalidad principal formulada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.” (UNESCO, 1990, p. 19)

De acuerdo con lo anterior, la evaluación del currículo de la Institución objeto de estudio, donde se toma como caso su modelo pedagógico, pretende identificarlo y al hacerlo, esperar que éste, sea pertinente, que responda a las necesidades de los estudiantes y de la realidad contextual

de la Institución, un modelo bien diseñado y en especial bien enseñado en la práctica de aula para lograr aumentar la calidad educativa de dicha Institución.

4.3. Una mirada al concepto de competencia

Con el concepto de competencia ocurre lo mismo que con el concepto de calidad: ambos provienen del campo administrativo y empresarial y son adaptados al ámbito educativo; acercarse entonces al concepto de competencia resulta un tanto complejo para poder diferenciar lo laboral y lo pedagógico. A este respecto Tardiff (2006), (citado en Díaz Barriga, 2011), expresa que:

No sólo el concepto es polisémico, lo que ocasiona que ningún programa por competencias tenga la misma estructura, dado que no existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa este término, sino que existen al menos dos concepciones de competencias, una de corte conductual cercana a las propuestas de orden laboral y otra de corte sistémico que se ha anclado en las perspectivas cognitivas (p. 6)

En América, uno de los primeros en hablar de competencia fue Noam Chomsky en 1956. A esto se refiere De Zubiría (2013), cuando dice que:

Puede entenderse en la perspectiva de Chomsky como los saberes genéticamente transmitidos que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan el sistema lingüístico, el cual supone que está de manera innata en la mente de los hablantes (p. 138).

Sin embargo, se tiene en este concepto la limitación al campo lingüístico; en el campo educativo el uso de este término se ha vuelto muy común, al punto, que hablar de formación y evaluación por competencias es tema obligado en los currículos de las instituciones educativas en todos los niveles de educación. Por ello, se busca en esta parte de este estudio acercarse a un concepto que exprese claramente el verdadero sentido y funcionalidad de las competencias.

Según Díaz-Barriga(2005), la discusión etimológica del término competencia “ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema” (pp. 12-13).

Esta concepción de competencia es muy significativa en la medida en que le agrega al concepto la capacidad de resolver problemas, ya que durante algún tiempo en Colombia, cuando se hablaba de competencia, se refería a saber hacer en un contexto; de allí que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha ido evolucionando en este aspecto. Así vemos como en 1998 el MEN publica los "Lineamientos Curriculares" en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, y define competencia como:

Una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica (MEN, 1998, p. 17).

Ya para el 2006, cuatro años después de empezar a implementarse la formación por competencias de manera más concreta, el MEN (2006), al publicar los estándares básicos de competencias, define competencias como un saber-hacer que ocurre en contextos diversos diferentes al aula de clases; posteriormente emite una definición más operativa definiendo las competencias como "Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el

desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores" (MEN, 2006, p. 49).

En las Instituciones educativas colombianas se toma como base esta concepción del MEN donde el concepto de competencia tiene una connotación conceptual amplia, connotación que propende por la formación integral del ciudadano, estructurada en tres aspectos fundamentales: uno cognoscitivo (saber), otro psicomotor (saber hacer, aptitudes), y otro afectivo (saber ser, actitudes y valores).

Esta connotación de competencia, es definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005), (como se citó en Díaz-Barriga, 2011) como “algo más que los conocimientos y las destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 9).

En esta misma línea social cognitiva, otros autores como Perrenoud(2004) y Casanova(2012) definen competencia como la capacidad para desenvolverse en distintas situaciones, entendiéndose desenvolverse, como ser capaz de solucionar situaciones problémicas. Lo anterior es ratificado por Perrenoud (2004): “la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.” (p. 7).

El mismo autor expresa que:

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.

2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996,1998), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 2004, p. 8).

Refiriéndose al proyecto DESECO de la OCDE, se afirma que: “En el proyecto DESECO de la OCDE, una competencia se define como “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003, p. 74)

Todo lo anterior constituye un argumento valioso para que las instituciones educativas en Colombia, y en especial, la Institución objeto de estudio, tenga dentro de su PEI, y articulado con su modelo pedagógico, el enfoque de formación por competencias, como lo pide el MEN y lo evalúa el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), estamento gubernamental que se encarga de evaluar a los estudiantes las competencias que han debido desarrollarse durante su formación, establecidas a través de los estándares básicos de competencia; al respecto el ICFES concuerda con los anteriores autores al definir una competencia como la “capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos. Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente” (ICFES, 2016, p. 9).

De acuerdo con todos los conceptos expresados por los diferentes autores sobre las competencias, vemos como el saber-hacer en un contexto ha evolucionado de tal forma que se ha

ampliado el concepto y se confluye en la competencia como capacidad, no solo intelectual, sino también de carácter procedimental y axiológica, movilizandorecursos y con la finalidad de solucionar problemas en el propio contexto del individuo que aprende.

Finalmente, luego de escudriñar entre todos estos teóricos el concepto de competencia, el grupo investigador intenta definir competencia como las capacidades que desarrolla el individuo, que le permiten movilizar todos los recursos que tenga disponibles para solucionar problemas en su propio contexto y realidad social.

Este concepto alineado con el horizonte Institucional y el modelo pedagógico de la Institución objeto de estudio, buscaría formar ciudadanos competentes, capaces de utilizar sus conocimientos y recursos de todo tipo para resolver situaciones problemáticas en su contexto, desde su saber, saber-hacer y ser, en equipo con sus pares y a favor de la transformación social de su realidad como persona, y como sociedad.

4.4. Una mirada a la conceptualización de modelo pedagógico

En el presente estudio se realiza una evaluación curricular de una Institución, en especial se centra en la evaluación de uno de los elementos fundamentales del currículo: el modelo pedagógico; por esta razón, se considera pertinente y necesario acercarse a una conceptualización del modelo pedagógico, y una descripción de lo que de él existe en la Institución objeto de estudio.

Para poder aproximarse a un concepto definido de modelo pedagógico, es necesario revisar lo que al respecto expresan algunos teóricos, así por ejemplo, Martínez (2004) afirma que:

Un modelo/paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen como hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del

conocimiento. Los paradigmas/modelos se convierten en patrones o reglas a seguir por los investigadores de un campo de acción determinado. (p. 38)

Por otro lado, para Flórez O, (1994), “modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros, que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 8). Además, señala que los modelos pedagógicos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentidos contextualizados históricamente.

Al respecto, Klimenko(2010) los concibe como “el puente conector que permite unir la teoría orientadora con la práctica activa” (p. 107).Flórez Ochoa(2000), por su parte, los define como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar...” (p. 32).

El grupo investigador se identifica con esta acepción de Flórez Ochoa (2000), quien expresa además, que un modelo pedagógico debe reflejar como criterios de elegibilidad, los siguientes:

El concepto de ser humano que se pretende formar; la dinámica particular del proceso de formación de ese ser humano que a su vez permitirá definir el tipo de experiencias educativas que se privilegiarán en el proceso educativo; el tipo de regulaciones para cualificar las interacciones entre el estudiante y el profesor apuntando hacia el logro de metas de formación para poder describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza como modelos de acción eficaces (p. 33).

4.4.1. Importancia del modelo pedagógico en la educación

Según el MEN (1994), en la Ley 115 de 1994 se expresa que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”(p. 1).

Teniendo en cuenta esta definición y los conceptos expresados anteriormente por Flórez (2000), Zubiría(2006) y Martínez(2004), se puede señalar en primera instancia que los modelos pedagógicos se constituyen en la fundamentación teórica de la educación. Por consiguiente, toda Institución Educativa debe definir de manera clara un modelo pedagógico que guie el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Otro aspecto por el cual los modelos pedagógicos son importantes en la educación es debido a la efectividad que se logra en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones educativas al implementarlos. De ahí que, Canfux (1996) señale que, “un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo” (p. 15).

Por otro lado, el modelo pedagógico visiona el tipo de hombre que se busca educar. Por ende, Zubiría (2006) afirma que:

El problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar y que todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar respuesta a esta pregunta. Cada propuesta educativa presupone una determinada concepción del ser humano y de la sociedad; esta concepción exige comprenderlo en su multi-dimensionalidad, en su complejidad y en su integridad (p. 23).

De modo similar, Zuluaga (1987) señala que es importante saber con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la "formación del hombre", cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

A su vez, Florez (1994), señala que los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo pedagógico deben ser: a) las metas educativas, b) los contenidos de enseñanza, c) el estilo de relación entre profesor-alumno, d) los métodos de enseñanza, e) los conceptos básicos de desarrollo y f) el tipo de institución educativa.

Finalmente, es necesario para la presente investigación, dar una mirada a lo que subyace en la institución objeto de estudio teniendo en cuenta las definiciones dadas por los diferentes investigadores sobre modelos pedagógicos. Se puede afirmar lo importante que es para una Institución educativa definir un modelo pedagógico como fundamento de su proceso de enseñanza y aprendizaje. La implementación de este modelo puede garantizar la calidad de la educación que se ofrece a sus estudiantes partiendo de la realidad que los rodea.

Revisando el PEI se halló que la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial de Palmar de Varela contempla dos modelos pedagógicos: el modelo pedagógico crítico-social para la Básica Secundaria y Media y el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión en la Básica Primaria.

A continuación, se presentan los principios de cada uno de ellos:

Modelo crítico-social

En el PEI IETECI (2014) se expresa que:

El currículo de la Institución, está sustentado en el paradigma Crítico – Social, teniendo muy en cuenta el contexto, la sociedad y ambiente pedagógico que rodean al estudiante y que dan sentido a lo que aprenden, teniendo como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, en el sentido que su metodología se basa en la flexibilidad, de tal manera que permite adoptar diferentes niveles de exigencias y control. (p. 85)

El paradigma crítico-social encontró su fundamentación en la teoría crítica de la década de los ochenta y los noventa, e inicia a raíz de la creación del Instituto de Investigaciones Sociales anexo a la Universidad de Frankfurt con pensadores como Max Horkheimer y Friedrich Pollock, cuyos estudios iniciales tuvieron como referencia la economía capitalista y la historia del movimiento obrero, buscando una relación entre las ciencias y la tecnología en la sociedad

moderna y su vinculación con el poder, tratando estos de reconsiderar la relación entre la teoría y la práctica desde posiciones contrarias al positivismo, entendido como la base fundamental del siglo XX.

De acuerdo con Arnal (1992), este modelo asume la postura de que la teoría crítica es una ciencia social no propiamente empírica ni tampoco meramente interpretativa, ya que este promueve las transformaciones sociales donde se den soluciones a problemas específicos al interior de la comunidad desde la participación de cada uno de sus miembros.

Este paradigma tiene su fundamento en la crítica social, marcada fuertemente por una profunda auto reflexión del sujeto, que parte de la idea de que el conocimiento se construye siempre por intereses que surgen de las necesidades de las personas. Este conocimiento lleva a las personas a lograr una autonomía racional y por tanto a la libertad del ser humano. Se puede decir a partir de la crítica social que el conocimiento se construye por la unión entre la teoría y la práctica.

Según Popkewitz (1998), algunos de los principios del paradigma crítico-social, son: a) Conocer y comprender la realidad como praxis, b) Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores), c) Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre, d) Implicar al docente mediante la auto reflexión.

También Habermas (1986) señala que el conocimiento se constituye siempre con base en las necesidades naturales de los seres humanos, teniendo en cuenta las realidades sociales e históricas.

En este modelo el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en su comunidad. Giroux (1990) manifiesta que los análisis de la Pedagogía Crítica han ofrecido un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia

tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad.

Encontramos entonces que dentro de las características más notables de este modelo se pueden mencionar las siguientes:

- Autonomía del individuo para el desarrollo de su juicio y la crítica.
- Integración de los valores de la sociedad y a la vez la lucha por la transformación del contexto social.
- La formación se centra en el desarrollo del proceso intelectual y no en el producto, la comunicación más que el contenido.
- Se retoma el derecho a la diferencia y la singularidad, animando a eliminar la dependencia.
- Valores básicos: compartir, cooperar, solidaridad y libertad.
- Se alcanzan los objetivos de un curso por medio del diálogo y las discusiones que provoquen construcción de pensamiento crítico.
- La relación teoría práctica es resistente, a través de una relación de reflexión.

Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizaje compartido.

Modelo enseñanza para la comprensión

Este modelo fue desarrollado por un grupo de investigadores del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. El trabajo fue el fruto de un proyecto colaborativo entre investigadores y docentes que tomó bases teóricas desarrolladas por investigadores como David Perkins(1995), Howard Gardner(1983), Vito Perrone(1999), así como la de otros, como S. J. Bruner, R.F. Elmore, M.W. McLaughlin(1998), entre otros.

Este enfoque implica que el maestro reflexione acerca de su práctica docente, que permita a los estudiantes la posibilidad de “...despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y... ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente, entre el presente y el futuro” (Blyte, 1999, p. 36).

Blyte (1999) y Perkins (1995), argumentan que la comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento lo cual permite al aprendizaje estar al nivel de la comprensión y no de la memorización.

De la misma manera Perkins (1995) expresa que “Para hacer una generalización, se identifica la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (p. 36).

Perkins (1999) dice que:

La propuesta del modelo de Enseñanza para la Comprensión es recuperar el sentido de las preguntas básicas: ¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan? ¿Cómo sé que comprenden? ¿Cómo saben ellos que comprenden? A partir de estas tres preguntas, surgen los elementos fundamentales de este modelo (p. 8)

De la pregunta ¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan? Surgen los siguientes elementos:

Los hilos conductores: Describen las comprensiones más importantes que deben desarrollar los estudiantes durante el año que están cursando.

Los tópicos generativos: Hacen referencia a los temas, conceptos, teorías, ideas, etc., asociados al hilo conductor.

Las metas de comprensión: Enuncian lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender, define las ideas, los procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprendan a través de la indagación.

De las otras preguntas ¿Cómo sé que los alumnos comprenden? y ¿Cómo saben ellos que comprenden? Se originan los siguientes elementos:

Los desempeños de comprensión: Son actividades con distintos niveles de complejidad que permiten a los alumnos aplicar lo aprendido en situaciones que le resultan significativas y por lo tanto más próximos.

La evaluación diagnóstica continua: Tiene una función clave en la Enseñanza para la comprensión “Para aprender y comprender los estudiantes necesitan criterio, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio hasta la secuencia de cualquier instrucción.

Stone (1999), en su libro Enseñanza para la comprensión reformula estas preguntas, y las transforma en cuatro: estas preguntas apuntan al mismo tipo de reflexiones, y son: “1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender? 2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? Introduce el concepto de tópico generativo. 3. ¿Cómo podemos promover la comprensión? 4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?”(p. 45).

4.4.2. Horizonte institucional de la IETECI

El PEI de la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial de Palmar de Varela contempla como misión la siguiente:

Somos una Institución Técnica Comercial e Industrial de carácter público, abierta a la diversidad de niños, niñas, jóvenes y adultos, como sujetos sociales activos de derechos, desde la Primera Infancia hasta la Media Académica y Técnica, en las jornadas diurna y nocturna, articulada con la educación superior, que potencia una educación de calidad con énfasis en la formación integral de los estudiantes, desarrollando competencias básicas,

ciudadanas y laborales con proyección a la comunidad, propiciando el liderazgo, el espíritu crítico, la creatividad, el uso adecuado de la tecnología, la responsabilidad social y la excelencia, con fundamento en los valores humanos. (PEI IETECI, 2014, p. 41)

Por otro lado, la visión de la Institución está encaminada a propiciar un escenario de gestión escolar participativa, garante del derecho a la educación con calidad, caracterizada por el profesionalismo de su equipo de trabajo y por hacer de los estudiantes individuos transformadores de la sociedad.

La filosofía de la Institución busca liderar un nuevo modelo educativo sustentado en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la investigación más que en la acumulación de información, en la tecnología y en el talento de las niñas, niños, jóvenes y adultos que verdaderamente hacen la diferencia. El compromiso de la IETECI es formar educandos para atender los grandes retos que demanda el mundo de hoy.

Los principios fundamentales de la Institución, que se encuentran plasmado en el PEI son:

- Vida Digna
- Sentido de pertenencia.
- Equidad de derechos y obligación.
- Primacía del bienestar general sobre lo particular.
- Ausencia de cualquier tipo de discriminación.
- Vivencia de los valores.
- Afectividad como motor en la vida del ser humano.
- Potenciación del liderazgo.
- Emprendimiento.
- Democracia participativa.
- Buen trato.

- Además, la Institución cuenta con principios pedagógicos que modelan el ejercicio docente en la escuela y a su vez se encuentran claramente identificados en el PEI, estos son:
- Autonomía
- Personalización
- Creatividad
- Flexibilidad Organizacional
- Trabajo productivo
- Aprendizaje significativo y por descubrimiento
- Crecimiento Social
- Desarrollo de Habilidades de Pensamiento
- Trabajo colaborativo
- Por otra parte, la IETECI contempla una serie de criterios pedagógicos, los cuales se listan a continuación:
- Mejoramiento continuo
- Innovación
- Transformación
- Enfoque globalizador
- Flexibilidad Curricular
- Finalmente, la Institución propone los siguientes valores institucionales contemplados dentro del PEI:
- Ética y moral profesional
- Responsabilidad
- Justicia y equidad

- Autodisciplina
- Solidaridad
- Convivencia pacífica
- Buen juicio y comunicación
- Libertad y tolerancia
- Respeto por ti y por los demás
- Estilo de vida saludable

4.4.2.1. Modelo pedagógico afín con el horizonte institucional

Revisando el horizonte institucional de la IETECI, el cual en el apartado anterior se describe, se puede observar claramente que la Institución Educativa pretende guiar su ejercicio educativo fundamentado en un modelo pedagógico cuyo énfasis sea el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza. Con este modelo pedagógico, la Institución Educativa sitúa al estudiante como protagonista principal de su proceso de formación y se concibe el rol del docente como mediador de espacios o ambientes del conocimiento, como innovador y auto reflexivo; es decir, se le brinda al estudiante la experiencia de construir conocimiento como producto de la relación entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, dentro del horizonte institucional se identifica que la escuela aspira a formar estudiantes libres y autónomos, capaces de transformar la sociedad multidimensional; estudiantes creativos, innovadores y que sepan trabajar en equipo. Cumplir con estos principios garantiza alcanzar los objetivos de la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona.

Teniendo en cuenta estas consideraciones del horizonte institucional y comparando este con los dos modelos pedagógicos que se contemplan en el PEI los cuales son el crítico-social para la

básica secundaria y media y la enseñanza para la comprensión en la básica primaria, se podría inferir que el modelo pedagógico crítico-social es el más afín con el horizonte institucional; sin embargo, para poder justificar esta apreciación debe hacerse un estudio más profundo que permita identificar claramente cuál de los dos modelos es realmente coherente con las necesidades del contexto y el horizonte institucional.

4.5. Una mirada al concepto de Plan de Mejoramiento y su relación con la evaluación y la calidad

Hablar de mejora necesariamente nos obliga a hablar de calidad y de evaluación; son tres elementos interdependientes y complementarios que danzan en círculo, uno llevando al otro.

Cantón (2004), afirma que calidad es un concepto que se puede confundir muy fácilmente con otros dos términos: eficacia y eficiencia.

Además La Junta de Castilla y León (2000) (como se cita en Cantón, 2004) expresa que:

La eficacia de una organización mide el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos, es decir, relaciona los resultados obtenidos como consecuencia de la ejecución de una determinada actuación, con respecto a lo que se tenía planificado... y la eficiencia permite maximizar los resultados alcanzados en una actividad, en relación a los recursos invertidos en su consecución. (pp. 33-34).

Según lo anterior, entonces una institución educativa eficiente y eficaz, es una Institución de calidad, pero para que haya calidad debe existir mejora continua que se plasma precisamente en los planes de mejoramiento.

En Cantón (2005) se aclara un poco más el concepto de plan de mejoramiento y afirma que es “la planificación, desarrollo y evaluación de cambios e innovaciones en los centros

educativos, que tienen como objetivo aumentar la calidad de las escuelas desde una perspectiva práctica, aplicada y contextual” (p. 318).

En este sentido, y como se dijo en el aparte de calidad, se entiende el plan de mejoramiento como elemento clave y más importante para garantizar la calidad educativa, ya que su objetivo básico es generar, fortalecer, aumentar la calidad en las instituciones educativas.

El Ministerio de Educación Nacional define el Plan de Mejoramiento de Calidad como:

el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica (MEN, 2004, pág. 8).

Para el MEN la calidad permea todos los aspectos que integran las cuatro gestiones (Directiva, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria) ya establecidas, dentro de la estructura del PEI, por lo tanto los planes de mejoramiento en las instituciones educativas se centran en dichas gestiones.

Lo que expresa el MEN en este concepto, converge con lo expresado por la Junta de Castilla y León (2001) (como se cita en Cantón, 2004), con respecto al Plan de Mejoramiento como un elemento importante de calidad en educación al establecer que:

Un plan de mejora es un instrumento para aprender como organización; una herramienta para mejorar la gestión educativa; un medio para elevar la calidad de los centros educativos. Como consecuencia se gestiona un proceso de autoevaluación que facilita la detección de puntos fuertes y débiles del centro y su posterior concreción en áreas de mejora (pp. 68-69).

Para el autor, el plan de mejoramiento es “un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo, en el que el centro docente modifica tanto sus procesos de enseñanza y aprendizaje

como su organización y cultura, con el fin último de alcanzar metas educativas más elevadas de lo ordinario” (p. 48).

De acuerdo con lo anterior, considera que la calidad y los planes de mejora, transversa, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización, la estructura institucional y la cultura, que de una u otra forma implican el contexto. Estos dos últimos conceptos, el del MEN y el de Cantón, convergen en afianzar la relación de los conceptos de Plan de Mejoramiento y de calidad.

De Miguel (2001) (como se cita en Cantón, 2004), señala que: “calidad y mejora constituyen las claves que definen el reto de las organizaciones modernas y, consecuentemente, constituyen el marco de referencia en el que debemos situar los modelos de evaluación actuales” (p. 24).

De acuerdo con lo expresado por De Miguel, en la evaluación curricular en curso en la institución objeto de estudio, el modelo de evaluación que se utiliza y del cual se hablará más adelante, el CIPP, deberá tomar como marco de referencia las concepciones de calidad y de mejora; de allí que producto de este estudio debe ser el diseño y posiblemente la implementación de un plan de mejoramiento que propende por la mejora de la calidad educativa de la institución.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad depende en un alto porcentaje de las instituciones educativas a donde ellos asisten. Es por esto, que un tema trascendental en nuestros días es el de la calidad de la educación que se les ofrece, buscando de alguna manera generar espacios de transformación, desde donde se aborden así mismo procesos investigativos en acompañamiento de un ejercicio pedagógico que conlleve a un cambio en el ámbito educativo promoviéndose la auto reflexión, la auto disciplina, el buen juicio y la responsabilidad como pilares fundamentales de un verdadero aprendizaje significativo.

Debido a esta necesidad latente de transformación, el Estado busca también la calidad, promoviendo espacios de autonomía para que cada Institución Educativa promueva y o genere estrategias en busca del fortalecimiento de su quehacer dentro de la comunidad donde se desenvuelve. Podemos por ello tomar como punto de partida la promulgación de la constitución de 1991, desde donde se inició este proceso de transformación y el mismo, desde la Ley General de Educación de 1994 posibilita la autonomía a las instituciones educativas con la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales y luego en 1998 cuando se hacen públicos los Lineamientos Curriculares, con lo que podemos dar cuenta del inicio de los procesos de transformación en las escuelas del país, generándose otros elementos como los Estándares de Calidad hasta los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) con los que se busca mejorar los procesos pedagógicos potenciadores de estudiantes altamente competentes.

En el 2012, en la IETECCI, se lleva a cabo una re-significación del Proyecto Educativo Institucional, por un grupo de docentes participantes en el programa de Especialización en Estudios Pedagógicos, en convenio con la Secretaria de Educación Departamental y una Universidad de la ciudad de Barranquilla, quienes tuvieron la responsabilidad de crear los

espacios y convocar a la comunidad para su revisión, evaluación y re-significación , atendiendo a los lineamientos dados por el MEN(1994) y desde entonces hasta el 2014 se revisa y se actualiza acorde con las normas vigentes y a las exigencias del Estado.

El PEI de la IE se convierte nuevamente en objeto de estudio en el año 2015 por un grupo de docentes de Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Currículo, y se somete a una evaluación donde se detectan aspectos importantes de mejora para los cuales presentan a la institución una propuesta de Plan de mejoramiento buscando subsanar estas debilidades, por ello en el año 2016 el grupo investigador, estudiantes del mismo programa, casi que de manera simultánea aborda el currículo de la institución y con el modelo de evaluación adoptado CIPP, coincide con el grupo anterior en las debilidades detectadas y por ello se prioriza un área de mejora desde donde se pretende plantear directrices claras con respecto a los dos modelos pedagógicos existentes en el currículo diseñado, enfoque crítico-social para la básica secundaria y media y el de enseñanza para la comprensión de David Perkins para el Preescolar y la básica primaria, sustentados ambos en el aprendizaje significativo de David Ausubel, los cuales se encuentran poco sustentados teóricamente y se desconoce qué tan coherentes son con el horizonte institucional, si realmente se evidencian en el aula de clases y si están dando los resultados que apunten a una educación con calidad.

Cabe anotar que la creación o diseño del currículo de la I.E estudiada es producto de un proceso de fusión de dos sedes ordenado por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 1850 de 2002. Es así como la sede de básica secundaria y la escuela de básica primaria, con relación a su modelo pedagógico ya traían consigo uno encada una, lo que originó la existencia de dos modelos en el currículo diseñado.

Teniendo en cuenta este elemento tan importante para que un currículo realmente arroje resultados de gran impacto en la comunidad donde está ubicada la IE objeto de estudio,

se plantea el siguiente cuestionamiento como punto de partida hacia la formulación de un Plan de mejoramiento:

¿Cómo identificar cuál de los dos modelos pedagógicos que se describen en el currículo diseñado de la IETECI es el que realmente subyace, es conocido, fundamentado y aplicado en la institución y es coherente con el horizonte institucional y las necesidades reales de los estudiantes?

6. OBJETIVOS

6.1. Objetivo General

Evaluar la coherencia de los dos modelos pedagógicos descritos en el PEI con el Horizonte institucional y las necesidades de los estudiantes, para facilitar la identificación de cuál de ellos sería el más conocido, fundamentado y aplicado en una Institución Educativa del municipio de Palmar de Varela.

6.2. Objetivos Específicos

- Evaluar el currículo de la IE para la identificación del modelo pedagógico de la institución.
- Determinar a partir de los resultados de grupos focales, nominales y entrevistas, el grado de conocimiento que los padres, docentes, directivos docentes y estudiantes tienen de los modelos pedagógicos descritos en el PEI.
- Identificar con base en los análisis documentales al PEI y modelo pedagógico la coherencia de los modelos descritos en el documento con el horizonte institucional.
- Formular a partir de los resultados obtenidos en la evaluación curricular, una propuesta de Plan de Mejoramiento que permita la identificación, fundamentación y adopción de un modelo pedagógico definido claramente para la institución.

7. METODOLOGÍA

7.1. Área de profundización

Este estudio se enmarca en una investigación educativa, en el área de profundización de "Evaluación Curricular", en una institución educativa de carácter oficial del departamento del Atlántico, del cual se desprende un plan de mejoramiento que nos permitirá identificar cuál de los dos modelos pedagógicos que se describen en el currículo diseñado de la IE es el que realmente subyace, es conocido, fundamentado y aplicado en la institución y es coherente con el horizonte institucional y las necesidades de los estudiantes para “poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (Neiman & Quaranta, 2006, p. 219).

7.2. Experticia e idoneidad

El trabajo permitió al grupo de investigación la apropiación de nuevas y efectivas prácticas en los procesos educativos, obteniéndose mayor conocimiento en materia de fundamentación e implementación de modelos pedagógicos; pero específicamente en la identificación de modelos coherentes con el horizonte institucional y las necesidades contextuales; también se logró gran experticia en la habilidad para llevar a cabo actividades prácticas como por ejemplo el trabajo desarrollado con rejillas de evaluación, la aplicación de instrumentos para la recolección de datos, el proceso de triangulación de la información, las observaciones no participantes del contexto, la aplicación del modelo de evaluación curricular CIPR el cual permite tomar de decisiones para mejorar las dificultades que se pueden estar presentando en una organización escolar, así mismo la aplicación del método de estudio de caso, que apunta a informar sobre realidades complejas y comprenderlas de manera holística a partir de diversas fuentes de datos y finalmente la

elaboración de planes de mejoramiento que reorienten el curso de la dinámica en las instituciones educativas principalmente en lo relacionado con el fortalecimiento de los procesos de calidad; todas estas habilidades que potenciaron significativamente las competencias en los procesos de evaluación curricular dejaron el camino expedito a los profesores investigadores para que con la experticia ganada puedan gestionar y asesorar futuros proyectos en lo que en materia curricular se refiere.

7.3. Etapas para la adquisición y/o desarrollo la experticia.

En este trabajo sobre el estado del currículo de una institución educativa del municipio de Palmar de Varela se utiliza la investigación evaluativa que tiene una perspectiva cualitativa ya que proporciona “profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003, p.19). Se pretende que el proceso de evaluación curricular sea asumido y desarrollado. Según Brovelli (2001), en colaboración con la comunidad educativa, ya que es ella quien lo legitima. “Este proceso de evaluación curricular debe ser entendido, entre otras cosas, como un diagnóstico que brinda información al grupo investigador y a la misma comunidad educativa para la mejora de las prácticas curriculares de la IE” (p. 9).

Se desarrolló con una metodología de estudio de caso, dado que la investigación curricular es amplia y en el presente trabajo se pretende focalizar un aspecto particular y único, “donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización” (Stake, 1995), (citado en Neiman y Quaranta, 2006).

El estudio de caso se consideró pertinente para esta investigación debido a que como lo afirman diversos teóricos (Merriam,1988; Yin ,1994; Pérez Serrano 1994; Simons (2011); Ceballos (2009); Sandín (2003); Stake (2005); Mac Donald y Walker (1975), citados en Álvarez

y San Fabián Maroto, 2012), esta metodología apunta a informar sobre realidades complejas y comprenderlas; permite la descripción holística y el razonamiento inductivo a partir de diversas fuentes de datos, orienta la toma de decisiones, en definitiva la comprensión de objeto de estudio.

En la presente investigación se contemplan dos momentos; en un primer momento se realiza una evaluación del currículo y el segundo momento corresponde al Diseño del Plan de mejoramiento.

La fase de evaluación curricular es una primera mirada general al caso: el Modelo Pedagógico de la IE, es precisamente el área de investigación y fundamento de la experticia que el grupo investigador quiso desarrollar. Es aquí donde se realizó la evaluación documental del PEI; se aplicaron técnicas de recolección de datos a los diferentes actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, técnicas como: la observación no participante, la observación de clase, la entrevista estructurada, los grupos nominales y los grupos focales, los cuales fueron analizados en forma particular; posteriormente se dio una mirada en profundidad al caso, mediante la triangulación de los hallazgos particulares productos del análisis de cada una de las técnicas descritas anteriormente. Desde esta perspectiva, la mirada general al caso se convierte en un primer intento del grupo investigador de “comenzar a mejorar el curriculum y las instituciones educativas” (Brovelli, 2001, p. 1).

La primera fase diagnóstica de este proceso evaluativo con intención investigativa, se fundamenta en el Modelo analítico de evaluación de programas CIPP desarrollado en 1960 por el Centro de evaluación del estado de Ohio Delta Kappa y propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (2007). Ellos proponen una metodología en función de cuatro tipos de evaluaciones: Contexto, entrada o Insumos, Proceso y Producto, en las que “sus informes son frecuentes para proporcionar una guía para la toma de decisiones” (Martínez, 2013, p. 6) de planificación, estructurales y de procedimiento, de implementación y de reciclaje.

Al evaluar el currículo de la institución educativa objeto de estudio con el modelo de evaluación CIPP, que de ahora en adelante se denominará CIPR (Contexto, Insumos, Procesos y Resultados), adaptado por la Doctora Chamorro (2015). Se pretende evaluar y contrastar las directrices de los dos modelos pedagógicos existentes en el currículo diseñado de la IE (Paradigma crítico-social para la básica secundaria y media, y el de enseñanza para la comprensión de Perkins (1994) para el Preescolar y la básica primaria, sustentados ambos en el aprendizaje significativo de David Ausubel) con el horizonte institucional, con su implementación en el aula de clases y con los resultados internos y externos que apuntan a una educación de calidad.

Martínez (1996) (citado en (Bausela Herrera, 2003), define los tipos de evaluación CIPR así:

La evaluación de contexto

Según Martínez (1996), (citado en Bausela, 2003), esta evaluación “responde a la pregunta: ¿qué necesitamos hacer?” (p. 7), en ella se identificaron las características y necesidades del entorno, los problemas, las virtudes y defectos del currículo de la IE objeto de estudio y se determinó el contexto deseado y las nuevas oportunidades que servirían de guía para su perfeccionamiento, y se juzgaron si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. Para ello se recurre a métodos como la observación, la entrevista, los grupos focales, la revisión documental y los grupos nominales.

La evaluación de entrada o insumos

Según Martínez (1996) (citado en Bausela Herrera, 2003), esta evaluación “responde a la pregunta: ¿podemos hacerlo?” (p. 8), sirve para tomar decisiones estructurales y de procedimientos, es decir, para analizar y determinar cómo los recursos disponibles se pueden

utilizar para satisfacer las metas y objetivos del currículo de la IE, así como para determinar si esos recursos son los necesarios y adecuados para la mejora.

La finalidad del grupo investigador en esta fase fue la de desarrollar un plan de acción a través del análisis de diversas estrategias de intervención, como los grupos focales, grupos de asesores, la consulta bibliográfica especializada y la revisión documental del PEI.

La evaluación del proceso:

La evaluación del proceso sirve para tomar decisiones sobre la implementación. Es la comprobación continua de la puesta en marcha del plan de acción que se propuso en la evaluación de insumos. Esta comprobación proporcionó información sobre la eficiencia y eficacia de las estrategias utilizadas, para determinar su aceptación o corregir sus fallas. “Sus cometidos fueron; (i) Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, (ii) identificar los defectos en el diseño o plan de implementación” (Bausela Herrera, 2003, p. 9). Esta categoría se realiza a través de la observación de clase, no participante y evaluación de plan de estudio, de lo cual se tratara más adelante.

La evaluación del producto o resultado

La evaluación del producto o resultados sirve para tomar decisiones de reciclaje, es decir, permite valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, correlacionarlos con los objetivos y la información suministrada por el contexto y por el ingreso de datos, e interpretar su valor y su eficiencia y eficacia. Para el caso del presente estudio, su finalidad fue recoger información que nos permitiera analizar si los objetivos específicos que se propusieron, fueron alcanzados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje.

El modelo de evaluación curricular CIPR se enfoca en la evaluación de la enseñanza desde una perspectiva de estrategias meta cognitivas que consideran los elementos antes mencionados

(contexto, insumos, procesos, resultados), recopila la información de forma cuantitativa, lo que le da cierto grado de confiabilidad, no dejando de lado los aspectos cualitativos. Este modelo está diseñado para que, sistemáticamente, pueda guiar a todos en el proceso de evaluación, a los evaluadores y a los interesados, ya que puede conllevar a realizar preguntas relevantes o pertinentes al inicio, en la mitad y al final del proyecto sin afectar ninguna de las bases. Lo anterior se considera uno de los factores más innovadores de este modelo; cada uno de los cuatro aspectos guía una parte de la evaluación, la cual se puede hacer de manera única (una evaluación utilizando un solo aspecto) o de manera compuesta (utilizando todos o varios de los aspectos) y en cualquier momento de la evaluación se puede regresar a un componente previo, si es necesario. Es así como el modelo promueve un proceso continuo de mejoramiento al programa (Iafrancesco, 2004).

Los instrumentos que contribuyeron con la operacionalización de las variables, las categorías, las dimensiones y las fases del modelo de evaluación curricular CIPR consistieron en procedimientos o actividades realizadas con el propósito de recolectar información útil y necesaria para el logro de los objetivos propuestos.

A continuación se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se destinaron a recoger información tanto en la naturaleza cuantitativa como cualitativa:

La observación

Mediante el uso sistemático de nuestros sentidos, en la búsqueda de los datos necesarios para resolver el problema de investigación, el grupo investigador realizó observaciones en el aula de clase, grabaciones de videos y en los grupos focales se observaron los signos físicos y de comportamiento de los participantes, en un intento de captar los elementos o aspectos más significativos del fenómeno o hecho a investigar. Estas observaciones permitieron estudiar todo el ambiente natural, físico, social y cultural que tienen lugar en la realidad del momento presente

y no sobre hechos o acontecimientos pasados del contexto de IE. Para Anguera (1981) la observación es una estrategia de determinado tipo de datos subordinada a las directrices de otra metodología distinta de la observacional. En este caso, las observaciones realizadas por el grupo investigador tienen por misión, únicamente, el suministro de información complementaria a otras formas de recogida de datos.

Tipos de observación.

Observación no estructurada: Denominada también observación asistemática, ordinaria, simple o libre; es aquella en la cual el investigador tiene como propósito principal lograr un conocimiento exploratorio y aproximado de un fenómeno, en lugar de comprobar una hipótesis.

Observación estructurada: Llamada también observación sistemática, la cual está destinada a recoger información, que será cuantificada por una u otra técnica elegida por el investigador, la cual es aplicada por el mismo o por personas entrenadas en dicha técnica.

Según el papel o modo de participación del observador, se presentan dos formas:

Observación no participante: Este tipo de observación se realizó mediante el contacto directo, por medio de los sentidos, del grupo investigador con la comunidad educativa de la IE objeto de estudio, en la observación de clase, en los grupos focales y en los grupos Nominales, pero permaneciendo ajeno a cada situación que se observaba. Estas observaciones fueron de carácter externo, en la que los integrantes del grupo investigador se convirtieron en espectadores del hecho; para estas observaciones se tuvieron a la mano rejillas de verificación que ayudaron en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos del presente trabajo. Al respecto Sandoval (1997, citado en Bautista Nelly, 2011), sostiene que: la observación no participante es una herramienta de trabajo que permite apoyar el “mapeo”, porque no expone al investigador a una descalificación por “incompetencia cultural” en una fase muy temprana de la investigación (p. 163).

Observación participante o activa: En la cual el investigador asume el papel de miembro del grupo, comunidad o institución que está investigando. Denzin (1978, p. 183), y Patton (1990, p. 206), como se citó en Albert, 2006, considera la observación participante como una estrategia de campo amplia que implica una inmersión en la vida y la cultura del grupo, combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista de personas en la situación de informantes específicos, la participación directa, la observación y la introspección. Esta observación es considerada una técnica de investigación cualitativa.

En aras de garantizar mayor objetividad e imparcialidad al estudio, el grupo investigador toma la decisión de aplicar la observación no participante.

Para la observación de las clases inicialmente se definió la tarea de decidir cuantas clases se observarían y de que áreas específicamente, tomando como determinación asistir a dos aulas de clases de básica primaria para observar la clase de Lengua castellana, 4 asistencias al aula en básica secundaria y media en las áreas de Ciencias Naturales en 10° grado, Ética y Valores en 9° grado, Ed. Religiosa en grado 11° y Lengua Castellana en 7° grado.

Seguidamente se inició la tarea de conversar con los coordinadores académicos de cada una de las sedes a visitar para presentar el trabajo y solicitar el permiso para conversar con los docentes que se aspiraba a observar. A ellos se les presentó las rubricas que se diligenciarían, además de la revisión a las mallas curriculares y la planeación de las clases que serían observadas, recibiendo de ellos total aceptación y disposición para el trabajo, dejando como precedente de que se debía llegar a los docentes que lideran estas áreas para tener su aceptación a la presencia de los investigadores en las aulas y explicarles en qué consistiría el acompañamiento. Cada coordinador sugirió el nombre del docente a quien observar. Paso a seguir fue la visita al docente para tener su consentimiento de la presencia en sus aulas de clases y concretar la fecha y el horario en el que se estaría aplicando la técnica seleccionada.

Las observaciones fueron planeadas para realizarse en el siguiente horario:

En las sedes de básica primaria, para la clase de matemáticas en 5 grado y Lengua Castellana en 4 grado se definió el día martes 17 de Mayo en horas de la tarde, el grupo de investigadores se dividirían dos grupos de 2 y 3 en cada una de las aulas.

En la Sede principal la observación de la clase se organizó para el día Jueves 26 de Mayo de 2015, de acuerdo al horario de clase de los docentes concertados, así: primero Ciencias Naturales en la asignatura de Comportamiento y Salud en 10° grado, luego Ed. Religiosa en 11° grado, Ética y Valores en grado 9° y finalmente Lengua castellana en grado 7°.

En las sedes de básica primaria solo se pudo acceder a la clase de Lengua castellana de 4 grado ya que la docente de matemáticas no se encontraba disponible a la hora concertada por motivos de fuerza mayor.

Se le aplicó solo a ella la rúbrica de observación de la clase, a la planeación de la misma y a la malla curricular de lengua Castellana.

En la cita acordada a las aulas de básica y media solo se pudo asistir a la clase de Ciencias Naturales en la asignatura Comportamiento y Salud en grado 10° y la de Ed. Religiosa en grado 11°, ya que por fuerzas de la naturaleza (fuerte aguacero) las condiciones no estaban dadas para asistir a las otras aulas acordadas y finalmente las condiciones de tiempo disponible de los docentes no lo permitieron porque se encontraban en la última semana del semestre académico y en actividades de nivelación por lo que las condiciones tampoco lo permitieron.

Por lo cual se hizo la observación en estas dos aulas, se grabaron los videos respectivos para obtener los insumos y se diligencio la rúbrica de observación durante el desarrollo de las clases.

Finalmente se hizo el análisis respectivo y se anotaron las conclusiones pertinentes al caso.

Análisis documental

Constituyó la técnica inicial en el proceso investigativo, es la puerta panorámica a la situación real del objeto de estudio, en este caso el currículo de la Institución educativa. De acuerdo con Quintana (2006) constituye el punto de entrada a la investigación. Incluso en ocasiones, es el origen del tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de diversa índole: personales, institucionales o grupales, formales o informales.

Constituidos entre otros por un libro, una fotografía, un informe, etc.

Por otro lado, Bautista (2011) lo describe como una herramienta que permite indagar en diversos documentos, en los que se puede encontrar información valiosa, que revelan los intereses y perspectivas de la realidad de quienes escriben.

El análisis documental del PEI de la Institución Educativa (IE) objeto de estudio, se realizó utilizando una rejilla de verificación (ver anexo 1); esta rejilla fue producto del trabajo colaborativo orientado por la coordinadora de la maestría, la doctora Diana Chamorro, y validada por los expertos vinculados con esta maestría; dicha rejilla permitió una evaluación sistematizada de cada uno de los aspectos del PEI, de tal manera que se analizara la coherencia de los dos modelos pedagógicos descritos con el Horizonte institucional, con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en la que esta se haya inserta.

Grupos focales.

Según Jazmine Escobar y Francy Bonilla (2009), “Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador.” (p. 2). Es por esto que Los grupos focales como técnica de recolección de datos se orientó a la realización de entrevistas grupales semiestructuradas, a miembros particulares de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes); en los grupos focales, como “grupo de discusión, guiado por un conjunto de

preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2009, p. 2), se indago acerca de la temática curricular de la IE objeto de estudio, en particular, con los grupos focales se pretendía indagar alrededor de la misión, la visión, el horizonte institucional, el modelo pedagógico, las concepciones de calidad, competencia y modelo pedagógico, así como de algunos aspectos del contexto institucional y sus necesidades; de los aspectos curriculares anteriores se indago también acerca del proceso de su construcción.

En los grupos focales, los integrantes del grupo investigador, estuvieron atentos a las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de participantes, ya que Gibb (1997 citado en Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009), dice que los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo, estas se tuvieron en cuenta como observación no estructurada dentro de los hallazgos; es así, como los grupos focales permitieron obtener la mirada de estudiantes, padres de familias y docentes, también en ellos se pudo observar las emociones de los participantes al ser interrogados, así como al escuchar las respuestas de los participantes dentro del contexto de cada grupo.

En el desarrollo de los grupos focales se observó la interacción de los integrantes del grupo, alrededor de las temáticas interrogadas y propuestas por el grupo investigador, por lo que se pudo observar que los datos obtenidos fueron producto de la interacción.

El grupo investigador considero necesario desarrollar los grupos focales debido a que:

El conocimiento que se tenía sobre el tema era inadecuado y se requería formular nuevas hipótesis que ayudaran formular el problema y sus posibles soluciones, en aras de lograr avances en la investigación.

La investigación curricular es un tema amplio y complicado que requiere involucrar nuevos métodos y datos para validarlo.

Las temáticas curriculares son complejas e incluye un amplio número de posibles variables.

Se deseaba obtener mayor claridad acerca de los temas tratados.

Se deseaba descubrir actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes, ante diferentes ideas, conductas o productos.

Se deseaba identificar necesidades personales y de la comunidad educativa.

El uso de los grupos focales no se circunscribe a un contexto o situación particular. Estos pueden hacer parte de investigaciones cualitativas y cuantitativas, además de que pueden utilizarse como única técnica de recolección de datos, sin embargo, el grupo investigador considero necesario utilizar otras técnicas de recolección de datos.

Los Grupos Focales de estudiantes, padres de familia y docentes se realizaron el día 2 de Marzo del 2016, en las instalaciones de la biblioteca escolar; se invitaron 12 estudiantes de entre los que se encontraban estudiantes de la básica primaria, de la básica secundaria y de la media, 10 padres de familia cuyos hijos estudian en la básica primaria, en la básica secundaria y en la media y 12 docentes. Se concertó realizarlos en esta fecha en común acuerdo con el coordinador académico, de tal forma que no se cruzaran con las actividades institucionales. Cada grupo focal sesionó el mismo día, en horas diferentes; el de padres y estudiantes en horas de la mañana y el de docentes en horas de la tarde.

Días previos a la realización del grupo focal de padres y estudiantes, el coordinador académico recomendó hacerlo en el mismo horario puesto que estaba programado una reunión con padres de familia el mismo día, de esta manera no se interferiría con nuestro ejercicio, y tampoco con el de la institución; dado esto, el grupo investigador se dividió en 2 equipos, uno de 2 y el otro de 3 investigadores; de esta manera se pudieron llevar a cabo ambos grupos focales en forma alterna y asegurar la presencia de los invitados.

La agenda de trabajo para los grupos focales fue la siguiente:

- Bienvenida

- Oración
- ¿Por qué estamos aquí?
- Metodología de trabajo
- Desarrollo de la técnica de grupo focal
- Descanso
- Análisis y conclusiones
- Recomendaciones y sugerencias

Los instrumentos se aplicaron de manera objetiva por que siempre se les manifestó a los asistentes de los grupos focales: el motivo de su presencia en la actividad, la importancia de sus aportes alrededor de la temática curricular y el hecho de que sus respuestas no llevarían sus nombres, que podían sentirse plenamente seguros y tranquilos al momento de expresar sus ideas, críticas y o evaluaciones respecto al tema. Seguidamente, se hizo la presentación de la metodología, es decir, en qué consistía el grupo focal y las pautas alrededor de las cuales giraría la participación de los asistentes; previamente se establecieron los acuerdos que permitieran un trabajo basado en el respeto por el otro y por sí mismo.

En cada grupo focal un docente investigador hacía las veces de moderador para la presentación de los interrogantes y la dirección la discusión; se formularon las preguntas propuestas en el cuestionario y para las transcripciones; a cada participante se le dio el nombre de: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, o Participante 5; los participantes exponían sus ideas y las complementaban con las preguntas de apoyo, las cuales se utilizaron como estrategia para que el participante tuviese más elementos de guía para dar una respuesta certera sobre el tema en cuestión.

Grupo Focal Estudiantes.

El grupo focal con los estudiantes se realizó el día 2 de Marzo del 2016, tuvo una asistencia de 12 estudiantes entre los que se encontraban 5 de la básica primaria, 4 de la básica secundaria y 3 de la media, para un 100% de los convocados, tuvo lugar en las instalaciones de la biblioteca escolar, en horas de la mañana. En este grupo focal se realizaron 10 preguntas que pretendían indagar acerca del contexto institucional, la evaluación, que es según Rafael Flórez Ochoa (Flórez Ochoa, 2005a), uno de los criterios de elegibilidad de un modelo pedagógico, la forma como los estudiantes interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las intervenciones de los estudiantes fueron fluidas, todos los asistentes participaron dando sus puntos de vista frente a los interrogantes.

Grupo Focal Padres de Familia.

El grupo focal con los padres de familia se realizó el día 2 de Marzo del 2016, tuvo una asistencia de 10 padres de familia, los cuales son acudientes de estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media; tuvo lugar en las instalaciones de la biblioteca escolar, en horas de la mañana. Las intervenciones de los padres de familia fueron fluidas, todos los asistentes participaron dando sus puntos de vista frente a los interrogantes.

Grupo Focal Docentes.

El grupo focal con los docentes de la IE se realizó el día 2 de Marzo del 2016 en horas de la tarde, tuvo una asistencia de 12 docentes, entre los cuales 5 son de la básica primaria, 4 de la básica secundaria y 3 de la media, para una asistencia del 100% de los convocados; tuvo lugar en las instalaciones de la biblioteca escolar. Las intervenciones de los docentes fueron fluidas, todos los asistentes participaron dando sus puntos de vista frente a los interrogantes.

La entrevista.

Este instrumento de recolección de datos consistió en un dialogo entablado entre los integrantes del grupo investigador, el rector y dos coordinadores; el entrevistador fue un miembro del grupo investigador, quien realizo los interrogantes, y los entrevistados fueron el rector y los coordinadores de la IE objeto de estudio, quienes respondieron los interrogantes que se habían preparado previamente. Esta entrevista fue prevista y acordada con anticipación entre los involucrados, previa concertación de fecha y tiempo; con esta entrevista se pretendía indagar alrededor de la misión, la visión, el horizonte institucional, el modelo pedagógico, las concepciones de calidad, competencia y modelo pedagógico, así como de algunos aspectos del contexto institucional y sus necesidades; de los aspectos curriculares anteriores se indago también acerca del proceso de su construcción. Como técnica de recopilación va desde la interrogación hasta la conversación libre.

El entrevistado deberá ser siempre una persona que interese a la comunidad. Es la persona que tiene alguna idea o alguna experiencia importante que transmitir. El entrevistador es el que dirige la entrevista, debe dominar el dialogo, presenta al entrevistado y el tema principal, hace preguntas adecuadas y cierra la entrevista.

La entrevista es una herramienta y una técnica extremadamente flexible, capaz de adaptarse a cualquier condición, situación, personas permitiendo la posibilidad de aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver las dificultades que puede encontrar la persona o personas entrevistadas.

Desde el punto de vista de la investigación la entrevista sirve para tres propósitos principales:

Como un dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones para sugerir hipótesis y para guiar otras fases de la investigación.

Ser el principal instrumento de la investigación. En dicho caso, en el inventario de la entrevista se incluyen preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación.

Puede complementar otros métodos haciendo un seguimiento de los resultados inesperados (Kerlinger, 1986; 631).

Tipos de entrevista.

Estructurada

Este tipo de entrevista es también llamada formal o estandarizada. Se caracteriza por estar rígidamente estandarizada. Las entrevistas que realizó el grupo investigador fueron planeadas con anterioridad y los interrogantes fueron discutidos y consensuados con el tutor de la maestría; la entrevista fue realizada al rector de la institución, al coordinador de la básica primaria y al coordinador de la secundaria; a los tres se les realizaron preguntas idénticas y en el mismo orden. Para orientar mejor la Entrevista se elaboró un cuestionario, que contiene todas las preguntas, las cuales estaban orientadas a recoger información que se pudiera contrastar con los análisis documentales del PEI, con la información obtenida en grupos focales y con las observaciones no participantes realizadas por el grupo investigador. Al utilizar este tipo de entrevista hubo cierta limitación para formular preguntas independientes generadas por la interacción personal.

Entrevista no estructurada.

Es más flexible y abierta, aunque los objetivos de la investigación rigen a las preguntas, su contenido, orden, profundidad y formulación se encuentran por entero en manos del entrevistador; si bien el investigador, sobre la base del problema, los objetivos y las variables, elabora las preguntas antes de realizar la entrevista, modifica el orden, la forma de encauzar las preguntas o su formulación para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio.

Entrevista a profundidad.

Es una técnica para obtener que una persona transmita oralmente al entrevistador u definición personal de la situación. La entrevista comprende un esfuerzo de inmersión del entrevistado frente a/o en colaboración con el entrevistador que asiste activamente a este ejercicio de representación casi teatral. “la entrevista se hace en privado, las preguntas son directas, no se acepta o un no ni la primera respuesta sin más, se presta atención al sentido y significación de las palabras y se explotan todas las áreas posibles” (López Barajas, 1998, pp. 23-24).

La entrevista a profundidad, al igual que la observación puede plantearse holísticamente, pero también puede ceñirse a un solo acto, experiencia social (entrevista enfocada).

La diferencia más marcada resulta del grado de dirección que se pueda imprimir a la misma y que oscila desde la entrevista en la que el actor lleva la iniciativa de la conversación, hasta aquella en la que el entrevistador sigue un esquema de preguntas, fijo en cuanto al orden, contenido y formulación de las mismas.

Entrevista enfocada.

Se puede decir que la entrevista enfocada, es una entrevista en profundidad pero específicamente dirigida a situaciones concretas, va dirigida a un individuo concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte de la situación o experiencia definida.

Entrevista focalizada.

Es una forma de llevar la entrevista en profundidad en forma grupal, la entrevista en grupo ofrece unas oportunidades de conocimiento y de análisis que la entrevista individual no ofrece. La experiencia en grupo promueve un ambiente en el cual se intercambian puntos de vista, los individuos encuentran una mayor facilidad de reflexión sobre el tema tratado.

La entrevista es también una técnica excelente para ser utilizada con el fin de estudiar situaciones-problemas y para explorar una determinada problemática poco conocida por el investigador y que luego será motivos de estudios más profundos y sistemáticos.

Grupo Nominal.

Al analizar la información arrojada por los instrumentos descritos hasta ahora, se evidenció la necesidad de generar nuevas ideas que facilitaran el análisis del caso objeto de estudio. Dado que no se tenía claridad acerca de los criterios por los cuales se habían elegido los dos modelos pedagógicos existentes en la institución, el grupo investigador decidió diseñar cinco interrogantes que dieran cuenta de estos criterios, por lo tanto asume la organización de la aplicación de esta técnica. Con esto se garantizaría “la generación de ideas, ya que cada participante tiene la obligación de reflexionar individualmente sobre el problema y registrar sus pensamientos de forma independiente” (Delbecq y Van De Ven, 2014, pp. 472-473).

Previa fecha concertada con la coordinadora académica y separado el espacio para el uso de las instalaciones de la biblioteca escolar se procede a extender las invitaciones a los docentes, coordinadores y Rector de la IETECI para su participación en la aplicación de la técnica de grupo nominal el día 24 de marzo.

Este ejercicio debió ser aplazado para el día 28 de Marzo ya que en una de las sedes de básica primaria se había planeado un evento institucional y aplazado sin previo anuncio a la coordinación académica, lo que distorsionaría la asistencia de docentes y coordinadores ya que estaría involucrada en este ejercicio toda la comunidad educativa y no era pertinente realizarlo, además en ese momento la IETECI cambia de Rector y quien llega desconoce el proceso de investigación que se lleva a cabo en la institución y los acuerdos ya establecidos con el anterior rector. Por esto también se hizo necesario solicitar una reunión con el nuevo rector para ponerlo

en conocimiento y este a su vez avale o direccione lo ya establecido para nuestro proceso de investigación.

Obtenida la aprobación del rector a lo ya direccionado por el anterior, continuamos con nuestro ejercicio y se dio la realización de dos grupos nominales en la misma fecha debido a que los tiempos disponibles por la IETECI se acortan, pero en diferentes espacios para obtener los insumos necesarios que permitieran el diseño del plan de mejoramiento que se propondrá a la institución educativa.

Para la aplicación de la técnica se invitaron 2 docentes por cada sede de Básica primaria (8), 2 docentes de cada jornada de la básica y media (4), coordinadores de básica primaria (4), el coordinador académico de la sede de básica y media de cada jornada (2) y el Rector de la institución, con los cuales luego se dividieron en dos grupos de 9 participantes.

Se tuvo en cuenta que en cada grupo estuvieran 2 coordinadores de básica primaria, 1 coordinador de básica secundaria y media, 2 docentes de básica secundaria y media (1 de cada jornada) y 4 docentes de básica primaria (1 de cada sede).

Se tuvieron los materiales necesarios en forma anticipada, invitaciones, folletos, escarapelas, carteleras de preguntas, marcadores, aparatos de video y sonido, papel blanco, lápices, cintas, refrigerio y agenda de trabajo.

Se recibieron a los invitados quienes fueron puntuales en su llegada y por respeto a su tiempo se inició también en el horario establecido, presentándose en diapositivas la agenda de trabajo.

Agenda del día:

1-Bienvenida

2-Oración

3-Definamos los acuerdos de la jornada

4-¿Por qué estamos aquí?

5-Torbellino de ideas

6-Técnica: Grupo Nominal

7-Receso-Refrigerio (15 minutos)

8-Evaluación del trabajo

Puesta en conocimiento la agenda al grupo completo de invitados, se procede a dar inicio a la jornada con la oración hecha por nuestro compañero investigador Tomas Coronado; se establecen en consenso los acuerdos de la jornada de tal manera que permita un ejercicio en sana convivencia y se explica cuál es el objetivo de este trabajo.

¿Por qué están aquí?

Fueron convocados para ser partícipes de la segunda etapa de evaluación al currículo institucional.

El objetivo es recolectar datos para confirmar la información encontrada en el análisis documental hecho al currículo en cuanto a los dos modelos pedagógicos implementados en la IETECI.

La metodología propuesta es la aplicación de la técnica de Grupo Nominal.

Iniciar el proceso hacia la re significación del modelo pedagógico institucional.

Se inicia con un torbellino de ideas que nos permite recoger con dos preguntas claves, información sobre el conocimiento que tienen los participantes acerca del concepto de modelo pedagógico y el modelo que se lleva a cabo en la institución. Cada participante en un pedazo de papel escribe sus respuestas y se exponen en una cartelera, luego se leen las diversas respuestas y se anotan conclusiones al respecto de la información obtenida.

Seguidamente se explica a los participantes en qué consiste la técnica que se aplicaría y como están conformados los dos grupos nominales, los cuales se hicieron con anterioridad puesto

que ya teníamos claridad sobre quienes serían los participantes de tal manera que la presencia de los estamentos citados fuese equitativa en los dos grupos, ellos se dirigirían a su lugar de trabajo con un moderador a cargo del trabajo de cada grupo con quien se iniciaría la aplicación de la técnica.

Una vez instalados los dos grupos se inicia con la exploración de conceptos, el moderador entrega a cada participante un folleto donde se le presenta información sobre el horizonte institucional y los dos modelos pedagógicos que se llevan a cabo en la institución, luego se continua con la presentación de las preguntas planeadas, escritas en franjas de cartón y visibles, para lo cual cada participante tuvo un tiempo definido para la elaboración de sus respuestas en un pedazo de papel y luego se expusieron al grupo para el inicio de la discusión y el consenso, teniendo en cuenta los pasos de la técnica de grupo nominal.

Terminado el tiempo de discusión, análisis y consenso de cada grupo nominal, regresaron al espacio inicial para la valoración de los resultados obtenidos en cada grupo, se evaluó el ejercicio realizado y se establecieron compromisos y sugerencias para el grupo investigador y los docentes y directivos participantes.

Preguntas

Fase 1: Torbellino de ideas

1-¿Para usted que es un modelo pedagógico?

2-¿Cuál o Cuáles son los modelos pedagógicos que se implementan en su institución educativa?

Fase 2: Grupos nominales 1 y 2

1-¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan al modelo pedagógico implementado en la institución?

2- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que implementas para desarrollar los contenidos seleccionados?

3-¿De acuerdo al modelo pedagógicos que elementos se tienen en cuenta para seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes?

4- ¿De qué manera se puede evidenciar que el modelo pedagógico implementado en la Institución da respuesta al perfil del estudiante que se quiere formar?

Finalmente el grupo investigador hizo el análisis de los aportes dados por los participantes en cada grupo nominal y se definieron los hallazgos y resultados encontrado, y se dieron las conclusiones del ejercicio realizado.

7.4. El contexto de la Institución Educativa en estudio

La Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial, se ubica en el área urbana del municipio de Palmar de Varela, cabecera municipal, integrante del Departamento del Atlántico, a 45 minutos de la capital departamental Barranquilla. Está constituida por cinco sedes, una de bachillerato que funciona en dos bloques: María Bernarda y la sede Principal, y cuatro de básica primaria externas a la del bachillerato: N°3 María Auxiliadora, N°4 Augusto Cesar Quant Mejía, N°5 José María Córdoba, N°6 Catalino Varela, y, que fueron fusionadas según decreto N° 00241 del 2.004, emanado de la Gobernación del Departamento del Atlántico por el cual se reorganiza el servicio educativo en el municipio de Palmar de Varela; todas ellas ubicadas en el casco urbano del municipio y acoge a una población total en el 2015 de 4025 estudiantes. Las familias que integran esta comunidad educativa pertenecen al municipio de Palmar de Varela en un 70%, mientras que el 30 % restante residen en los municipio de Santo Tomás, Sabanagrande y Ponedera.

Una minoría corresponde a otros municipios (Malambo/soledad/Sitio Nuevo /Remolino), y aproximadamente 150 docentes encargados de las áreas obligatorias y fundamentales, pertenece al Núcleo Educativo N° 26 y su actual Rector es el Licenciado José Vicente Martínez. En el año 2006 se inicia el proceso de articulación con entidades como SENA y el ITSA buscando el direccionamiento estratégico que apunta al mejoramiento continuo desde una política de calidad que fortalezca las competencias laborales y específicas. El currículo de la Institución está sustentado en el Paradigma crítico – social, en la básica secundaria y la media técnica, teniendo muy en cuenta el contexto, la sociedad y el ambiente pedagógico que rodean al estudiante y que dan sentido a lo que aprenden. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, en el sentido que su metodología se basa en la flexibilidad, de tal manera que permite adoptar diferentes niveles de exigencia y control. Se toma como sustento a este modelo el enfoque aprendizaje significativo para lo cual se siguen los planteamientos de David Ausubel (2011), desde donde se plantea que “el aprendizaje mejora en gran medida si se crean y se utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información” (p. 21).

Actualmente en el nivel de Preescolar y Básica Primaria se utiliza como método la enseñanza para la comprensión que busca que los educandos sean pensadores críticos, que planteen, resuelvan problemas y que sean capaces de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo en constante cambio. Esto se obtuvo como producto de un análisis por parte de los docentes de básica primaria quienes después de estudiar siete de los enfoques pedagógicos contemporáneos, optaron por el enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión de la mano con habilidades para la vida, el modelo pedagógico-social y como estrategia metodológica aprendizaje significativo.

En la Institución Educativa el currículo se ve desde dos dimensiones: 1) La intencionalidad como proceso. 2) La instrumentalización como producto. En la primera dimensión el PEI determina unos contenidos u objetos de aprendizaje, sean ellos conocimientos, destrezas o valores y desde el sentir de la institución, búsqueda de información, desarrollo de habilidades, identificación de problemas, análisis de alternativas de solución, aplicación de soluciones, entre otras. De acuerdo con esos propósitos y contenidos, se deciden los procedimientos o métodos más adecuados para lograrlo y que permitan un buen nivel de apoyo para alcanzar el aprendizaje deseado.

En cuanto a la segunda dimensión como producto, en el currículo lo identifican con planes de disciplinas y proyectos para ser desarrollados en determinados niveles y lapso de tiempo ya sea a corto a largo plazo, con materiales de instrucción y otros recursos didácticos utilizados en la Institución y/o fuera de ella. Ambas dimensiones las complementan en la tarea de la docencia, ya que éste administra el desarrollo curricular de su disciplina desde dos acciones: una la programación curricular y la otra la administración misma del currículo, que igualmente son complementarias.

En el diseño curricular se toman las determinaciones referidas al ¿para qué?, al ¿Qué?, al ¿cómo? y el ¿para quién? del aprendizaje, es decir, con qué propósitos de aprendizajes se estudiará la disciplina frente a los énfasis que ofrece la Institución. En este aspecto cabe señalar que ningún tema es desarrollado metodológicamente de la misma manera, como tampoco la aplicación uniforme de la misma estrategia para todos los estudiantes. Como indica el PEI (2012) de la Institución Educativa objeto de estudio, el diseño curricular en la Institución se desarrolla como un proceso flexible con gran capacidad de adaptabilidad y creatividad; expresa que: El diseño curricular exige la conformación de redes de maestros por grados a nivel de primaria y por áreas a nivel de bachillerato para un trabajo más cercano entre ellos que les

permite intercambiar las experiencias que viven día a día en el contacto con los educandos para comentar sus propuestas y apoyarse mutuamente, para compartir los éxitos y desaciertos como proceso permanente de evaluación y de aprendizaje entre pares, así como para definir los trayectos formativos sobre lo que a partir de esas experiencias consideren necesario para mejorar su labor.

Así como se realiza una programación para lograr los aprendizajes deseados con los educandos, el área de gestión directiva y administrativa, igualmente elabora su programación específica, no en función de los aprendizajes, si no de las tareas propias de cada dependencia, que apoyan el logro de los objetivos de los planes de disciplinas, proyectos y programas que se realizan en cada una de las sedes para apoyar la educación integral de los estudiantes, orientados al quehacer académico y concebido para permitir su innovación y adaptarlos a las características propias de su comunidad educativa (PEI IETECI, 2012) En el análisis de los dos modelos que presenta el PEI de la institución objeto de estudio, el paradigma crítico-social y la Enseñanza para la comprensión, podemos anotar que para la selección de ello solo se hace referencia documental al proceso de cómo se escogió el enfoque de enseñanza para la comprensión, siendo uso exclusivo del nivel preescolar y básica primaria desde donde se apuesta, a partir de un diagnóstico, a la formación de unos estudiantes pensadores críticos, que planteen y resuelvan problemas y que sean capaces de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina, de vivir productivamente en este mundo en constante cambio. Sin embargo a pesar de ser poca la documentación teórica que se refiere al paradigma críticosocial, de cómo se llegó a la construcción colectiva, podemos notar en el desarrollo del documento que este se ve reflejado en los distintos aspectos en los que se abordan los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación articulados con los preceptos del paradigma, establecidos con claridad de acuerdo a la teoría curricular establecida.

El enfoque metodológico permite alcanzar la visión de hombre que se traza la institución relacionada con los requerimientos en cuanto a calidad y competencias dadas a conocer en su misión -visión. Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional, de tal manera que se hacen las orientaciones sobre cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar competencias básicas y específicas atendiendo a los diferentes recursos estipulados en la metodología, necesarios para su implementación y la participación de los alumnos, especificándose dentro del documento en un aspecto denominado valoración continua donde se hace la claridad del proceso de aprendizaje de acuerdo con este modelo. La utilización de los recursos para el aprendizaje facilita que los estudiantes aprendan a involucrarse en los procesos de formación de manera activa pero se hace necesario que se especifiquen los apartes que evidencien de manera clara el saber-conocer, saber-hacer, saber-ser, y el saber vivir juntos (competencias ciudadanas), desde la concepción de competencias y lo que se quiere lograr con ellos para que de alguna manera, el paradigma crítico-social encuentre las bases sólidas para ser desarrollado desde las aulas de clases.

De la misma manera como se especifica el procedimiento de evaluación de los estudiantes, también se atiende a la manera como se hace el seguimiento al docente en su rol de investigador y facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos, buscando fortalecer el pensamiento crítico que lo anteponga ante las diversas situaciones de la vida cotidiana y con la capacidad de resolverlas de manera efectiva. En el modelo referenciado en el documento se hace énfasis en los procesos de evaluación y de las estrategias que se utilizan para buscar mejoras en los estudiantes y que de alguna manera estas se vean reflejadas en sus acciones diarias. Se busca analizar en forma global, los logros y dificultades o limitaciones del educando, evidenciados en el apartado

denominado uso pedagógico de las evaluaciones, lo cual persigue potenciar los procesos de aprendizaje que permitan al estudiante construir crítica y socialmente su nuevo conocimiento.

Hecho este recorrido se puede sugerir que la institución en su tarea de formar estudiantes con una visión clara del mundo en permanente cambio, deben asumir la postura solamente del paradigma crítico-social desde la educación inicial, pasando por el nivel de Básica Primaria , Media y Vocacional, ya que desde este se puede también involucrar elementos claves de una verdadera comprensión puestas en práctica desde la creación de uno criterios de desempeño que evidencien el saber, el hacer y el ser de este estudiante en comunidad. Además, todas estas teorías, de corte auto estructurante, ligadas de alguna manera a la pedagogía activa, permiten al docente actuar como un mediador del conocimiento, capaz de brindarle a sus estudiantes todos los escenarios posibles para alcanzar aprendizajes significativos que puedan verse reflejados en el impacto que estos causen en su comunidad y en su vida personal y profesional. Podemos también agregar que si bien es cierto en el transcurso de este ejercicio y en lo que hemos podido evidenciar en forma testimonial hay que referirnos a que en el vivir diario en las aulas de clases se notan diferentes estilos del docente de acuerdo con las áreas que estén desarrollando, puesto que cada una posee una estructura diferente y se hace necesario que se dinamice el aprendizaje.

Teniendo en cuenta la anterior referencia es importante que se retome una didáctica crítica que plantea el análisis de la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que hay en todo ello. Es una instancia de reflexión en la que 88 exige del docente una actividad científica apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la auto crítica. De esta manera se podrá lograr un estudiante capaz de cuestionar la realidad del mundo que le rodea tanto en su contexto como en la sociedad, buscar de alguna manera, analizar las distintas formas de pensamiento y a cuestionar creencias o practicas ancestrales poniéndolo en relación con algunos pensamientos contemporáneos, a partir de la construcción de conocimientos

que se puedan dar en forma individual o colectiva que permitan la concepción de proyectos de vida encaminados a una educación liberadora y una mejor calidad de vida.

El paradigma critico-social debe convertirse en el eje central de la práctica pedagógica de la institución que en compañía del enfoque aprendizaje significativo y tomando como estrategia metodológica la enseñanza para la comprensión con el uso de una didáctica crítica, permitirá desarrollar un estudiante reflexivo, crítico y auto crítico, capaz de enfrentar el mundo que le rodea a través de la transformación de su conocimiento y poniéndolo al servicio de la sociedad en la que se desenvuelve, logrando proyectarse personal y profesionalmente en este mundo tan cambiante al que se va a enfrentar. Es importante propiciar entonces aprendizajes significativos inmersos en el ejercicio de la crítica mediante la problematización y verificación de los saberes a partir de una adecuada resolución de problemas; por lo tanto el conocimiento puede llegar a ser modificado por la experiencia docente y por el alumno cuando se hayan dado las herramientas de aprendizaje indispensables para adaptarlas a su vida cotidiana.

8. RESULTADOS

8.1. Evaluación del Currículo de la Institución Educativa

Realizar la evaluación al currículo de una institución educativa no suele ser tarea fácil, ya que en muchas ocasiones no es agradable sentirse observado por terceros y ser objeto de estudio para que se detecten posibles falencias; por consiguiente, la aceptación de un plan de mejora está expuesto al recibimiento y aplicación del mismo o al olvido.

Pero en otros casos, la Institución Educativa está presta a la evaluación que genere propuestas para el cambio. Es por ello que se inicia el análisis de los documentos institucionales como el PEI de la Institución Educativa Técnica Comercial de Palmar de Varela, Mallas Curriculares, Planes de Estudio, Planes de Área, y la Observación de la gestión del aula, lo cual se hizo a través de un formato de verificación y desde donde se describen los hallazgos y resultados obtenidos en cada uno de ellos.

8.1.1. Análisis documental del PEI

Componentes del Horizonte Institucional.

Misión:

La revisión documental no muestra evidencias de estudios que se hicieran para determinar las necesidades del contexto y las necesidades de los estudiantes, sin embargo en conversaciones sostenidas con el rector y algunos docentes aseguraron que en mesas de trabajo realizadas se hicieron dichos estudios lo cual permitió la construcción de la misión. En el documento institucional, PEI, se encuentra la existencia de la misión, la cual fue actualizada hace 3 años y ha sido divulgada a toda la comunidad a través de medios como charlas, murales visibles en la sede

principal y en sus sedes de básica primaria, plegables entregados a los nuevos estudiantes, conversatorios periódicos con los docentes, foros virtuales, etc.

No hay estudios que den cuenta sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar, pero de acuerdo con lo analizado podemos dar cuenta que entre las sedes de básica primaria se hace un ejercicio donde cada una muestra a la comunidad sus fortalezas y de esta manera los padres de familia están en libertad de elegir la que mejor consideren en pro del desarrollo integral de sus hijos. Tampoco se evidencian estudios que muestren la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, aun cuando existen convenios con entidades de formación técnica como el Sena referenciado en el documento.

En el transcurso del análisis podemos evidenciar que la misión, filosofía, valores, principios y el perfil del estudiante están articuladas con los fines de la educación, y demás aspectos de la normatividad de manera clara, coherente y pertinente, dado que se menciona en el documento, pero no se deja claro cuales aspectos específicamente de estas normas legales se citan para su elaboración.

Visión:

Revisando la visión que se encuentra en el documento no se puede evidenciar claramente en el texto el tiempo previsto para lograr la meta propuesta de acuerdo con las necesidades de la población, que son su fundamento, las innovaciones que pretende implementar de acuerdo con los avances tecnológicos y las acciones a desarrollar para lograrlo; sin embargo, haciendo una revisión un poco más detallada del documento completo, encontramos que la respuesta a estos aspectos se encuentran escritos en otros apartes del PEI como lo son Las Metas Institucionales, Aproximaciones al Direccionamiento Estratégico, Políticas de Inclusión, Políticas Organizativas y Dinámica Empresarial.

Valores:

Los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa están explícitos en el documento y se hace referencia al estudio de los antecedentes de la institución sobre los cuales se proyectaron los valores que se promueven entre los estudiantes y toda la comunidad educativa, siendo estos criterios articulados con los valores que se encuentran expuestos en el currículo diseñado.

Filosofía:

En el documento podemos dar cuenta de que la filosofía institucional acoge las necesidades de los y las estudiantes, relacionándolas con las de la sociedad y la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana que quiere formar.

Sin embargo, no hay evidencia escrita del proceso que permitió involucrar a la comunidad educativa en su formulación integrada con la cotidianidad de la escuela, además de cómo a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en los diferentes niveles, ciclos y áreas, estén acordes con lo formulado en la filosofía.

Metas educacionales:

En el documento las metas están claramente establecidas pero no se encuentran evidencias escritas de cómo estas metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las “necesidades de la sociedad” y las necesidades específicas de los y las estudiantes.

Sin embargo, existen documentos como los Planes de Estudio diseñados donde se pueden evidenciar las metas claras que los y las estudiantes alcanzaran en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias, Inglés y demás áreas de formación por ciclos y niveles, de acuerdo con la estructura de cada una de ellas y teniendo en cuenta también los proyectos transversales estipulados por la norma.

Durante la semana de desarrollo institucional se crean los espacios, recursos y tiempos para el análisis de las metas establecidas para el año escolar en vigencia pero no se registran documentos como actas de este tipo de ejercicios. También en estos espacios se establecen las metas que deben alcanzarse mediante la ejecución de los proyectos transversales y de cómo estas metas institucionales incorporan la filosofía y la misión de la institución, comentado por algunos docentes. Solo pueden ser evidenciados en documentos como los Planes de Estudio y Proyectos Transversales pero que no aparecen en el PEI porque son documentos aparte.

En el documento revisado se puede anotar que las metas de aprendizaje y formación se encuentran escritas en forma clara, coherente y pertinente, fundamentadas en las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes.

En la revisión documental se solicitaron los Planes de Estudio diseñados y se evidenció la elaboración por niveles, de tal manera que se garantiza desde el documento diseñado el logro de las distintas competencias por cada área del saber y de acuerdo con lo propuesto en las metas institucionales.

Los proyectos transversales están ajustados a las metas institucionales y cumplen con las normas legales establecidas por las políticas educativas y lo dispuesto en el PEI.

Desarrollo curricular:

En el texto no se encuentran evidencias de que los tiempos/horarios institucionales, que permitan la orientación y evaluación del currículo existente sean producto del consenso entre rector, coordinador/as, docentes y estudiantes. De igual manera, no hay documentos que soporten la existencia y el establecimiento consensuado de los criterios pedagógicos para la asignación de profesores/as a los cursos y asignaturas como tampoco de la convocatoria del rector que conlleve a la definición de la política conducente a la evaluación del currículo y el proceso de

seguimiento del mismo. Se tiene conocimiento que si se siguen patrones de convocatoria para definir estos aspectos pero no reposan en el PEI documentos que así lo demuestren.

Sin embargo, se puede anotar que en estos espacios creados se siguen lineamientos que permiten hacer una orientación y revisión del PEI con miras a establecer criterios de calidad en el aprendizaje de los estudiantes y en ellos se evidencie el impacto que genere en la comunidad de forma efectiva y eficaz.

De acuerdo con los elementos establecidos en la asignación docente con respecto a los criterios académicos y pedagógicos, no hay evidencia en el documento de cómo se establecen estas responsabilidades en la institución. Pero, por indagación se puede anotar que se crean los espacios para revisar los aprendizajes esperados y esto se logra por los canales de comunicación que existen entre los coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia en la revisión periódica de los logros alcanzados de acuerdo a las metas establecidas.

Para la convocatoria de la definición de la evaluación del currículo no se hace referencia a un documento que lo evidencie, pero se menciona que existen redes de maestros por grados en la Básica Primaria y por Áreas en la Básica Secundaria, desde donde se crean espacios de intercambio de experiencias como proceso permanente de evaluación y de aprendizaje entre pares. Se diseñan además las competencias deseadas en los educandos como resultado del intercambio de estas experiencias y finalmente dice el texto que “se hace una evaluación de cada programación por parte de la Gestión Directiva y Académica que apoyen al logro de los objetivos, de los planes, proyectos y programas planeados en el PEI como resultado del impacto que se quiere generar en la sociedad”.

Documentos institucionales:

El currículo fundamenta su naturaleza en los estudios realizados para establecer sus necesidades económicas, sociales, psicológicas, convivencia, y académicas de los estudiantes.

De acuerdo con el análisis documental hecho al archivo institucional, en este caso el PEI, se encontraron evidencias de que el currículo responde a los requerimientos consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009 entre otras que se enuncian en el texto, pero hace falta la referencia de la Ley 1620 de 2013 ya que la última re significación hecha al PEI fue en el año 2012 y la ley es posterior a esto.

También es importante anotar que el análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de las y los estudiantes relacionadas en el documento pero de igual manera no hay evidencia escrita que así lo corrobore. En el currículo diseñado la institución prevé que el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes sea realmente efectivo y les posibilite un cambio en sus estilos de vida, permitiéndoles una toma de decisiones positivas que les provean de excelentes resultados en su vida futura.

La comunidad educativa, de acuerdo con el documento se verá beneficiada por el impacto que provoquen los resultados obtenidos en la puesta en práctica de todos los proyectos generados desde la institución; ya que el texto dice que “el énfasis que ofrecen va acorde a las necesidades de desarrollo de la comunidad y el mundo del trabajo para satisfacer con base a características del entorno macro-micro regional, el mercado laboral y oferta demanda, atendiendo a nuestras modalidades y a las expectativas de los estudiantes” (PEI 2012, p 148) Además, relaciona una serie de estrategias que se implementan para conocer las necesidades de los y las estudiantes, unas encuestas que se realizan al finalizar el primer y el segundo semestre escolar, la implementación de unos proyectos para el buen uso del tiempo libre, la elaboración de proyectos de vida que se articulan a la identidad personal y social de los estudiantes generados desde la implementación de los proyectos transversales como hilos conductores y otra serie de ejercicios que garantizan la articulación entre la escuela y la comunidad.

De igual manera, plantea el texto que incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados en su vinculación al campo laboral/estudios y los involucra en actividades de la institución para que con sus experiencias sean guías positivos de los estudiantes. También en el análisis documental se hace referencia a los convenios interinstitucionales con el SENA y el ITSA que aseguran una formación específica de los estudiantes que incluye prácticas laborales.

Hay que señalar que toda esta información ha sido obtenida del currículo diseñado, pero que en su gran mayoría no hay evidencias de estudios realizados para obtener la información que allí reposa, se hace referencia de sus resultados en el texto pero el instrumento no está anexado al documento. Por lo tanto, la verificación de la información allí plasmada se convierte en una tarea pendiente, que en ocasiones se pudieron verificar solo por conversaciones sostenidas con algunos directivos y docentes de la institución. Todos estos aspectos serán confrontados en la segunda parte del proceso de la investigación.

Análisis documental al Modelo Pedagógico.

Después de hacer también el análisis de los dos modelos que presenta el PEI de la institución objeto de estudio, paradigma critico-social y enseñanza para la comprensión, (Ver anexo___) podemos anotar que para la selección de ello solo se hace referencia documental al proceso de cómo se escogió el enfoque de enseñanza para la comprensión, siendo uso exclusivo del nivel preescolar y básica primaria, desde donde se apuesta a partir de un diagnóstico a la formación de unos estudiantes pensadores críticos, que planteen y resuelvan problemas y que sean capaces de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina, de vivir productivamente en este mundo en constante cambio.

Sin embargo, a pesar de ser poca la documentación teórica que se refiere al paradigma critico-social, de cómo se llegó a la construcción colectiva, podemos notar en el desarrollo del documento que este se ve reflejado en los distintos aspectos en los que se abordan los conceptos

de enseñanza, aprendizaje y evaluación articulados con los preceptos del paradigma de acuerdo con la teoría curricular establecida. El enfoque metodológico permite alcanzar la visión de hombre que se traza la institución relacionados con los requerimientos en cuanto a calidad y competencias dadas a conocer en su misión-visión.

Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional, de tal manera que se hacen las orientaciones sobre cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar competencias básicas y específicas atendiendo a los diferentes recursos estipulados en la metodología, necesarios para su implementación y la participación de los alumnos especificándose dentro del documento en un aspecto denominado Valoración Continua donde se hace la claridad del proceso de aprendizaje de acuerdo a este modelo.

La utilización de los recursos para el aprendizaje facilita que los estudiantes aprendan a involucrarse en los procesos de formación de manera activa, pero se hace necesario que se especifiquen desde la concepción de competencias y lo que quiere lograr con ellos, los apartes que evidencien de manera clara el saber-conocer, saber-hacer, saber-ser, y el saber-vivir-juntos (ciudadanas) para que de una manera el paradigma crítico-social encuentre las bases sólidas para ser desarrollado desde las aulas de clases. De la misma manera, como se especifica el procedimiento de evaluación de los estudiantes también se atiende la manera como se hace el seguimiento al docente en su rol de investigador y facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos, buscando fortalecer el pensamiento crítico que lo anteponga ante las diversas situaciones de la vida cotidiana y con la capacidad de resolverlas de manera efectiva.

En el modelo referenciado en el documento se hace énfasis en los procesos de evaluación y de las estrategias que se utilizan para buscar mejoras en los estudiantes y que de alguna manera estas se vean reflejadas en sus acciones diarias; se busca analizar en forma global los logros y

dificultades o limitaciones del educando, evidenciados en el apartado denominado Uso Pedagógico de las Evaluaciones, lo cual persigue potenciar los procesos de aprendizaje que permitan al estudiante construir crítica y socialmente su nuevo conocimiento.

Plan de Estudio y Malla Curricular

El objetivo de evaluar el plan de estudio y malla curricular es analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela atiende las necesidades de la sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante y si se articula con el currículo enseñado.

El Plan de estudios (PE), refleja la misión, la visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, el modelo pedagógico institucional, en concordancia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia.

El documento Plan de Estudios del área de observación humanidades en la asignatura de Lengua Castellana, existe en la Institución Educativa objeto de estudio. En él, se describe la modalidad, el método, las actividades de enseñanza aprendizaje. Todos estos elementos están dados en forma clara y coherente con los requerimientos del contexto en el que se desenvuelve.

En cuanto a la fundamentación teórica sobre el enfoque metodológico y de evaluación existe una referencia evidenciada en el rastreo documental hecho al modelo pedagógico de la institución, ya que se está presentando la dualidad mencionada anteriormente, de la presencia de dos modelos pedagógicos, lo cual permite ver dos planes de estudio en el mismo PEI, diseñados cada uno de acuerdo con el modelo pedagógico.

Sin embargo, en cada uno de ellos podemos ver con claridad la fundamentación teórica, acorde con el modelo pedagógico, pero se hace necesario el estudio y la toma de decisión de la institución completa sobre cuál de los dos modelos es el conveniente para la institución o por el

contrario uno que cumpla en su totalidad con las necesidades de los estudiantes reflejadas en el PEI.

El plan de estudio responde al modelo pedagógico definido en el PEI y con la metodología apropiada, aunque la evaluación no aparece registrada en el documento, solo hay evidencia de evaluación en el plan de área o de asignatura.

Los enfoques descritos en el Plan de Estudios se articulan con las concepciones planeadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico.

El proceso de enseñanza y aprendizaje está claramente descrito en el plan de estudio, lo cual permite ver coherencia y pertinencia con lo establecido en el PEI, pero lo que no se pudo evidenciar fue el tipo de evaluación que se pondrá en práctica; solo en el plan del área de estudio se puede apreciar con el concepto de valoración continua.

Existe claridad, coherencia y pertinencia en aspectos como la enseñanza, aprendizaje, calidad, concepción de niño, niña, de hombre y mujer, ciudadano y ciudadana reflejados en el perfil del estudiante que se quiere formar.

Cabe anotar que al hacer la revisión del Plan de Estudios no hay un espacio donde se haga referencia a las competencias que se están desarrollando, ya que este documento fue elaborado en el año 2012, pero que por anotaciones hechas por el Rector y Coordinadores, obtenidas en la aplicación de instrumentos de recolección de datos, se han desarrollado avances en este aspecto atendiendo a las políticas establecidas, pero el documento no ha sido actualizado.

El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.

Se puede decir que el Plan de Estudios del área de observación cumple con la mayoría de los criterios descritos, define y describe las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el

modelo pedagógico para la básica primaria, enseñanza para la comprensión, en coherencia con los estándares básicos de competencia y políticas de inclusión. Además, el plan se encuentra definido por ciclos, de tal forma que se establecen dos grandes metas de comprensión en el área de Lengua Castellana atendiendo a los estándares de competencias promulgados por el MEN (2006) y en coherencia con modelo pedagógico establecido.

En cuanto al seguimiento de los planes de estudio que permitan su retroalimentación, tampoco existen documentos que lo evidencien. Pero por comentarios hechos por rector y coordinadores, se sabe que se desarrollan mesas de trabajo para esta revisión, pero no hay sistematización de los resultados obtenidos, solo se dan las directrices para la re significación pero no se consolida el documento.

En el Plan de área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.

En el documento escrito existe la relación entre los métodos de enseñanza acordes con la población educativa, haciendo referencia a la inclusión pero no hay determinadas estrategias específicas para la población con NEE.

En el esquema diseñado para el plan de estudio se encuentra un aparte denominado estrategias metodológicas en la que se evidencia la relación del método por área/nivel/grado y en el que puede verse que las estrategias son pertinentes con el contexto institucional. Sin embargo, se nota que al no estar actualizado el documento escrito, hacen falta los derechos básicos de aprendizaje y estar de acuerdo con los requerimientos específicos del MEN para fortalecer la calidad educativa.

Los recursos físicos, audiovisuales e impresos también aparecen referenciados en el ítem de recursos dentro del plan de área de estudio.

Los métodos de enseñanza y actividades de EA fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.

A lo largo de la revisión del documento podemos notar que el método y las actividades de aprendizaje están diseñados para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas del área; se puede dar cuenta de la existencia de estrategias metodológicas establecidas por área/nivel/grado. Sin embargo no se describen los métodos y las actividades de EA que conlleven a mejorar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, por lo tanto no hay planes de acompañamiento para la superación de dichas dificultades diseñados en el texto de estudio, referenciados o como documento anexo. Por comentarios hechos por docentes del área, hacen la aclaración de que si se diseñan dichos planes pero no están sistematizados dentro del plan de estudio, parece ser que es una actividad de cada docente y que solo se entregan a coordinación académica una vez sean requeridos.

También se pudo evidenciar en este aspecto que los métodos de enseñanza y las actividades EA no incluyen a la población con NEE; esto se le delega solo a los docentes de apoyo que hay en la institución, también referenciado en conversación con docentes, muy a pesar de que en el PEI se hace referencia al tema de la inclusión, no hay estrategias diseñadas para ellos dentro del plan de estudio que procuren fortalecer su proceso de aprendizaje con métodos y actividades acordes con cada necesidad presente en las aulas de clase.

Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/grado del área.

El modelo pedagógico establecido en la básica primaria, enseñanza para la comprensión, de la institución en estudio, tiene definido un esquema claro y detallado en el PEI y esto permite que el diseño del plan sea coherente con este, pues guarda esas especificaciones y en él se pueden observar con claridad elementos tales como estándares, metas de comprensión, hilos conductores,

estrategia metodológica, valoración continua, los cuales relacionamos con el aspecto de evaluación y los recursos a emplear en la puesta en marcha de este plan en el aula de clases.

Por lo tanto, se puede determinar que los aspectos de evaluación están en existencia y son claros, coherentes y pertinentes por área/nivel/grado en el ítem de valoración continua relacionada con cada estrategia metodológica diseñada.

Las grandes metas de comprensión diseñadas en el Plan de Estudio están acorde con el modelo pedagógico, lo cual permite definir el perfil del estudiante en el área y el nivel, en coherencia con el horizonte institucional pero no hacen referencia a la población con NEE, lo que hemos venido evidenciando a lo largo de la observación en los aspectos ya relacionados con anterioridad.

El diseño de la valoración continua corresponde a la evaluación la cual consideramos que está en coherencia con las competencias a desarrollar en el área/nivel/grado. En cuanto a la descripción de cómo la evaluación retroalimenta los PE, PA y MC, en el documento se hace referencia a que el ejercicio propuesto es el resultado de una evaluación diagnóstica, fruto de mesas de trabajo entre docentes del área, donde se evidencian las necesidades de los estudiantes y de ahí se diseña la ruta a seguir, pero como en otros aspectos, no hay evidencia sistematizada, son solo referencias de conversaciones sostenidas con los docentes.

Se puede anotar que los criterios de evaluación especificados en el ítem de valoración continua en los niveles de desempeño de las competencias el área/nivel/grado están en coherencia con las metas de aprendizaje y los estándares expuestos en el diseño, a lo cual solo debe agregarse los Derechos Básicos de Aprendizaje para estar acordes con las actualizaciones requeridas por el MEN. También se hace necesario someter a una mejora el aspecto de definición clara de los criterios de evaluación para la promoción de la población con NEE, a los cuales,

como se mencionó anteriormente, se hace referencia en el PEI pero no se evidencia en el Plan de estudio del área en observación.

Los contenidos de la Malla Curricular son coherentes y pertinentes con las competencias de nivel/grado del área.

De los contenidos establecidos en la malla curricular se puede afirmar que son coherentes y pertinentes con las competencias del grado o nivel. En el documento se evidencia la justificación de esto acorde con el horizonte institucional y el modelo pedagógico escogido para su desarrollo. No hay una sección donde se haga explícito que los contenidos se definieron atendiendo al saber, hacer y el ser. Sin embargo, guardan relación con las competencias y las necesidades diversas de los estudiantes, pero sin hacer específicas las de la población con NEE.

Además, los contenidos guardan coherencia con las metas de comprensión en el plan, diseñadas como grandes metas de comprensión para lo cual al justificarlo encontramos claridad, coherencia y pertinencia del diseño con las concepciones de enseñanza y aprendizaje alineadas con el PEI y el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión definido para la básica primaria.

Gestión del aula

Observación de la gestión de aula:

El instrumento de observación de la gestión de aula se aplicó en el área de lengua castellana en el grado 4 de básica primaria, para lo cual contamos con la colaboración de la docente quien estuvo dispuesta a que su clase fuese observada, también como una estrategia para mejorar su práctica de aula ante los resultados que arrojará la aplicación del instrumento utilizado.

La clase estaba planeada para una hora y el tema a desarrollar fue la reescritura de un texto. Para ello, la docente hace referencia que con anterioridad había solicitado materiales específicos para la ejecución de la actividad y preparado a un estudiante quien sería su colaborador en

algunos momentos de la clase y con quien ya había establecido los acuerdos para ello. Antes de iniciar el ejercicio pudimos observar la planeación y con ello se diligenció en la rúbrica el criterio de planeación, seguidamente confrontamos la gestión del aula en el desarrollo de la clase y la evaluación de la misma, para lo cual la docente estuvo de acuerdo.

Planeación.

Se pudo evidenciar que la docente planeo su clase atendiendo al modelo pedagógico establecido en el PEI de la institución en el esquema diseñado acorde al modelo de Enseñanza para la Comprensión.

Los objetivos allí referenciados, de forma clara y coherente, correspondían a lo que ella esperaba que sus estudiantes logaran, las habilidades que desarrollarían y los conocimientos que podían adquirir al llevarse a cabo esta clase en el aula, ajustados también a las necesidades del estudiante y del contexto donde él se desenvuelve.

Se pueden evidenciar desde la planeación todos los referentes de calidad, en la articulación clara de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje, lo que desde la misma preparación del aula y la disposición de los estudiantes para la clase deja notar que está encaminada al logro de los objetivos.

Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula, ya que el espacio físico y los estudiantes estaban preparados para el ejercicio. Se hizo mención de los saberes previos necesarios para la elaboración del nuevo conocimiento y la metodología estaba claramente diseñada para obtener un buen producto de la tarea realizada. También se pudo notar cual era el estilo de evaluación, pero no se previó en esta planeación cuáles serían las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales que podían presentarse en este proceso de aprendizaje y por consiguiente no había posibles soluciones.

Desarrollo de la clase.

El ambiente para el desarrollo de la clase era favorable ya que se pudo evidenciar por la adecuación del aula, los acuerdos establecidos con los estudiantes y la motivación que hizo el docente desde el mismo momento que extendió el saludo de inicio a sus estudiantes y la actividad vigorizante para lograr que los niños se dispusieran al desarrollo de la actividad en forma positiva.

Las actividades realizadas permitieron que los estudiantes lo asociaran con situaciones de su vida cotidiana. Estaba previsto el desarrollo de un esquema de un programa de televisión conocido por los estudiantes pero pudo haberse explorado más este espacio donde pudieron relacionarlo con otras áreas del saber, así que parece que se desaprovechó el espacio para poder hacer transversalidad entre el área de Lengua Castellana y otras asignaturas con las que se pudo haber establecido relación.

Las estrategias diseñadas no se utilizaron en forma adecuada, de tal manera que pudiera pasar de una interpretación de los textos a una lectura con un análisis más profundo, permitiéndole llegar a la argumentación de acuerdo a cada situación encontrada en los textos leídos por los estudiantes. Se quedó solo con una lectura para la reescritura del texto leído sin profundizar más en el esquema o criterios establecidos para una reescritura de un texto; no hubo parámetros claros para ello, solo contar nuevamente la historia con sus palabras.

El docente inició con los estudiantes organizados en equipo, que sin anotarlos en la planeación, pareciera que son equipos ya establecidos para este tipo de trabajo, pero el esquema siempre fue de forma individual y así se mantuvo durante la clase, lo único que hacían en el grupo era compartir los materiales, pero no ideas, apreciaciones o sugerencias sobre el ejercicio que cada uno desarrollaba.

La actividad planeada si fue pertinente para el logro del objetivo que era reescribir la historia que cada estudiante leyó, pero pudo obtenerse un producto diferente de este tipo de actividad. Se hace esta afirmación por lo que desde la planeación se mostró lúdica, divertida y con recursos suficientes para hacerla así mismo agradable.

Se ajustó a lo diseñado en la planeación y se evidenció que los niños tenían apropiación de conceptos básicos pero que en el desarrollo de la actividad no se hizo uso de ello; participaron en las diferentes etapas de la clase, algunos muy espontáneos, otros más tímidos, quizás por la presencia de extraños en el aula pero sus apreciaciones en algunos momentos no acertadas no fueron aclaradas por la docente, se dejaron sin corregir.

La actividad se tomó más del tiempo planeado ya que se desproporcionó la distribución del mismo entre los diferentes momentos de la clase; se tomó tiempo del receso escolar y antes de concluir algunos niños salieron a tomar su merienda lo que mostró desorden y no todos estuvieron al momento de socializar el producto final que era un álbum que recogiera todos los textos elaborados por los estudiantes.

Finalmente, cabe resaltar la creatividad del docente con la variedad de material que preparó para el desarrollo de la clase y la respuesta positiva de los estudiantes con los que a ellos se les solicito traer de casa, lo que permite ver el interés de ellos por la clase.

Evaluación.

La evaluación que abarque los aprendizajes centrales propuestos en el saber, hacer y el ser se pudo notar en algunos aspectos del desarrollo de la clase, pero estos elementos no fueron especificados desde la planeación. La docente monitoreó los aprendizajes durante la clase, se acercó a los estudiantes para hacer recomendaciones y correcciones para mejorar sus trabajos, pero la dificultad de uno no la convierte en la fortaleza del grupo; y desafortunadamente la docente hizo la retroalimentación solo al estudiante que evidenció la dificultad. Se podría decir

que esto se debió a que los estudiantes siempre estuvieron organizados en grupo, pero el trabajo fue totalmente individual, lo que permitía que cada quien estuviera pilando por su producto final.

Las formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, no estuvieron claras en la planeación, pero tampoco pudo evidenciarse esta en la manera en que estaba diseñada desde la planeación, la falta de control del tiempo durante la clase no coincidió con lo planeado.

En el desarrollo de la clase se evidenciaron dificultades en algunos conceptos que expusieron los estudiantes, pero que no se aprovecharon para fortalecer al grupo en general; tampoco hubo espacio para la retroalimentación, ya que la docente solo se limitó a recolectar los productos y a armar el álbum de historias, para lo cual anotó al final que podía ser leído por quienes así lo desearan incluidos docentes y padres de familia.

8.1.1. 1. Triangulación del análisis de documentos institucionales

Una vez realizado el estudio del Proyecto Educativo Institucional, de la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial de Palmar de Varela (IETECCI) del departamento del Atlántico, y teniendo en cuenta las observaciones hechas durante el desarrollo de las clases de la asignatura Lengua Castellana en los grados de educación básica y media al igual que el rastreo documental, se pudo evidenciar efectivamente la existencia de planes de estudios, planes de área y mallas curriculares que aunque delatan buen funcionamiento institucional, requieren fortalecerse en aquellos aspectos en los que descubren debilidades y aspectos a mejorar.

La triangulación de los resultados obtenidos mediante el análisis crítico y reflexivo de la documentación curricular se puede establecer a continuación, y al tiempo se sugieren modificaciones pertinentes que se deben mejorar en el currículo de la Institución Educativa objeto de estudio:

La Institución en su PEI, da cuenta en la descripción del enfoque metodológico, y el uso de dos modelos pedagógicos.

El Plan de Estudio de la Institución Educativa Técnica Comercial e Industrial de Palmar de Varela presenta claridad y es acorde con lo diseñado en el PEI de la Institución. Cuenta con la misión y la visión institucional de manera correcta y está directamente relacionada con lo propuesto en el PEI.

La descripción de modalidades, métodos, actividades EA y metodologías se encuentran perfectamente contempladas dentro del plan de estudio y estos aspectos se describen de manera coherente y pertinente en relación con el modelo pedagógico ajustado a la modalidad que se ofrece. Esta realidad es una evidencia de la buena organización y operatividad de la Institución.

La Fundamentación de enfoques metodológicos y de evaluación responde al modelo pedagógico crítico-social definido en el PEI para la educación media y con la metodología apropiada. La evaluación no aparece registrada en el documento, y solo se ve evidencia de ella en el plan de área o asignatura. Se hace necesario incluir la evaluación en dicho documento.

El proceso de enseñanza y aprendizaje está claramente descrito en el Plan de estudio, lo cual permite ver coherencia y pertinencia con lo diseñado en el PEI, pero lo que no se pudo evidenciar de manera clara fue el tipo de evaluación que se pondrá en práctica para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo en el plan de estudio por áreas se puede apreciar el tipo de evaluación a realizar. Es necesario definir el tipo de evaluación a realizar dentro del plan de estudio.

El plan de estudio de la Institución Educativa no cuenta con los ítems de competencias, debido a que el documento de investigación fue elaborado en el año 2012 y la re significación no ha sido sistematizada. La información obtenida mediante la aplicación de instrumentos (encuestas, observación de clases, entrevistas de padres de familia, docentes, rector,

coordinadores, alumnos) da cuenta de que se han podido establecer mejoras al documento atendiendo a las políticas establecidas. Partiendo de estos resultados obtenidos se puede potenciar y sistematizar una re significación, para lograr que el Ítem de competencias sea contemplado dentro del plan de estudios de la Institución Educativa.

La concepción de niño y niña, hombre y mujer, ciudadano y ciudadana, está claramente descrita dentro del PEI; y a su vez presenta el perfil propio del estudiante que se quiere formar. Este aspecto es un buen signo del compromiso que la Institución Educativa tiene con la sociedad.

La Institución cuenta con los documentos que relacionan los métodos de enseñanza con las diversas necesidades que padece la población educativa. Igualmente contempla la relación entre los métodos de enseñanza acordes con la población educativa. A su vez, hace referencia a la inclusión, pero no hay estrategia de inclusión para la población estudiantil, es decir, no se pone en práctica lo diseñado en cuanto a inclusión. Es por esto que es pertinente diseñar estrategias que permitan la inclusión de los estudiantes en determinados casos.

En el esquema que tiene la Institución y el cual ha sido diseñado para el plan de estudio se halla un aparte denominado estrategias metodológicas en la que se evidencia la relación del método por área/nivel/grado. Esto sin duda alguna se convierte en una fortaleza para alcanzar los objetivos de formar estudiantes integrales.

Las estrategias de EA son pertinentes con el contexto institucional. Esto genera un ambiente ameno para el normal desarrollo de las clases y de las respectivas evaluaciones por área, de esta manera se puede decir que estas estrategias contribuyen positivamente a cumplir la visión y misión de la Institución.

La Institución cuenta con los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para llevar a cabo el desarrollo de las clases de una manera interactiva y por ende, productiva y

participativa, además de que se fomenta un aprendizaje significativo. Todos estos recursos, son utilizados de acuerdo con el área/grado/nivel.

No se describen métodos y actividades de EA que conlleven a mejorar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje por área /niveles /grados. Por otra parte no se evidencian en el documento planes de acompañamiento para la superación de dificultades. Por esta razón, se hace necesario replantear el documento, para incluir los planes de acompañamiento oportunos para aquellos estudiantes que lo requieran y así lograr los objetivos de la educación.

El documento de rutas de evaluación por área/grado/nivel, contempla una sección de valoración continua relacionada con cada estrategia metodológica diseñada. Esta estrategia garantiza conocer y poder realizar un seguimiento minucioso del avance de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El documento de criterios para la valoración y promoción de los estudiantes presenta grandes metas de comprensión las cuales van acordes con el modelo pedagógico. Esto permite definir el perfil del estudiante en cada área y nivel, coherente con el horizonte institucional. Sin embargo, el documento no contempla la valoración y promoción de los estudiantes NEE. Teniendo en cuenta que la educación es un derecho fundamental al cual tienen acceso todas las personas, se hace necesario replantear el documento para incluir la valoración y promoción de los estudiantes NEE.

Se pudo determinar que la valoración continua diseñada en el plan corresponde con las metas educativas, acordes con horizonte institucional y al modelo pedagógico, y se encuentra alineada con los estándares. Además, se estableció que una evaluación diagnóstica muestra las necesidades de los estudiantes y señala que se hace necesario diseñar rutas para superar las dificultades.

La sección de justificación de la selección, secuencia y la estructura de los contenidos propuestos según el nivel, grado y necesidades de los estudiantes, así como la concepción de enseñanza y aprendizaje declarados, están acordes con el horizonte institucional y el modelo pedagógico escogido para su desarrollo.

De acuerdo con las indagaciones, se puede decir que no hay una sección específica para los aspectos del saber, del saber hacer y del ser en los contenidos. Esta carencia necesita ser atendida y por lo tanto se hace oportuno incluir dentro del plan de estudio de la Institución una sección que incluya los diferentes aspectos del saber, del saber hacer y del ser en los contenidos.

Resultados del análisis

Después de hacer el rastreo documental del Currículo , en el que se pudieron evidenciar elementos importantes bajo los cuales está diseñado el PEI de la institución, podemos anotar que su estructura responde a los parámetros establecidos por la normatividad, aunque algunos aspectos no se encuentran evidenciados, pero que en ocasiones por testimonios y observaciones notamos que si existen en el quehacer diario de la institución y que serán corroborados con más detenimiento en otra etapa del proyecto de investigación.

En el PEI de la Institución, se puede observar en la descripción de su enfoque metodológico, el uso de dos modelos pedagógicos: Enseñanza para la comprensión sustentada por David Perkins (1994) para la básica primaria y el paradigma crítico-social bajo el sustento teórico de Popkewitz (1998) para la básica secundaria.

El Plan de Estudio de la Institución es claro y se haya alineado con el PEI. Se puede observar que las modalidades se encuentran perfectamente descritas.

La evaluación responde al modelo pedagógico crítico-social definido en el PEI y con la metodología apropiada, pero el plan de estudio no cuenta con el tipo de evaluación a realizar, por otro lado, el proceso de enseñanza y aprendizaje está claramente descrito en el Plan de estudio.

Se observa que el plan de estudio de la Institución Educativa no cuenta con un Ítem de competencias y a su vez, no posee estrategias de inclusión de los estudiantes y no cuenta con la valoración y promoción de los estudiantes NEE.

La Institución cuenta con los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para llevar a cabo el desarrollo de las clases de una manera interactiva.

No se describen métodos y actividades de EA que conlleven a mejorar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje por área /niveles /grados. En el plan de estudio no se contempla planes de acompañamiento para la superación de dificultades.

La valoración continua diseñada en el plan se corresponde con las metas educativas, acordes al horizonte institucional y al modelo pedagógico y al tiempo se encuentra alineada con los estándares.

En el plan de estudio no hay una sección específica para los aspectos del saber, del saber hacer y del ser en los contenidos.

El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.

El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

8.1.2. Análisis de Grupos Focales, entrevista y grupo nominal

Grupo Focal estudiantes.

En el grupo focal estudiantes se realizaron 10 preguntas; las preguntas 1, 2, 3 y 4 pretendían indagar acerca del Contexto del currículo institucional, las preguntas 5 y 6 indagan acerca del proceso de evaluación que según Flórez (2005a) es uno de los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de elegir un modelo pedagógico. Las preguntas 7 y 10 indagan acerca de los Insumos y las preguntas 1, 2, 4, 7, 8 y 9 indagan acerca de la forma como los estudiantes interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Seguido se realiza el análisis del grupo focal estudiantes desde el modelo de evaluación CIPR:

Categoría Contexto.

De los doce estudiantes participantes en este grupo focal, nueve de ellos coinciden en la idea de que la manera como les enseñan sus docentes no es la más adecuada o no les gusta, lo cual se puede confirmar cuando dicen:

“ellos tienen el empeño y la voluntad de enseñarnos, pero en algunas ocasiones sus clases se tornan aburridas” (Participante 1, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016)

“hay ciertos profesores que no me gusta su modo de enseñar” (Participante 2, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“Nuestros profesores generalmente nos dan la clase pero es con pura teoría y no dinámicamente, es decir no nos llevan a museos, centros recreativos, zoológicos entre otras” (Participante 3, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“La manera en que nos enseñan los profesores no nos gusta mucho” (Participante 4, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

Para los estudiantes es importante que sus docentes y la institución los preparen más para la vida, que para la ciencia o el conocimiento; desean clases más dinámicas y atractivas, ven en el

uso del celular y la tecnología, nuevas oportunidades para su perfeccionamiento. A continuación se citan algunas de sus intervenciones:

“Me gustaría que nos enseñaran (...) de una manera adecuada, las leyes que rigen nuestro país, también programas ambientalistas, que nos enseñen a ser ciudadanos y que nos hagan ver que hay algo más afuera de las cuatro paredes de la institución” (Participante 1, Marzo 02 de 2016).

“Me gustaría que nos enseñen para la vida, que sea más que teoría. Que se incluyeran a las clases más dinámicas y uso de tecnologías” (Participante 10, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“como estudiante pongo una situación en la cual me sentí feliz y fue ayudando a un pobre perrito que estaba enfermo (...) eso es lo que quiero que nos enseñen. (...) entre veces nos enseñan mucha teoría y no cosas de las cuales uno aprende con tan solo el hecho de hacer cosas buenas por los demás” (Participante 3, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016)

“nos enseñan que uno aprende es para tener dinero y no es así, es lo que tú vas a hacer con ese dinero, es lo que tienen que enseñar nuestros profesores”(Participante 9, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“Nos gustaría que nos enseñen lo que tenga que ver con la convivencia, el trato que cada uno le damos al medio ambiente” (Participante 4, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016)

“Me gustaría que los profesores nos enseñen de una manera dinámica, que utilicemos la tecnología como un modo de aprender y ya que contamos con los celulares pues, que realicemos actividades vía internet” (Participante 8, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“Me gustaría que enseñen en forma dinámica o sea más creativamente” (Participante 7, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

Al indagar sobre la modalidad de la institución se observa que son los estudiantes de la secundaria quienes dan respuestas a este interrogante. En sus respuestas se evidencia que la institución es técnico industrial; cuenta con 5 modalidades ofertadas por el Sena, según menciona el Participante 2, entre otras, ofrecen modalidad en contabilidad y mecánica (Grupo Focal Estudiantes, Mayo 02 de 2016). Ven la formación industrial y comercial como una oportunidad para su vida laboral y como debilidad no lograr ser competentes al no llegar a poner en práctica lo aprendido.

Categoría Insumos.

En la pregunta N° 10 se indagó sobre la misión y la visión, recurso con el que la IE dispone, que juega un papel fundamental al convertirse en factor de medición interno, en aras de determinar el cumplimiento de sus metas. Las respuestas de los estudiantes indican que conocen la misión y la visión de la IE objeto de estudio y que fue mediante el manual de convivencia que se enteraron de ella, aunque algunos no saben con seguridad lo que pretende la institución con ellas, ya que al responder, dicen de ellas que: “La misión de la institución es hacernos más inteligentes y que seamos alguien en la vida y la visión es que seamos más astutos para saber lo bueno y lo malo” (Participante 5, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016), lo que no concuerda con lo que ellas enuncian.

La falta de herramientas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, los espacios inadecuados, por contar con aulas pequeñas y los escasos recursos tecnológicos son entre otras, algunas de las falencias que según los estudiantes no les permiten alcanzar sus metas y objetivos, por lo tanto, consideran que los recursos con que cuenta la IE son inadecuados para la mejora.

Categoría Proceso.

Nueve de los doce estudiantes participantes en el grupo focal estudiantes coinciden en la idea de que la manera como les enseñan sus docentes no es la más adecuada, no les gusta como

sus profesores les enseñan, consideran que las estrategias utilizadas por ellos no son las más adecuadas. Indican que lo que les enseñan poco les sirve para su vida, ya que está cargado de mucho conocimiento, el cual no es llevado a la práctica en la escuela, quedando una brecha entre el saber, el hacer y el ser. Los estudiantes desean que sus profesores sean más dinámicos en sus clases, le den aplicabilidad a lo que enseñan y eduquen para la vida haciendo más énfasis en el ser. Morín (1999) al respecto se cuestiona acerca de cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla, es decir, que según él, “es necesaria una reforma de pensamiento” (p. 16). En este sentido, un cambio de pensamiento en la forma de enseñar.

Los estudiantes concuerdan al decir que las asignaturas en las cuales le encuentran aplicabilidad a lo que les enseñan, son las más fáciles, ya que no aprenden de memoria, sino de la puesta en práctica y de la acción. En sus intervenciones se pueden destacar: “Para mí la asignatura más fácil de aprender es español (...) en español no te lo aprendes de memoria, simplemente analizas y comprendes” (Participante 2, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016); consideran las matemáticas y la contabilidad como asignaturas difíciles, quizás por su sentido abstracto, frente a esto dicen: “La más difícil para mí es contabilidad, ya que tienes que memorizar cada uno de los términos por lo cual tienes que pasar horas leyendo y memorizando” (Participante 12, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016); “La más difícil es matemática, hay temas que requieren más empeño, análisis y comprensión” (Participante 11, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016); es de notar que los estudiantes no desean un aprendizaje memorístico, antes, quisieran que lo que aprenden esté más ligado a la realidad, lo que se evidencia cuando un estudiante dice: “las más fáciles son religión, ética y valores, filosofía entre otras, porque nos muestran y nos enseñan un poco hacia la realidad, como deberíamos ser y pensar” (Participante 4, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

Categoría Resultados.

Con relación a la evaluación de los conocimientos, algunos estudiantes piensan que los docentes son muy estrictos a la hora de evaluar, siendo las formas de evaluación más frecuentes, la escrita y la oral, según el Participante 2 frecuentan realizar más exámenes; según el Participante 3, La forma de evaluación más usada es a través de trabajos, exposiciones y evaluaciones (Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016); otros prefieren que evalúen más el ser, al decir: “si pudiera cambiar la forma de evaluación de los estudiantes miraría su integralidad como personas, si esta aseado (...), si fomenta desorden, si llega puntual a clase, en fin muchas cosas que el colegio no tiene en cuenta para evaluar” (Participante 6, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

Según el MEN(2016), es función del docente elaborar “instrumentos de seguimiento y evaluación según los objetivos del grado y las competencias del nivel educativo; Realiza el seguimiento y la evaluación teniendo en cuenta un enfoque integral, flexible y formativo”(p. 41); en cuanto a la comunicación con los estudiantes, para informarlos sobre su situación personal, social y académica, ellos indican que en algunas ocasiones reciben asesoría y en otras no, lo cual muestra que posiblemente existen falencias en cuanto al acompañamiento que los docentes deben realizar a los estudiantes para ayudarlos a superar sus dificultades.

Grupo focal Padres.

En el grupo focal padres de familia se realizaron 11 preguntas; las preguntas 1, 7, 8 y 9 pretendían indagar acerca del Contexto del currículo institucional, las preguntas 2 y 3 indagan acerca de la misión, la visión y el perfil del egresado, las preguntas 4 y 5 indagan acerca de la forma como los padres de familia interpretan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, las preguntas 6, 10 y 11 tratan de ver la percepción que tienen los padres de familia acerca del

alcance de los objetivos curriculares e institucionales. Seguido se realiza el análisis del grupo focal de padres desde el modelo de evaluación CIPR:

Categoría Contexto.

Los padres de familia tienen una buena percepción de la IE objeto de estudio, y de sus docentes, les gusta la enseñanza en valores que reciben sus hijos, así como la disciplina escolar que algunos sustentan en el buen comportamiento, el orden y la puntualidad de los estudiantes; en cuanto a lo anterior se cita a un participante, quien dice: “Lo que me gusta de la institución es su empeño porque sus alumnos son puntuales, organizados” (Participante 2, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

En cuanto al perfil del egresado, para los padres de familia es importante la formación técnica que ofrece la IE. Ellos concuerdan en decir que esa formación le va a servir a sus hijos para su vida, para la sociedad y para tener una estabilidad económica, como indica el Participante 3 cuando dice: “Claro que sí, para servir a la sociedad y tener una buena estabilidad económica” (Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

Categoría Insumo.

La misión y la visión es conocida por siete de los 10 padres de familia asistentes a este grupo focal, los que lo conocen lo han hecho por vía del director de grupo o por el manual de convivencia. La misión, la visión y el horizonte institucional, como identidad institucional, deben ser de conocimiento de toda la comunidad educativa y del público en general, ya que son ellas las que dan cuenta de manera explícita o implícita de los “rasgos propios que caracterizan al establecimiento educativo y que lo hace diferente a los demás” (MEN, 2008, p. 38). Es fundamental contar con la participación de toda la comunidad educativa en la búsqueda de alcanzar los objetivos institucionales, no se puede ofertar una educación de calidad sin tener en cuenta a los padres de familia.

Categoría Procesos.

Las preguntas 4 y 5 indagan acerca de la forma como los docentes enseñan, evalúan y realizan el seguimiento a estos procesos; al respecto, los padres de familia no son capaces de responder acerca de la forma como los docentes enseñan, quizás por un desconocimiento del modelo pedagógico que predomina en la institución; con relación a la evaluación, algunos indican que evalúan aspectos actitudinales y cognitivos, a los cuales suelen llamar académicos; los padres dicen que los docentes evalúan con talleres, exposiciones, actividades para la casa; a continuación se citan algunas de las intervenciones de los padres:

“evalúa integralmente, criterios académicos o cognitivos y evalúa criterios actitudinales y axiológicos” (Participante 1, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

“Los académicos son evaluados con talleres, exposiciones, evaluaciones, actividades en casa” (Participante 10, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

“Si, por medio de dos aspectos: lo académico y lo actitudinal” (Participante 3, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016)

“hay 3 periodos y que cada uno vale 30%, 30% y 40% explican todo lo relacionado con las recuperaciones” (Participante 4, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

En los párrafos anteriores se evidencia el desconocimiento que tienen los padres de familia de procesos tan importantes como es la forma como le enseñan a sus hijos, las cuales están desligadas de los modelos que expresa el PEI y que además no son desarrolladas con situaciones que los lleven a resolver problemas de su comunidad, y los procesos de evaluación por competencias que además de lo expresado por ellos, deben tener en cuenta la aplicación de lo aprendido, lo cual los padres no expresan.

Categoría Resultado.

La pregunta 11 indaga sobre lo que consideran los padres de familia, es el objetivo de la función educadora de la IE; es de notar que en sus respuestas dejan entrever que la función educadora de la IE está orientada al modelo técnico, en cuanto ellos valoran más los conocimientos que reciben sus hijos, que los procesos que se desarrollaron para lograrlos; a los padres les interesa que la educación que reciben en la IE haga de sus hijos personas de bien que puedan llegar a ser productivos; en cuanto a lo anterior, los padres afirman que la IE educa: “Además de los conocimientos educa en valores y principios” (Participante 1, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016), “Para que los estudiantes sean una persona de bien y que salgan adelante” (Participante 2, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016), “Para que nuestros jóvenes se superen en la vida y sean productivos” (Participante 3, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016), “Para tener un futuro mejor” (Participante 4, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016); lo mencionado da la sensación del desconocimiento de la misión y de la visión por parte de los padres de familia, o quizás el no alcance de lo que se ha propuesto la IE a corto y mediano plazo.

La pregunta 10 deja ver el reclamo que hacen los padres en cuanto a una educación para la vida, una educación que sea el complemento de la educación en valores que se da desde casa y que al parecer no se matiza en la escuela, ya que los padres de familia desean que desde la escuela, sus hijos: “refuercen en valores y principios, en saber tomar decisiones acertadas” (Participante 1, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016); “Que aprendan a controlar o manejar su comportamiento”(Participante 2, Grupo Focal Padres de Familia, Marzo 02 de 2016).

Grupo Focal Docentes.

El grupo focal con los docentes de la IE se realizó el día 2 de Marzo del 2016 en horas de la tarde, tuvo una asistencia de 12 docentes, entre los cuales 5 son de la básica primaria, 4 de la

básica secundaria y 3 de la media, para una asistencia del 100% de los convocados; tuvo lugar en las instalaciones de la biblioteca escolar. Las intervenciones de los docentes fueron fluidas, todos los asistentes participaron dando sus puntos de vista frente a los interrogantes.

Categoría Contexto.

En el Grupo Focal docentes, los docentes concuerdan en mencionar que sus estudiantes deben prepararse para la vida, “desde transición hasta la media” (Participante 1, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016); deben aprender a aprender y a aprender “a cuestionarse sobre la realidad que lo circunda y actuar frente a ella” (Participante 3, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016) y “Necesita aprender a resolver problemas de su cotidianidad” (Participante 4, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016) lo que concuerda con la teoría pedagógica Crítico-Social; según Arnal(1920) la aplicación del modelo critico social garantiza que el hombre logre su transformación. Sin embargo, los docentes de la IE ven esta transformación como mejora de su calidad de vida económica. Desde esta mirada, existe una inconsistencia entre la práctica y la teoría curricular.

Categoría Insumos.

Según la intervención de los docentes, los espacios para las actividades académicas son reducidos y la falta de recursos tecnológicos dificulta la satisfacción de las metas y objetivos del currículo.

Al ser interrogados acerca del modelo pedagógico que sustenta su enseñanza, seis de los doce docentes participantes en este grupo focal indican alguna de sus características, lo que al parecer da una sensación de desconocimiento por parte de ellos, del modelo pedagógico que orienta “las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Florez Ochoa, 2000, p. 32), entre estas respuestas se cita la del Participante 7, indica que el modelo pedagógico que sustenta su enseñanza es el “Aprendizaje significativo”(Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016).

Al indagar sobre la conceptualización que tienen de competencia, los docentes tratan de dar explicaciones de acuerdo a la labor que realizan y a lo que piden a sus estudiantes que realicen, generalmente refiriéndose a la importancia del conocimiento (Saber) y de la aplicación de lo aprendido (Hacer), “pero toman distancia en lo que concierne al desarrollo de las dimensiones del ser” (Castillo et al 2017. p 44), dejando de lado el sentido de una educación por competencia que visiona “al estudiante como un ciudadano con capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y (...) competente en su desempeño personal social y laboral” (MEN, 2006^a. p 20).

La misión y la visión la dan a conocer en el manual de convivencia, sin embargo algunos docentes dicen que no la dan a conocer o como menciona uno de ellos: “La socialización de la misión y visión es diaria a través de todos los espacios escolares conformados por estudiantes, padres, madres, docentes, etc.” (Participante 8, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016), quizás el docente se refería a la búsqueda de los objetivos de la misión y la visión, y no al hecho de socializarlas diariamente.

Las respuestas de los docentes a lo largo de la discusión del grupo focal dejaron vislumbrar la mirada que tienen acerca del perfil del egresado y del tipo de hombre que la institución quiere formar; cabe anotar que pese a la formación técnica e industrial, la formación tiene tendencia a favorecer el Saber, es decir se orienta a que el estudiante aprenda más conocimientos y es poco lo que se deja a la práctica y a la formación para la vida social y ciudadana.

Categoría Proceso.

El proceso de enseñanza en la IE objeto de estudio, según las respuestas y las observaciones que se han realizado a lo largo del grupo focal docentes, se orienta a una formación tradicional donde predomina la evaluación oral y escrita, la formación en el saber, dejando de lado la formación de personas críticas y creativas, que busquen alternativas para la solución de

problemas de su comunidad. Los docentes participantes no expresan que para la enseñanza-aprendizaje aplican actividades que exijan a sus estudiantes la problematización intelectual, ejercitación y reflexión constante que busquen potenciar la interacción social y la solución de problemas de su comunidad, lo cual deja de lado la aplicación de los modelos pedagógicos descritos en el PEI; a continuación se anota la intervención de un docente, quien cuenta la forma como enseña: “Trato de amenizar la clase de tal forma que el estudiante se sienta a gusto en la clase con juegos de bancos de preguntas sobre los temas tratados”(Participante 10, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016).

Categoría Resultado.

El mayor logro de la institución educativa, según los docentes, son los resultados de las pruebas Saber 11 en los últimos años, lo que ha permitido crecer en cobertura, ya que año tras año, son más los estudiantes que ingresan a esta institución; otros insisten en que es la oferta de la media técnica en alianza con el MEN y el SENA la que ha permitido aumentar la demanda estudiantil, gracias a la formación técnica e industrial que ofrece la IE, que además, como dice el docente 2: “preparándolos así para la vida laboral, ofreciéndoles con sus competencias la oportunidad de trabajo y así el mejoramiento de los niveles de su calidad de vida” (Participante 2, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016).

El docente 1, de la básica secundaria, indica que es el modelo pedagógico critico-social el que ha permitido desde “El proceso permanente de reflexión-acción (...) la transformación permanente de la práctica pedagógica logrando la participación del estudiantado en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Participante 1, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016).

El Participante 1 cree que el currículo de la IE favorece la consecución del perfil del estudiante, ya que según sus propias palabras:

El currículo refleja la orientación establecida del aprendizaje significativo, teniendo en cuenta la riqueza sociocultural y por ende los aprendizajes cotidianos vividos en su entorno que le ayudan a edificar su juicio crítico para aterrizarlo en su realidad, en la solución de problemas, en la toma de posiciones asertivas que le ayudan a ser más competitivo en la sociedad

Lo descrito por el docente concuerda con la teoría crítico-social, que según Habermas (1998) es a partir de las necesidades naturales de la comunidad de donde debe surgir el conocimiento, de tal manera, que, mediante la comprensión de su realidad y de la realidad de su comunidad se libera el hombre de esas necesidades a las cuales debe dar solución.

Entrevista a Directivos docentes

El objetivo de la entrevista al rector y a los coordinadores era obtener información que pudiera contrastarse con lo que los estudiantes, padres de familia y docentes habían expresado en los grupos focales, además de mirar otros aspectos de organización que podrían escaparse a la mirada de los anteriores. Se realizaron 18 preguntas que pretendían indagar sobre aspectos generales de la Institución, su percepción acerca de los consensos que determinaron la elaboración del PEI, específicamente, el Horizonte Institucional y el Modelo Pedagógico, así como sus alcances en cuanto al logro de metas de calidad definidas por la IE.

Las preguntas 2, 3, 7 y 8 indagan aspectos relacionados con las necesidades de los estudiantes y de la comunidad que se previeron en la construcción del horizonte y los dos modelos pedagógicos descritos en el PEI; Las preguntas 1, 8, 9, 11 y 13 indagan acerca de cómo percibe el rector y los coordinadores el horizonte institucional y el modelo pedagógico y la concepción o ideario que tienen alrededor de ellos, así como de la concepción de calidad y competencia; las preguntas 6, 10, 14 Y 15 indagan acerca de cómo se evidencia en la institución educativa la puesta en marcha del modelo pedagógico, ya que es este el que describe las relaciones que predominan en el acto de enseñar según Flórez (2000); la pregunta 4 busca mirar

la percepción que tienen los directivos docentes acerca del alcance de las metas propuestas en la visión, de tal manera que se pueda contrastar esta información con el deber ser, hasta la fecha, de los logros institucionales, que de cierta forma puedan dar luces en cuanto a avances o replanteamiento que vinculen los procesos curriculares a la calidad.

Al realizar la entrevista al rector, se puede observar en la transcripción de esta, que en algunas preguntas él no responde; aclaramos frente a esto que para la fecha de aplicación de esta entrevista, el rector de la IE tenía 20 días a cargo de la institución y seguramente desconocía algunas cosas, como por ejemplo: lo que tiene que ver con la construcción curricular realizada en años anteriores.

Categoría Contexto.

La misión responde a las necesidades de la comunidad, es lo que afirman los coordinadores asistentes a esta entrevista, y sustentan sus afirmaciones en “el impacto que ella genera en el contexto” (Coordinador 1, Entrevista a Rector / Coordinadores, 2016) y “porque promueve mejores condiciones para que crezcan en entornos favorables” (Coordinador 2, Entrevista a Rector / Coordinadores, 2016). Sin embargo, parece que estuvieran fallando en el alcance de esta misión en cuanto a la formación en valores, ya que afirma el rector que: “nuestra institución debe mejorar es que nuestros estudiantes sean tolerantes y comprensivos a la hora de solucionar problemas” (Rector, Entrevista a Rector / Coordinadores, 2016). En cuanto a la formación en valores, la Misión de la institución enfatiza en una formación integral, en la que ellos propicien la crítica, “la responsabilidad social y la excelencia, con fundamento en los valores humanos” (Re significación PEI, 2013-2014).

Categoría Insumos.

En la entrevista al rector y a los coordinadores de las diferentes sedes de la IE se evidenció que la misión y la visión son comunicadas a los estudiantes y padres de familia a través de

procesos intencionados, al inicio del año escolar y a través del manual de convivencia. La institución realiza la re inducción de estudiantes antiguos con talleres, una vez al año; otro mecanismo de comunicación de la misión y la visión es su publicación en puntos visibles de la institución, con plegables, portafolios y en la web.

La construcción curricular, según afirman los directivos docentes participantes, fue a través del consenso de la comunidad educativa, en mesas de trabajo, donde se dieron a conocer los procesos de mejoramiento institucional para que se tuvieran como base a la hora de tomar decisiones. Esta construcción curricular partió de las necesidades de la comunidad, así como lo enuncia el rector: “Se realizó teniendo en cuenta la necesidad de la comunidad, la calidad de la población y el sueño de formar” (Entrevista a Rector/Coordinadores, 2016); en su intervención, el Coordinador 2 dice: “Fue el resultado de una construcción colectiva enmarcado desde procesos de mejoramientos continuos y permanentes” (Entrevista a Rector / Coordinadores, 2016). Además de ser un proceso consensuado en la comunidad educativa, que parte de sus necesidades, según el Coordinador 2, este proceso fue producto de tres procesos básicos, la investigación, la implementación y la socialización, organizados para orientar las decisiones curriculares.

Por lo descrito en el párrafo anterior, el Modelo Pedagógico de la IE objeto de estudio, fue producto de un proceso analítico que en dicho momento lograba describir y organizar “la multiplicidad presente y futura a través de la crítica social” (Coordinador 1, Entrevista a Rector / Coordinadores, 2016); cabe anotar que con relación a la construcción del modelo pedagógico, el rector no opinó; en estas intervenciones se nota la tendencia de los participantes a exponer o emitir juicios de valor acerca del modelo pedagógico crítico-social, llamando mucho la atención al grupo investigador el hecho de que no se mencionara en sus comentarios, el modelo enseñanza para la comprensión sustentado por David Perkins.

Los participantes de esta entrevista no fueron capaces de mencionar la teoría curricular en la que se fundamentan los dos modelos pedagógicos definidos en el PEI, el rector de la IE al parecer tiene algunas confusiones entre lo que es enseñar y lo que es aprender, puesto que dice que: “la teoría del aprendizaje es que debo enseñar” (Entrevista rector / Coordinador, 2016), sin embargo, según Clara Inés Segura (2009): “El aprendizaje es un proceso cognitivo, basado en el conocimiento y el procesamiento mental que de él se haga”(p. 2) y por otro lado el “Enseñar es un acto creativo y científico, planeado para ayudar a los aprendices en la estructuración personal del conocimiento disciplinar”(p. 2), es decir, aprender requiere realizar un proceso de procesamiento mental, mientras que enseñar consiste en poner en marcha estrategias para activar el procesamiento mental.

En cuanto a la información suministrada por los coordinadores, sus afirmaciones acerca de la teoría que sustenta el currículo, dicen: “aprendizaje significativo; teorías Ausbel-Novack- Jean Piaget” (Coordinador 1, Entrevista rector / Coordinador, 2016) y “Nos apoyamos en Gimeno Sacristán, cuya reflexión es relacionar el currículo escolar, los profesores y los alumnos” (Coordinador 2, Entrevista rector / Coordinador, 2016); es de notar que ambos coordinadores tienen desconocimiento de la teoría curricular que sustenta el currículo, aunque el Aprendizaje Significativo es uno de los principios pedagógicos que modelan el ejercicio docente en la escuela, no es la base principal de los procesos curriculares.

Los entrevistados identifican como características del currículo de la IE su flexibilidad, que garantiza la participación de la comunidad educativa, está enmarcado en política nacional y sostenida en teorías de aprendizaje vigentes y coherentes con las necesidades del contexto escolar.

Categoría Procesos.

En la IE objeto de estudio se realiza seguimiento a los procesos desarrollados en ella. Es así como lo mencionan los participantes de esta entrevista, cuando dicen que el seguimiento al currículo se hace mediante: “Reunión de coordinadores académicos, reunión de docentes por área o asignatura, autoevaluación de lo ya planeado curricularmente, revisión o empalme de la básica primaria-básica secundaria y re significación acorde al resultado establecido y al contexto” (Coordinador 1, Entrevista rector / Coordinador, 2016); “Reuniones periódicas de coordinadores, Reuniones por áreas y Realización de simulacros” (Coordinador 2, Entrevista rector / Coordinador, 2016). El seguimiento a los resultados implica el compromiso del equipo directivo con la institución, los estudiantes, los docentes y con la comunidad, para que se constituyan en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Categoría Resultados.

Los coordinadores de la IE consideran que existe coherencia entre los modelos pedagógicos descrito en el PEI, con la teoría curricular enseñada, lo que repercute en el fortalecimiento de los procesos académicos. Sin embargo, continúan diciendo que la práctica pedagógica es orientada desde el aprendizaje significativo como se mencionó anteriormente. El Coordinador 2 dice que la institución “está potenciando de manera intencionada el desarrollo integral de nuestros estudiantes y se puede evidenciar por la continuidad del 60% de nuestros egresados en carreras técnicas y profesionales” (Coordinador 2, Entrevista rector / Coordinador, 2016), y el rector dice, con relación a la visión, que:

Lo estamos logrando por profesionalismo del equipo de trabajo para ellos y sus estudiantes, Liderazgo de la IETECI en la Zona Oriental, resultados de pruebas nacionales(pilos).Es una institución inclusiva, participativa y garante del derecho a una educación con calidad (Rector, Entrevista rector / Coordinador, 2016); es decir, de acuerdo con estos comentarios y teniendo en

cuenta que ellos afirman que en la institución se implementa el aprendizaje significativo, se podría decir que es éste el que está causando impacto en la institución; quedaría cuestionarse, entonces, ¿Qué papel juegan los dos modelos pedagógicos descritos en el PEI, en el alcance de estos logros y la calidad institucional?.

Descripción de los resultados: análisis documental, grupo focal estudiantes, padres de familia y docentes, y entrevista a directivos docentes.

Categoría Contexto: Necesidades de los estudiantes

El currículo de la institución se caracteriza por ser participativo, flexible, crítico, reflexivo, de comunicación asertiva, de construcción conjunta y permanente entre padres, estudiantes y de docentes investigadores en procura de mejorar sus propia practica pedagógica.

Los padres desean que sus hijos aprendan diversidad de áreas o asignaturas pero sobre todo que aprendan valores que refuercen lo aprendido en casa y que sean capaces de manejar sus emociones y sentimientos que les permitan tomar decisiones acertadas.

Los estudiantes quieren que les enseñen temas variados, que involucren política, las leyes que rigen al país, los diversos programas sobre el cuidado del medio ambiente, que las cosas por muy pequeñas que sean son significativas y que todo esté de la mano de las nuevas tecnologías para que faciliten y hagan más divertido su aprendizaje, el cual será mejor y más significativo, si son temas que a ellos les interesan.

La modalidad que ofrece la institución responde particularmente a las necesidades del contexto ya que promueve una formación integral basada en valores, que les permite obtener resultados académicos favorables para que se desenvuelvan de forma acertada dentro de la sociedad.

Las necesidades se determinaron después de un ejercicio colectivo en el que se evidenció la poca oferta que existía en las instituciones de los municipios vecinos y en equipo con el SENA, se hizo una mesa técnica con estudio de mercadeo que tuviera en cuenta el contexto socio-cultural. Aunque no se puede desconocer que aún existen necesidades a las que la escuela no ha podido apuntar debido a diferentes aspectos desde lo financiero, físico y en recursos humanos.

Categoría Insumos: Horizonte Institucional.

Articulación entre el horizonte y el currículo.

Los estudiantes buscan ayudas adicionales en el internet, con videos, consultando textos, preguntando a otras personas sobre los temas estudiados, desarrollando talleres y prácticas complementarias; algunos dicen que primero comprenden y después aprenden.

Los padres consideran que el colegio educa para fortalecer, además de los conocimientos, una formación en valores y principios claros que les permitan ser personas de bien.

Otros, además de lo anterior, reconocen que la educación que reciben en la institución les permitirá a sus hijos ser personas productivas que les ayudan a superarse y así obtener un mejor futuro siendo útiles a la sociedad.

Los maestros conciben la evaluación como un medio que les permite conocer las debilidades y fortalezas cognitivas en los estudiantes, de igual manera buscan las estrategias adecuadas para el desarrollo de las temáticas planeadas y se mejore el rendimiento. La evaluación debe ser un proceso permanente.

Rector y coordinadores manifiestan que la misión de la institución fue producto de mesas de trabajos integradas por representantes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en las cuales se hizo una lectura de la realidad escolar a través de la aplicación de unos instrumentos cuyo resultado se socializó a la institución completa. Este ejercicio fue liderado por

un grupo de docentes que cursaban una especialización en estudios pedagógicos, lo que sirvió de insumo para su trabajo de investigación y al mismo tiempo responder a la normatividad vigente.

De acuerdo con lo expresado por el rector y coordinadores, la misión trazada en el PEI se está logrando por el empeño del equipo de docentes y de los estudiantes, evidenciado en el liderazgo que se tiene a nivel académico en la banda oriental del Departamento del Atlántico, por los resultados obtenidos por sus estudiantes en las pruebas nacionales, y la continuidad del 60% de los egresados en carreras técnicas y profesionales. También se ha convertido en una institución inclusiva, participativa, y garante del derecho a una educación con calidad.

Aun a pesar de que los pilares que sustentan la visión se construyen poco a poco, se hace necesario delimitar el tiempo que permita, hacer los ajustes y así alcanzar el sueño.

Tanto la misión como la visión fueron construidas por mesas de trabajo; fue el resultado de una construcción colectiva enmarcada en procesos de mejoramiento continuo y permanente.

Mecanismos para dar a conocer a padres y estudiantes el Horizonte institucional y el Currículo

El 90% de los estudiantes afirma conocer la misión y la visión de la institución, unos a través del manual de convivencia y otros a través de las socializaciones realizadas por los docentes en su primer día de clase. El 10% argumenta aun no conocer la visión y la misión de la institución.

Los padres de familia afirman conocer la visión y la misión de la institución, a través de diferentes medios: manual de convivencia, reunión de padres de familia y charlas con el director de grupo. Además, conocen el énfasis educativo de la institución a través del manual de convivencia y también su nombre hace referencia al área técnica y comercial.

Los padres reconocen que la institución les ha informado como enseña y evalúa a sus hijos; que se hace una evaluación integral, mediante unos criterios académicos, cognitivos, actitudinales y axiológicos y que el año escolar está dividido en tres periodos.

La visión y la misión se comunican a la comunidad educativa a través de todos los espacios escolares conformados por estudiantes, padres de familia, docentes y se trabaja en cada uno de los comités, comisiones y consejos que se dinamizan en el ambiente escolar.

Desde rectores y coordinadores, la visión y misión de la institución educativa se comunican a través de procesos intencionados para formar e informar a la comunidad sobre lo que se quiere lograr con los estudiantes. Esta socialización se hace al inicio del año escolar, a través del manual de convivencia con los nuevos estudiantes y los padres de familia; pero también se hace un ejercicio de re inducción con talleres con los miembros antiguos una vez al año. Otros mecanismos de comunicación es dejarlos visibles en los distintos ambientes escolares con plegables, portafolios y en la web.

Los mecanismos que se emplean de acuerdo con lo anotado por rectores y coordinadores para hacer seguimiento a los resultados son: reunión de coordinadores académicos y de docentes por área o asignatura; autoevaluación del currículo planeado, revisión o empalme de la básica primaria y secundaria. El seguimiento a los resultados implica el compromiso de los equipos directivos con su institución, estudiantes, docentes y la comunidad para que se constituyan en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Mecanismos de construcción del currículo y el Modelo pedagógico

Para la construcción del currículo y el modelo pedagógico el rector y los coordinadores afirman que fue un logro a través de un trabajo colectivo en mesas de trabajo donde se conocieron los pensamientos de los representantes y se tuvieron en cuenta los procesos de mejoramiento continuo y permanente en la institución.

El proceso de construcción curricular en la institución se realizó teniendo en cuenta la necesidad de la comunidad, la calidad de la población y el sueño de formar a los estudiantes con un deseo de calidad. Esto se puede lograr para atender tres grandes funciones: investigación, implementación y socialización. Este proceso se organiza para obtener un modelo que nos diga hacia donde debe ir la escuela y obtener una mirada integral para alcanzar a resolver sus necesidades y problemas.

El modelo pedagógico de la institución se construyó como un instrumento analítico que describe y organiza la multiplicidad presente y futura a través de la crítica social. También se construyó para dar respuesta a como diseñar una IETECI viva y autónoma, a cómo construir climas cálidos y como incorporar estándares de calidad articulados con las estructuras educativas locales que generen las bases del desarrollo y el progreso del municipio.

Categoría procesos.

Dimensión: Diseño

Articulación entre el currículo y modelo pedagógico.

El mayor logro curricular en los últimos tres años ha sido la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se ha visto reflejado en el programa Saber 11°.

Por otra parte, el trabajo realizado permite que los jóvenes sean educados en valores y sean capaces de enfrentarse al mundo competitivo.

Uno de los aspectos en el que el currículo debe mejorar según los docentes sería la ampliación de la oferta educativa en formación, lo que necesitaría la mejora del ambiente de los espacios escolares para promover mejores aprendizajes, lo que haría necesario dotarse con recursos y nuevas tecnologías y se reflejen en el logro de grandes transformaciones. Sin embargo, también señalaron que el poco espacio para albergar a los estudiantes no permite conocer lo que piensan y sienten, que sean alumnos tolerantes y comprensivos a la hora de solucionar problemas.

Los maestros conciben la evaluación como un medio que les permite conocer las debilidades y fortalezas cognitivas en los estudiantes; de igual manera buscan las estrategias adecuadas para el desarrollo de las temáticas planeadas y se mejore el rendimiento. La evaluación debe ser un proceso permanente.

Los maestros consideran que su modelo pedagógico es el enfoque de aprendizaje significativo porque es el que usan en su quehacer docente en el aula de clase. Es decir, su currículo enseñado.

Por otra parte los coordinadores consideran que el modelo pedagógico si guarda coherencia con la teoría curricular enseñada, porque constituye un referente de análisis para el fortalecimiento de los procesos académicos. La práctica y el seguimiento en el aula está basado en el aprendizaje significativo; didáctica y modelo deben ir de la mano.

Los coordinadores identifican como características del currículo de la institución que es flexible, participativo, está enmarcado en políticas nacionales y sostenidas en teorías del aprendizaje vigente y en coherencia con las necesidades del contexto escolar. A demás añaden que el currículo debe ser previsto, escrito, enseñado y aprendido.

Énfasis del currículo.

Los maestros comentan que el currículo es flexible y participativo, aterriza en las necesidades educativas de los estudiantes, lo que facilita una formación integral fortaleciéndose así la competencia crítica siendo ellos protagonistas y los docentes sus orientadores.

El currículo es el motor del aprendizaje sustentado en el modelo que cada institución maneja, es el qué debo enseñar, cómo y para qué lo debo hacer.

Los padres de familia afirman conocer la visión y la misión de la institución a través de diferentes medios; manual de convivencia, reunión de padres de familia y charlas con el director

de grupo. Además conocen el énfasis educativo de la institución a través del manual de convivencia y también su nombre (IETECI) hace referencia al área técnica y comercial.

Los estudiantes reconocen las modalidades que ofrece la institución a través de convenios con otras instituciones como el SENA entre ellas está mecánica, contabilidad, archivo, entre otras. Consideran que es una oportunidad excelente para superarse partiendo del estrato económico de donde proceden, el cual no les permite acceder a carreras profesionales. La institución les ofrece una oportunidad para prepararse y obtener una fuente de empleo.

Según el rector y los coordinadores la teoría curricular que fundamenta el currículo es el de aprendizaje significativo sustentado en los planteamientos de Ausubel y Jean Piaget. Uno de ellos refiere además que se apoya también en las teorías de Gimeno Sacristán para buscar la manera de relacionar el currículo escolar con los docentes y alumnos.

Concepciones de los docentes sobre competencia y calidad.

Los docentes definen la competencia como la capacidad que tenemos de resolver una situación a la que nos enfrentamos. Se propicia en los estudiantes la importancia de sus saberes, es decir, que logren aplicar en situaciones naturales, de su cotidianidad lo aprendido en clase. Las competencias se evalúan de manera permanente poniéndolas en práctica en situaciones reales.

De acuerdo con la opinión del rector y los coordinadores, las competencias que se centran en el currículo permiten que los estudiantes potencien sus habilidades y conocimientos a partir del desarrollo de las competencias básicas, las ciudadanas y las laborales.

Rector y coordinadores conciben la calidad como el proceso permanente de mejora continua en la gestión escolar; asumen la autoevaluación como la estrategia que les permite analizar logros y dificultades, y con base en ello, la planificación de las estrategias que les permitan fortalecer aquellos aspectos que aún son débiles. La calidad se evidencia en el resultado

de los estudiantes cuando tratan de ser mejores en sus relaciones con el entorno y los individuos. Esto implica la cualificación del docente que debe responder al logro de los objetivos trazados.

Implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.

Los padres de familia afirman conocer la visión y la misión de la institución, a través de diferentes medios; manual de convivencia, reunión de padres de familia y charlas con el director de grupo. Además conocen el énfasis educativo de la institución a través del manual de convivencia y también su nombre (IETECI) hace referencia al área técnica y comercial.

Para que los estudiantes alcancen los logros trazados por la escuela, los padres anotan que ellos están pendientes para que cumplan con cada uno de sus compromisos académicos, les facilitan los útiles escolares, orientan en los temas que más se le dificultan, les inculcan valores y los animan a ser el mejor.

Los padres consideran que aun sus hijos no han aprendido bien a manejar sus emociones y sentimientos y la responsabilidad en sus comportamientos académicos (dándoles importancia a algunas aéreas como las matemáticas, fundamentales para su paso a la universidad).

Los estudiantes buscan ayudas adicionales en el internet, con videos, consultando textos, preguntando a otras personas sobre los temas estudiados, desarrollando talleres y practicas complementarias; algunos dicen que primero comprenden y después aprenden.

Los padres se vinculan a los procesos curriculares a través de diversas actividades organizadas por rector y coordinadores mediante los diferentes espacios de la gestión escolar, abiertos a sugerencias y recomendaciones; esto es evidente en el diario acontecer escolar.

Dimensión: Implementación.

Mecanismos de implementación del Currículo.

El seguimiento de la implementación del currículo en todas las sedes de la institución se hace a través de reuniones periódicas por áreas, en el análisis de los resultados de visitas de los supervisores y mediante el análisis de los resultados de las pruebas tipo Saber cómo preparación a las pruebas nacionales.

La frecuencia con la que se realizan comités curriculares en la institución corresponde con las fechas establecidas en la planeación curricular, y en espacios adicionales creados para la revisión de los resultados de los simulacros de las pruebas realizadas a los estudiantes y establecer así los planes de mejoramiento.

Categoría Resultados.

Dimensión: Satisfacción.

Satisfacción de padres y estudiantes con la institución educativa y el currículo.

Los coordinadores consideran que el modelo pedagógico si guarda coherencia con la teoría curricular enseñada, porque constituye un referente de análisis para el fortalecimiento de los procesos académicos. La práctica y el seguimiento en el aula está basado en el aprendizaje significativo; didáctica y modelo deben ir de la mano.

En un 75%, los estudiantes manifiestan que les gusta como su profesor enseña, por el empeño y voluntad que le pone a la clase, con lo cual la hace dinámica e interesante. En un 25% les desagrada porque generalmente los profesores durante la clase les ofrecen mucha teoría y se tornan aburridas, nada prácticas y motivantes.

Los estudiantes quieren que les enseñen temas variados, que involucren política, las leyes que rigen al país, los diversos programas sobre el cuidado del medio ambiente, que las cosas por muy pequeñas que sean son significativas y que todo esté de la mano de las nuevas tecnologías

para que faciliten y hagan más divertido su aprendizaje, el cual se dará con mayor profundidad si son temas que a ellos les interesan.

Los estudiantes argumentan que su colegio educa para la vida, les ofrece conocimientos sólidos que les permite en un mañana desarrollarse de manera positiva en la sociedad. Reconocen que lo que allí les enseñan los forman como personas de bien, responsables de sus comportamientos, preparándose para un mejor mañana y siendo útiles a quien lo necesita.

Los padres de familia comentan que les gusta del colegio que enseña principios y valores, el empeño por la organización, la calidad y desempeño de los estudiantes; se preocupa por enseñarles bien; les disgusta la falta de apoyo de algunos padres en la superación de sus hijos, que algunas veces no cumplen con los logros y al final terminan ganando el año; ellos anotan que no está mal ayudarlos pero tampoco hay que facilitar la mediocridad.

Además, consideran que sus hijos reciben asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades académicas y de comportamiento cuándo la necesitan por parte de coordinadores, psicorientadores, y de los docentes.

Utilidad y pertinencia de los aprendizajes.

Para los padres, lo que sus hijos aprenden en la institución sí les sirve para su futuro, las modalidades que ofrece les permiten prepararse en competencias para el trabajo de tal manera que pueden servir a la sociedad y tener una buena estabilidad económica y sobre todo, son educados en el respeto.

Para los padres, de las asignaturas enseñadas en la institución todas son importantes. Sin embargo, consideran que el área de ética y valores y educación religiosa son fundamentales para que sus hijos puedan desarrollarse en una sociedad justa, en paz y equilibrada donde primen los principios y no los anti-valores.

Los estudiantes reconocen las modalidades que ofrece la institución a través de convenios con otras instituciones como el SENA entre ellas está mecánica, contabilidad, entre otras. Consideran que es una oportunidad excelente para superarse partiendo del estrato económico donde proceden, el cual no les permite acceder a carreras profesionales. La institución les ofrece una oportunidad para prepararse y obtener una fuente de empleo.

Los estudiantes argumentan que su colegio educa para la vida, les ofrecen conocimientos sólidos que les permitan en un mañana desarrollarse de manera positiva en la sociedad. Reconocen que lo que allí les enseñan los forman como personas de bien, responsables de sus comportamientos, preparándose para un mejor mañana y siendo útiles a quien lo necesita.

Percepción de los estudiantes sobre los procesos de aula.

Los profesores evalúan a los estudiantes de diferentes maneras pero predomina lo académico. Los estudiantes sienten que prima más la calificación; las maneras de evaluación más usadas son los exámenes, trabajos escritos, talleres y exposiciones. Si ellos pudieran cambiar esta forma de evaluación pensarían en una evaluación donde el alumno tuviese más participación y que buscara la integralidad.

En términos generales los estudiantes manifiestan que reciben oportunamente el resultado de sus calificaciones, con algunas excepciones en las que algunos maestros asignan trabajos largos, no los revisan y por ende no los tienen en cuenta a la hora de calificar.

Entre las dificultades que tienen los estudiantes para aprender esta la falta de herramientas tecnológicas, que a veces son escasas; los espacios de las aulas son muy reducidos para la cantidad de estudiantes que albergan. Consideran además que la vida misma trae dificultades como la falta de ánimo, actitud, la asesoría profesional para superar las dificultades académicas y de comportamiento no es oportuna, en muchas ocasiones no es creativa y se convierten en simples charlas.

Es necesario renovar la manera de evaluar, que las clases sean más lúdicas y la teoría se pueda aplicar.

Entre las asignaturas más fáciles de aprender para los estudiantes están: informática, porque es práctica; español, por el modo de enseñar del docente; ética y valores, religión y filosofía, porque les enseña a conocer la realidad y cómo deben ser y pensar. Entre las más difíciles están: matemáticas, porque requiere mayor empeño; contabilidad, porque el docente solo valida un aprendizaje memorístico; música, porque no cuentan con la habilidad para poner en práctica los contenidos aprendidos; y por último, biología, por la cantidad de conceptos que deben aprender.

Un pequeño porcentaje de estudiantes considera que no hay asignaturas fáciles ni difíciles, depende de la actitud de los estudiantes para aprenderla y ponerla en práctica.

Grupo Nominal.

Al analizar la información arrojada por los instrumentos descritos hasta ahora, se evidenció la necesidad de generar nuevas ideas que facilitaran el análisis del caso objeto de estudio. Dado que no se tenía claridad acerca de los criterios por los cuales se habían elegido los dos modelos pedagógicos existentes en la institución, el grupo investigador decidió diseñar cinco interrogantes que dieran cuenta de estos criterios. Con esto se garantizaría “la generación de ideas, ya que cada participante tiene la obligación de reflexionar individualmente sobre el problema y registrar sus pensamientos de forma independiente” (Delbecq y Van De Ven, 2014, pp. 472-473). Esta técnica de Grupo Nominal se realizó con 13 docentes, de los cuales 7 son de la básica secundaria y 6 son de la básica primaria; al finalizar la reunión se logró llegar a conclusiones que detallamos continuación:

Los docentes y directivos docentes participantes en los grupos nominales demuestran tener conocimientos básicos acerca del concepto de modelo pedagógico, y de su importancia como

soporte de los procesos de enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa objeto de estudio. En algunas de sus intervenciones se menciona: “Son lineamientos teóricos que permiten asumir una posición frente al currículo, la sociedad y el ser humano que se quiere formar” (Participante 1, Grupo Nominal N° 1, 2017), “Es la representación del quehacer en la escuela que debe responder a interrogantes tales como ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Quién?” (Participante 2, Grupo Nominal N° 1, 2017), “Es una pauta unificada que guía al quehacer docente y que permite consolidar los criterios de la comunidad para llevar a cabo la Misión y Visión de la Institución” (Participante 3, Grupo Nominal N° 1, 2017), “Es una unidad estructurada o una guía que orienta el saber pedagógico en una institución y que gira en torno a las necesidades y experiencias del contexto” (Participante 1, Grupo Nominal N° 2, 2017). De lo anterior, se evidencia que los docentes participantes en los grupos nominales consideran que un modelo pedagógico es aquello que les permite guiar su quehacer docente, el cual siempre busca responder interrogantes que surgen en cuanto a ¿Qué hombre se busca formar? ¿Qué enseñar? ¿Por qué enseñar? ¿Cómo se debe enseñar? Además, coinciden en que un modelo pedagógico siempre debe tener en cuenta el contexto real que rodea al estudiante.

Por otro lado, solo el 42.8% de los participantes del grupo nominal N°2 conocen los dos modelos pedagógicos definidos en el PEI de la Institución; es decir, solo 3 de los 13 docentes participantes en grupos nominales conocen los dos modelos pedagógicos, lo cual evidencia el desconocimiento que tiene la mayoría de los docentes de la IE de los modelos definidos en el PEI.

Grupo Nominal N°1.

En cuanto a las estrategias metodológicas que implementan al desarrollar los contenidos seleccionados, los docentes de la básica secundaria dicen que la mejor estrategia metodológica para desarrollar los contenidos con los estudiantes, es la pregunta problematizadora; El 57.1% de los docentes y directivos docentes consideran que los talleres (individuales o grupales) son una gran estrategia metodológica para desarrollar los contenidos seleccionados con los estudiantes, consideran que mediante los talleres se logra que el estudiante desarrolle no solo una guía de trabajo, sino que cultive el trabajo en equipo, teniendo en cuenta para ello que el hombre es un ser social. Sin embargo, teniendo en cuenta lo que plantea el modelo crítico-social, las estrategias que utilicen deben resolver problemas de su comunidad, a través de su crítica.

Siete de los cinco participantes, es decir el 71.4%, están de acuerdo con que es necesario como primera medida indagar los conocimientos previos de los estudiante. El aprendizaje significativo es uno de los principios pedagógicos que modelan el ejercicio docente en la escuela, no es la base principal de los procesos curriculares, pero es un punto de partida importante a partir del cual se puede llevar al estudiante a la crítica de estos conocimientos.

El 42.9% de los docentes en este grupo nominal, señalan que la implementación de los debates y de las mesas redondas permiten desarrollar los contenidos seleccionados con los estudiantes. Estas estrategias metodológicas, contribuyen a fomentar la capacidad de los estudiantes de exponer de forma clara y precisa sus puntos de vistas y defenderlos con argumentos convincentes. Además, con los debates y las mesas redondas se busca que los estudiantes enriquezcan sus conocimientos respecto a un determinado tema a partir de lo expuesto y debatidos con sus compañeros de clase.

El 42.9% de los docentes y administrativos docentes indicaron que la implementación de las TIC es una estrategia metodológica que contribuye positivamente a desarrollar de manera

clara e interactiva los contenidos con los estudiantes, ejemplo del uso de esta es mediante las video conferencias o las clases que se desarrollan utilizando herramientas ofimáticas.

- Los participantes en la técnica del grupo nominal, resaltaron la importancia de las actividades lúdicas como estrategia metodológica para el desarrollo de los contenidos seleccionados a trabajar con los estudiantes. El 42.9% indicaron que hacer uso de esta estrategia permite que los estudiantes se desarrollen plenamente y logren de esta manera una formación integral.

El 28.6% de los participantes señalaron que la observación de los intereses y necesidades de los estudiantes es una estrategia metodológica que se debe tener en cuenta para desarrollar los contenidos, porque de esta manera se logra conocer el contexto real de los estudiantes.

Los participantes señalaron que a la hora de seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes lo más importante es tener en cuenta las necesidades que aquejan al estudiante, es decir, es necesario conocer la realidad o el contexto que los rodea, para poder brindar apoyo y cambio a estas necesidades desde el aula. Por otro lado, indican que es fundamental que los contenidos puedan unir la teoría con la práctica, porque de esta manera se logra que los estudiantes se formen integralmente. Finalmente, los docentes expresan que los estándares básicos de calidad deben seguirse a la hora de seleccionar los contenidos, olvidando que los contenidos que se privilegian caracterizan, según Flórez (2000), al modelo pedagógico.

Los docentes y directivos docentes acordaron que la manera en que se puede evidenciar el modelo pedagógico en la formación del estudiante es a través de los logros de los estudiantes con miras a transformar los problemas sociales que se le presentan. Otra forma de evidenciar estos resultados es mediante el ejemplo de los egresados de la institución al desempeñarse de manera idónea en las diferentes áreas de la vida, y otro factor que permite evidenciar es precisamente los resultados de las pruebas del estado.

Grupo Nominal N°2

En cuanto a las estrategias metodológicas que implementan al desarrollar los contenidos seleccionados, el 83.3% de los docentes de la básica primaria considera que la estrategia metodológica más importante para desarrollar los contenidos son los interrogantes que se le hacen a los estudiantes para indagar sus conocimientos previos. El 66.6% indicó que los proyectos de aula se convierte en una estrategia metodológica que permite a los estudiantes afianzar sus conocimientos y asumir retos. Por otro lado, el 33.3% de los participantes señaló que las observaciones, los talleres (Grupales o individuales) y los mapas conceptuales contribuyen a desarrollar los contenidos con los estudiantes.

El 66.6% de los participantes coincidieron en que, para seleccionar los contenidos, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, es decir, se debe conocer la realidad que los rodea y las situaciones que deben enfrentar día a día para salir adelante. Además, los participantes establecieron este aspecto como el más importante a la hora de seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes.

El 33.3% de los docentes considera que es necesario seleccionar los contenidos teniendo en cuenta los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, olvidando que los contenidos que se privilegian caracterizan, según Flórez (2000), al modelo pedagógico. Por otro lado, acordaron que en segundo lugar, los contenidos deben unir la teoría y la práctica, es decir, que los estudiantes puedan desarrollar capacidades que les permitan poner en práctica en su vida real todos los conocimientos que adquieran en la Institución Educativa.

Acordaron a su vez, en tercer lugar, que los contenidos deben atender a los intereses y necesidades de todos los estudiantes, con miras a formar un hombre libre y autónomo, según lo describe el modelo Enseñanza para la Comprensión descrito en el PEI; su propósito es además, la transformación de la comunidad como resultado de la solución a sus necesidades. Por otro

lado, establecieron que los contenidos a seleccionar para trabajar con los estudiantes deben permitir el desarrollo de su personalidad y sus capacidades cognitivas.

Según el consenso anterior, el modelo pedagógico implementado por la Institución responde al perfil del estudiante que se desea formar. El 66.6% de ellos señala que el desempeño de los egresados es evidencia de esto; mientras que un 50% indica que es mediante la toma de decisiones de los estudiantes, que se puede evidenciar cambios sociales, otros señalan que es mediante los resultados de pruebas externas.

8.1.2.1. Triangulación de la Triangulación: Una mirada en profundidad al caso

Nueve de doce estudiantes coinciden en que la manera como les enseñan sus docentes no es la más adecuada o no les gusta, lo cual se confirma cuando dicen: “ellos tienen el empeño y la voluntad de enseñarnos, pero en algunas ocasiones sus clases se tornan aburridas” (Participante 1, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016), “no me gusta su modo de enseñar” (Participante 2, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016), “dan la clase pero es con pura teoría y no dinámicamente” (Participante 3, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016), “La manera en que nos enseñan los profesores no nos gusta mucho” (Participante 4, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016). Para los estudiantes es importante que sus docentes y la institución los preparen más para la vida, que para la ciencia o el conocimiento; desean clases más dinámicas y atractivas, ven en el uso del celular y la tecnología, nuevas oportunidades para su perfeccionamiento, acerca de esto, algunos dicen:

“Me gustaría que nos enseñen para la vida (...). Que se incluyeran a las clases más dinámicas y uso de tecnologías” (Participante 10, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

“Me gustaría (...) que utilicemos la tecnología como un modo de aprender” (Participante 8, Grupo Focal Estudiantes, Marzo 02 de 2016).

Pese a lo que piensan los estudiantes, los padres de familia y los directivos docentes, parece que la IE estuvieran fallando en el alcance de su misión y visión en cuanto a la formación en valores, ya que todos concuerdan en que deben dar mayor importancia a la formación en valores, porque aún existen falencias en cuanto al comportamiento y disciplina de sus estudiantes, ya que, a pesar de que el modelo crítico-social que guía la formación en la básica secundaria, orienta la formación y el aprendizaje hacia la solución de problemas sociales de su comunidad, aun los estudiantes no pueden solucionar los propios; lo que a la vez es contradictorio con su misión de formar en valores que propicia la crítica: “la responsabilidad social y la excelencia, con fundamento en los valores humanos” (Re significación PEI, 2013-2014).

La institución Educativa objeto de estudio tiene un énfasis técnico-industrial; cuenta con 5 modalidades ofertadas por el Sena, por lo que los estudiantes ven la formación industrial y comercial como una oportunidad para su vida laboral y como debilidad el hecho de no poner en práctica los contenidos. Los padres de familia tienen una buena percepción de la IE, les gusta la enseñanza en valores que reciben sus hijos, así como la disciplina escolar que algunos sustentan en el buen comportamiento y el orden. Para los padres de familia es importante la formación técnica que ofrece la IE, concuerdan en que la IE forma para la vida y para tener una estabilidad económica.

Los docentes concuerdan en decir que sus estudiantes, según el PEI, se deben formar para la vida “desde transición hasta la media” (Participante 1, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016); deben aprender a aprender y a aprehender “a cuestionarse sobre la realidad que lo circunda y actuar frente a ella” (Participante 3, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016) y “Necesita aprender a resolver problemas de su cotidianidad” (Participante 4, Grupo Focal Docentes, Marzo 02 de 2016) lo que concuerda con la teoría pedagógica crítico-social; según Arnal (1922) la aplicación del modelo crítico social garantiza que el hombre logre su transformación. Sin

embargo, los docentes de la IE ven esta transformación como mejora de su calidad de vida económica. Desde esta mirada, existe una inconsistencia entre la práctica y la teoría curricular.

En cuanto a la selección de los contenidos, los docentes de las sedes de primaria y los de la sede de secundaria, no concuerdan en varios de los aspectos que tienen en cuenta para su selección. Esto quizás por la influencia de los modelos pedagógicos que predominan en cada una de ellas y que están definidos en el PEI. Los contenidos los seleccionan teniendo en cuenta los estándares básicos de competencia, ya que este es un referente legal y directriz del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, olvidan que los contenidos que se privilegian, caracterizan según Flórez (2000), al modelo pedagógico, por existir dos modelos pedagógicos, se pensaría que esta selección de contenidos diferiría.

El aprendizaje significativo es uno de los principios pedagógicos que modelan el ejercicio docente en las sedes de primaria y secundaria. Sin embargo, no es la base principal de los procesos curriculares, pero es un punto de partida importante a partir del cual se puede llevar al estudiante a la crítica de estos conocimientos. El aprendizaje significativo es uno de los puntos en los que se encuentran acuerdos en cuanto a la formación de estudiantes. Pese a esto, no existe acuerdo en la forma de aprender que tiene tendencias al modelo técnico, quizás debido al énfasis técnico-industrial de la institución. Lo que sí es claro, de acuerdo con los hallazgos, es que la formación no está pensada para lograr estudiantes críticos, que busquen desde la solución de problemas de su comunidad, la transformación de la comunidad como resultado de la solución a sus necesidades, que entre otras cosas son los puntos en común de los modelos crítico-social y para la comprensión; esta crítica, si se orienta a la resolución de problemas de la comunidad, estaría apuntando a lo socio-crítico, para fortalecer la parte social que reclama la comunidad educativa.

Por otro lado, los docentes coinciden en que deben unir la teoría y la práctica, lo que concuerda con el reclamo de los estudiantes cuando dicen que su formación en competencias debe estar integrada no solo por el saber o lo cognitivo, sino que exigen la puesta en práctica de estos conocimientos, para que su aprendizaje sea más duradero y le encuentren sentido y utilidad. Además, la formación en el ser es sin duda una preocupación de la comunidad educativa, de lo cual se habló en párrafos anteriores.

8.2. La no intervención y el paso al segundo momento

La maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación tiene como objetivo primordial proporcionar las herramientas y las bases o fundamentos teóricos coadyuvantes en la realización de proyectos de investigación centrados en el mejoramiento del componente curricular de las instituciones educativas donde laboran los docentes estudiantes de la maestría, dando cumplimiento al compromiso adquirido con la gobernación del Atlántico y más específicamente con la Secretaría de Educación de este departamento. Cabe resaltar que desarrollar un proyecto de investigación basado en la evaluación del currículo de una institución educativa a este nivel implica mucho tiempo en la dinámica y ejecución de trabajo, y a este respecto los grupos investigadores se ven abocados a ceñirse al tiempo de duración de la maestría que están cursando.

El proyecto de Investigación planteado por el grupo investigador desde el inicio de las clases en el segundo semestre de 2015, se relacionó con la revisión del currículo de una Institución Educativa del municipio de Palmar de Varela (IETECCI) con relación al Proyecto Pedagógico Transversal de Educación para la Sexualidad “Tu vida, mi vida una obra maravillosa”, cuyo propósito es el de fortalecer la educación que se imparte en la Institución con la implementación de nuevas metodologías de aprendizaje que aportan al desarrollo integral de los

estudiantes desde las competencias básicas, ciudadanas, laborales, científicas, técnicas y financieras; lo concibe desde la educación sexual, logrando que los niños, niñas ,adolescentes y jóvenes desarrollen las destrezas y habilidades necesarias para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive, teniendo en cuenta que se desarrollan los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas ejerzan sus derechos sexuales y reproductivos, y, además, participen en la construcción de una sociedad democrática pacífica e incluyente.

Una vez establecida la línea de investigación del proyecto se adelantaron los respectivos rastreos documentales que soportaran dicha investigación siendo bastante considerable el tiempo consagrado en esta labor teniendo en cuenta que los componentes curriculares en la educación son diversos. Las horas de trabajo dedicadas, sumadas a la diligente asesoría de expertos en el tema de la investigación educativa permitieron al grupo de trabajo refinar el proceso de investigación e implementación en la Institución Educativa.

Aun estando en el ejercicio del análisis documental, se le notifica al equipo investigador que otro grupo de maestrantes viene trabajando desde el primer semestre del 2015 su investigación en la misma institución educativa. Por ello, se hizo necesario abordar un posible replanteamiento del tema inicial estableciendo nuevos lineamientos en el desarrollo de la investigación. Esto, sin duda alguna, contribuyó a que el tiempo destinado a la revisión documental se ampliara, pues se necesitaba indagar ahora acerca de otros temas en el marco de la investigación.

Se sugirió al grupo de trabajo entonces, continuar con el estudio de las áreas de mejora curricular que el otro grupo investigador no pudiera abordar, lo que derivó en un serio retraso en la organización de la información del proyecto, y en el tiempo dispuesto por la maestría para planear y ejecutar la investigación.

Adentrado ya en el proceso, el equipo investigador avanzó y estableció la planificación y el diseño de las estrategias con relación al currículo y el Proyecto Institucional. Se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos haciendo uso de los instrumentos suministrados por la Universidad, de igual manera se seleccionó a los participantes con los cuales se iba a trabajar en la Institución. Se emplearon alrededor de tres meses en esta parte del proyecto, de igual forma se logró recoger información dentro de la comunidad educativa, que incluía la observación, grabación de algunas clases, para conocer cómo se desarrollaban estas. Sin embargo, al llegar al análisis de resultados se observó que estos datos obtenidos a partir de las técnicas implementadas no contribuían de manera acertada con la finalidad inicial del proyecto.

Esto generó un replanteo de la línea de investigación del grupo a finales del año 2016, debido a que se detectaron otras áreas susceptibles de mejora más relevantes que el tema inicial, de tal suerte que se cambió el enfoque del proyecto, y se priorizó el análisis de los dos modelos pedagógicos existentes en el PEI diseñado de la Institución Educativa. Se hizo necesario un nuevo rastreo documental con relación a los dos modelos pedagógicos y de esta manera poder formular el plan de mejora para una posterior intervención en la Institución Educativa. Se emplearon nuevas técnicas de recolección de datos, tendientes a determinar el grado de conocimientos de los participantes con relación a los dos modelos pedagógicos existentes en la Institución Educativa.

Finalmente, el grupo estableció el diseño y sentaron las bases de un plan de mejora con actividades previas que implicarían el análisis de los dos modelos existentes y dejar sentada la necesidad de definir, por parte de la comunidad educativa, un solo modelo para la institución, dada la limitación del tiempo dentro del programa de maestría. Esto conllevó a no tener la posibilidad de hacer una intervención, sino solamente hacer la formulación de un plan de mejora para que a futuro se pueda tomar la decisión teniendo bases sólidas para ello, de implementarlo

en la Institución Educativa, de una manera autónoma y a otro nivel, obteniéndose los resultados esperados definidos en el horizonte institucional.

8.2.1. Ajustar la dirección del camino, Plan de Mejoramiento

Según Cantón (2004), la evaluación de las acciones que se realizan, hoy por hoy ha tenido una creciente demanda que no excluye al sector educativo. Dice que es una exigencia humana, más nueva e innovadora y más acuciante, en la medida que mayor sea el desarrollo de un país o de un sistema educativo. Al respecto Buendía (2001) expresa que:

No podemos hablar de cultura de la calidad sin hacer referencia a la evaluación. Y es que calidad y evaluación son dos elementos inseparables. Hablar de calidad conlleva hablar de evaluación, ya que, la preocupación por la calidad ha llevado a la necesidad de evaluar. Desde esta cultura la evaluación se ha convertido en el transporte del siglo XXI, necesario para asegurar la calidad de las organizaciones. En este sentido podemos decir que aquellas organizaciones que apuesten por la calidad, deberán montarse en este medio de transporte si es que realmente quieren llegar a ella, porque si no ¿Cómo podrán mejorar la calidad de sus procesos y productos si no los evalúan? (p. 578)

De acuerdo con lo anterior, para que haya una mejora en la calidad educativa de una institución, todos los elementos que se quieran mejorar deben someterse a un proceso de evaluación; solo se conocerá si hubo mejora evaluando dichos procesos, y es precisamente la evaluación la que nos va a generar nuevas áreas de mejora, cuya intervención tendrá que ser a su vez evaluada, y así, por supuesto la calidad será mayor; es la danza circular de la cual se habló anteriormente.

En las instituciones educativas colombianas esta relación evaluación-plan de mejoramiento, la establece el MEN, cuando implementa la Guía 34, que reglamenta la Autoevaluación

Institucional de la cual se generan los planes de mejoramiento. Con esta guía, el MEN (2016) pretende articular el plan de mejoramiento a la autoevaluación institucional, permitiendo establecer los avances con respecto a las metas propuestas, resultados útiles para la toma de decisiones y ajustes pertinentes. (MEN, 2016).

De esta manera en las llamadas semanas institucionales que se llevan a cabo a final de cada año escolar y principio del otro, las Instituciones educativas y en especial los docentes, se reúnen a evaluar la Institución desde el escrutinio de las cuatro gestiones nombradas anteriormente, orientados por la guía 34 que ya trae unas estructuras de autoevaluación y de elaboración del plan de mejoramiento. Soriano (2002) justifica esta acción cuando expresa que:

La evaluación es un proceso de reflexión interna que sobre dimensiones tales como el contexto, los aprendizajes, la enseñanza, la estructura, la infraestructura, el clima, etc., se lleva a cabo por el profesorado para emitir juicios de valor y tomar posiciones para la mejora de la calidad de la enseñanza, centro educativo, aprendizaje, clima, etc., es decir, tiene como objetivo lograr la mayor calidad (p. 10).

La gran debilidad que presentan las Instituciones educativas frente a esta autoevaluación y plan de mejoramiento institucional, es que muchas veces es solo un ejercicio que luego se archiva hasta la próxima revisión y el famoso plan nunca se implementa; por ello, si se quiere que la Institución objeto de estudio tenga una buena calidad educativa, debe desarrollar estos procesos de una manera más efectiva, es decir con eficacia y eficiencia.

8.2.2. Diseño del plan de mejoramiento, el segundo momento

Para el diseño de un plan de mejoramiento no hay estructuras únicas definidas. Diferentes autores proponen algunas estructuras en lo que ellos consideran debe ser un plan de mejoramiento; así por ejemplo, el MEN, en la guía N° 34, establece que el plan de mejoramiento

contiene objetivos, metas, resultados esperados, actividades que se realizarán y sus responsables, así como el cronograma, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y los indicadores para hacer seguimiento a su ejecución. El plan debe mantener una estrecha relación con el PEI, puesto que contribuye a su consolidación (MEN, 2008, p. 52).

Cantón (2004) establece algunas características que debe tener un plan de mejora, así: debe ser precedido de un diagnóstico; debe identificar las áreas de mejora; debe plantear objetivos realistas, explicarlos y explicar los procedimientos; y sobretodo, debe implicar a las personas.

Siguiendo a Cantón (2004), vemos que sintetiza el contenido del plan de mejoramiento en tres fases: diagnóstico y elaboración del plan de mejora, elección y priorización de las áreas de mejora, y diseño del plan de mejora.

En la fase diagnóstica, Cantón (2004) expresa que la idea es identificar en las acciones de la Institución, sus fortalezas y debilidades, y como se están llevando a cabo. Tiene una acción evaluadora; se puede aplicar un instrumento o técnica de evaluación y se realiza un análisis riguroso de la información recogida. En el estudio que nos atañe, la fase diagnóstica se inició con la aplicación de técnicas de recolección de datos, para luego realizar el análisis sistemático y riguroso a través del modelo CIPR.

La segunda fase propuesta por Cantón, es la elección y priorización de las áreas de mejora. En esta fase, la intención es priorizar las áreas de mejora que urge intervenir, ya que generalmente hacerlo con todas es muy complicado y dispendioso, sobre todo por la disponibilidad de recursos. La priorización se da en el mismo proceso de evaluación, que para el caso del presente trabajo, se realiza a la luz del modelo CIPR; el grupo investigador, con fundamento en el análisis realizado en la triangulación de los resultados, producto de la aplicación de dicho modelo, decide seleccionar como áreas de mejora prioritarias, las que resultan de la evaluación de las categorías de Contexto e Insumo.

La tercera fase es diseñar el plan de mejora que en palabras de Cantón (2004) son “estrategias de intervención que lleguen a corregir los fallos detectados. Esta fase tiene que contener los siguientes apartados: a.) Objetivos, b.) Procedimientos, c) Responsables, d.) Recursos y apoyo. e.) Temporalización y f.) Evaluación” (pp. 104-106).

En el caso del presente estudio, se utilizó un diseño de Plan de Mejoramiento, propuesto por un cuerpo de investigadores expertos de la Universidad del Norte que orienta esta investigación, que está alineado con la estructura planteada por Cantón(2004).

Por limitaciones de tiempo en el proceso del presente estudio no se realizará la implementación del plan de mejoramiento; se llegará hasta el diseño del Plan de Mejoramiento, y finalmente este se presentará como propuesta a la Institución objeto de estudio, la cual tendrá la responsabilidad de considerar si toma la decisión de implementarlo.

La propuesta de este plan de mejoramiento ha sido el resultado de una evaluación al currículo de la I.E que cuenta con 1 Rector, 8 Coordinadores, 4 docentes de apoyo y 128 docentes de aula, distribuidos en 5 sedes de las cuales dos están relativamente cerca a la sede principal y las otras dos están distantes a ella. En la elaboración del diagnóstico se puede contar como antecedente inmediato el ejercicio de evaluación desarrollado por un grupo de educadores de la cohorte anterior en la maestría y con cuyos resultados se coincidió en la identificación de algunas dificultades para lo cual se hace el diseño de este plan de mejoramiento.

En la realización de este proceso de evaluación se contó con la participación de la comunidad educativa representada por padres de familia, estudiantes, directivos docentes y docentes quienes participaron en el suministro de la información a través de la aplicación de los instrumentos y así facilitaron, de esta manera, el diagnóstico de la institución.

Durante esta revisión y diagnóstico se evidenció como área de mejora la Identificación, fundamentación, apropiación y seguimiento del modelo pedagógico. Esto de acuerdo con lo

mencionado anteriormente en cuanto a la dualidad de modelos pedagógicos propuestos en la IE; al hacer el análisis documental se encontró poca fundamentación teórica de ellos de manera explícita en el horizonte institucional. Por lo anterior, surge la necesidad de esclarecer los fundamentos de los mismos y determinar la pertinencia y coherencia entre el horizonte institucional y el modelo que se identifique como el de la institución.

El plan de mejoramiento va entonces encaminado a propiciar la identificación de un modelo pedagógico coherente con el horizonte y único para la Institución.

El grupo de investigación espera que este Plan de Mejora sea tenido en cuenta por la IETECI, en la valoración del esfuerzo por contribuir a la mejora de la calidad educativa de la IE.

8.2.3. Plan de Mejoramiento

Área de mejora: Modelo Pedagógico (Identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico).

COMPONENTES:

1. Fundamentación teórica.

2. Coherencia entre el horizonte institucional y el modelo.

3. Identificación y Apropiación.

4. Seguimiento.

Equipo de mejora

Nombre	Roles	Descripción del rol	Actividades a desarrollar	Resultados esperados
José Gómez Rodríguez.	Coordinador/a del PM	Verifica que la construcción del plan esté acorde con las necesidades de la institución.	Organiza insumos para la construcción del plan de mejoramiento. Define líneas y tiempo para construcción del plan de mejoramiento. Concerta decisiones con el equipo de trabajo -Presenta el producto del trabajo realizado.	Entrega del plan de mejoramiento a la institución.
Angélica Sánchez Meléndez.	Secretario/a	Se encargara de redactar las memorias teniendo en cuenta las ideas del equipo de trabajo y el insumo del mismo. Tendrá a la mano los insumos obtenidos durante el proceso de investigación.	Cuidad la coherencia y cohesión de las ideas.	Sistematiza el plan de mejoramiento.
Tomas Nicanor Coronado Vittorino.	Vínculo con el profesorado	Comunicación permanente con los docentes.	Convocatoria a docentes a las actividades programadas. Envió de conclusiones obtenidas en la actividad	Información a tiempo de la actividad ejecutada. Recordatorio permanente de las actividades asignadas.
Indira Ledys Romero Gamarra	Vínculo con los/as estudiantes	Interacción con los representantes de los estudiantes.	Organización de encuentro con representantes estudiantiles. -Acompañamiento en actividades que favorezcan a la comunidad estudiantil.	Estudiantes conscientes y comprometidos con su formación integral.
Luz Angélica Fontalvo Polo	Vínculo con las directivas del plantel	Alianza y comunicación con directivos.	Acompañamiento a las directivas en el plan de mejoramiento.	Trabajo en equipo.

Directivos Docentes	Vínculo con el sector externo	Identificación con instituciones aliadas.	Conocer la propuesta de formación de estas entidades.	Alianzas estratégicas que favorezcan el desarrollo del plan.
Conformación de un comité de seguimiento	Seguimiento al PM	Controlar el cumplimiento de los tiempos establecidos.	Verificación constante de las actividades sugeridas.	Implementación del plan de mejoramiento.
Conformación de un comité de evaluación.	Coordinador del proceso de evaluación del PM	Monitoreo constante de la ejecución del plan	Análisis de resultados y retroalimentación del plan.	Conclusiones arrojadas por la ejecución del plan de mejoramiento.

Estructura del Plan de Mejoramiento

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO : Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela		Enfoque curricular : Práctico_____ Crítico social: X Perspectiva Modelo pedagógico: Crítico Social									
OBJETIVOS	Fundamentar teóricamente los modelos pedagógicos que se explicitan en el horizonte institucional: Enseñanza para la comprensión (Básica primaria) y el Crítico Social (Básica secundaria y media).										
META	Al finalizar el 2017 la institución habrá identificado el modelo pedagógico pertinente al horizonte institucional con su fundamentación teórica										
RESULTADOS	Construcción del marco teórico que sustente el modelo pedagógico identificado por la institución. Existencia de un documento sobre la fundamentación teórica del modelo pedagógico adoptado por la institución										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
1- Fundamentación Teórica	Porcentaje de docentes participantes con el taller de autoformación “Fundamentación teórica” sobre modelo pedagógico .	Eficacia/producto	Taller de dos momentos; Primer momento: Lecturas previas de los aspectos que constituyen un modelo pedagógico y los apartes que la institución tiene sobre los dos modelos referenciados en su PEI (1 semana no presencial) Segundo momento: Discusión moderada por invitado experto en la temática de los dos modelos	1	25-30/Septiembre/2017 09/Octubre/2017	-Docentes -Directivos docentes	Comité de calidad. Coordinación académica Grupo investigador	-Lista de asistencia. -Evidencia fotográfica . -Memorias del taller. - Sistematización de los resultados del taller.	Riesgo: - Resistencia al cambio de las concepciones de modelo pedagógico o contempladas en el currículo. - Desinterés con respecto al tema. -Poca actitud reflexiva. Éxito:	Una vez.	

			pedagógicos. (Jornada presencial 8 horas).						Concertación de los espacios de trabajo. Asistencia de un alto porcentaje de docentes.	
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO		Enfoque curricular : Práctico _____ Crítico social: X												Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social							
Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela																					
OBJETIVOS	Fundamentar teóricamente los modelos pedagógicos que se explicitan en el horizonte institucional: Enseñanza para la comprensión (Básica primaria) y el Crítico Social (Básica secundaria y media).																				
META	Al finalizar el 2017 la institución habrá identificado el modelo pedagógico pertinente al horizonte institucional con su fundamentación teórica																				
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del marco teórico que sustente el modelo pedagógico identificado por la institución. • Existencia de un documento sobre la fundamentación teórica del modelo pedagógico adoptado por la institución 																				
COMPONENTES	ACTIVIDADES	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN			COSTO TOTAL				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA					
Fundamentación Teórica	<p>Taller de dos momentos;</p> <p>Primer momento: Lecturas previas de los aspectos que constituyen un modelo pedagógico y los apartes que la institución tiene sobre los dos modelos referenciados en su PEI (1 semana no presencial)</p> <p>Segundo momento: Discusión moderada por invitado experto en la temática de los dos modelos pedagógicos. (Jornada presencial 8 horas).</p>										X							X		X	\$ 100.000=
													X								\$ 350.000=

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO											
Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela			Enfoque curricular : Práctico_____ Crítico social: X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social								
OBJETIVOS	Determinar la coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado.										
META	Al finalizar el 2017 se habrán realizado los ajustes en el modelo pedagógico identificado para establecer su coherencia con el horizonte institucional.										
RESULTADOS	La comunidad Educativa evidencia la coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico, caracterizando de esta manera al tipo de ser que se pretende formar										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD D 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
2- Coherencia entre el horizonte institucional y el modelo.	Porcentaje de directivos y docentes participantes del taller “Buscando la coherencia entre el horizonte institucional y el Modelo pedagógico Elaboración del instructivo con las características del modelo	Eficacia-Producto	<p>Taller: “Buscando la coherencia entre el horizonte institucional y el Modelo pedagógico” (3 jornadas pedagógicas; de dos horas cada una)</p> <p>Sesión 1: debate entre los miembros del consejo académico en lo concerniente a la coherencia entre el modelo pedagógico y el horizonte institucional.(m esa de trabajo)</p>		Diciembre del 2017 (Semana Institucional)	Comunidad Educativa	Consejo académico. Comité de calidad.	<p>Lista de asistencia.</p> <p>Evidencia (fotografía, audios, folletos) Memorias del taller. Documento instructivo con las características del modelo. Sistematización de los</p>	<p>Riesgo: Poco interés por parte de los docentes para el desarrollo de las actividades propuestas. -Poca organización, seguimiento y evaluación de las actividades por parte de los directivos. -Poca actitud reflexiva por parte de los docentes.</p> <p>Éxito: - Concertación de los espacios de trabajo. -Asistencia de un alto</p>	<p>Sesión 1: Una vez.</p> <p>Sesión2: una vez.</p> <p>Sesión 3: una vez.</p>	

			<p>Sesión 2 de la mesa de trabajo, para la elaboración del instructivo con las características del modelo pedagógico identificado con relación al horizonte institucional. Presencia de moderador. (Invitado experto.)</p> <p>Sesión 3 Socialización y valoración “coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico” mediante un acto académico</p>				<p>resultados del taller. Cuestionario para la validación del modelo y el horizonte .</p>	<p>porcentaje de docentes. -Avances en el proceso de concertación de los puntos de coherencia entre horizonte institucional y modelo pedagógico.</p>	
--	--	--	---	--	--	--	---	--	--

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela		Enfoque curricular : Práctico _____ Crítico social: X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social															
OBJETIVOS	Determinar la coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico planteado en el currículo diseñado.																
META	Al finalizar el 2017 se habrán realizado los ajustes en el modelo pedagógico identificado para establecer su coherencia con el horizonte institucional.																
RESULTADOS	La comunidad Educativa evidencia la coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico, caracterizando de esta manera al tipo de ser que se pretende formar																
COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA	COSTO TOTAL
2-Coherencia entre el horizonte institucional y el modelo.	Taller: “Buscando la coherencia entre el horizonte Institucional y el Modelo pedagógico” (3 jornadas pedagógicas de dos horas cada una) Sesión 1: Debate entre los miembros del consejo académico en lo												X	X		X	\$400.000

<p>concerniente a la coherencia entre el modelo pedagógico y el horizonte institucional.(mesa de trabajo)</p> <p>Sesión 2: Elaboración del instructivo con las características del modelo pedagógico identificado con relación al horizonte institucional. Presencia de moderador. (Invitado experto.)</p> <p>Sesión 3 :Socialización y valoración “ coherencia entre el horizonte institucional y el modelo pedagógico” mediante un acto académico</p>																																									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela			Enfoque curricular : Práctico _____ Crítico social X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social								
OBJETIVOS	Implementar en los diseños de los planes de aula, el modelo pedagógico identificado.										
META	Al finalizar abril del 2018 el 50% de los docentes implementara el diseño de los planes de aula con el modelo pedagógico identificado.										
RESULTADOS	La Institución Educativa cualifica sus prácticas de aula con formato de planeación unificado a partir del modelo pedagógico identificado.										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
3- Apropiación	Porcentaje de directivos y docentes participantes en el diseño del formato unificado de planeación de clases coherente con el modelo pedagógico	Eficacia productiva.	Diseño de formato unificado de planeación de clases coherente con el modelo identificado.	1	Abril de 2018 (Semana Institucional).	Directivos docentes y Docentes.	Coordinador académico y Coordinadores de áreas.	-Lista de asistencia. -Evidencia (fotográfica, audios, folletos) -Formato unificado.	Riesgo: -Poco interés por parte de los docentes para el desarrollo de las actividades propuestas. - Desacuerdo entre docentes de básica y media. Éxito: - Construcción conjunta del formato unificado de planeación.	Una vez	

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela		Enfoque curricular : Práctico _____ Crítico social X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social																	
OBJETIVOS	Implementar en los diseños de los planes de aula el modelo pedagógico identificado.																		
META	Al finalizar abril del 2018 el 50% de los docentes implementara el diseño de los planes de aula con el modelo pedagógico identificado.																		
RESULTADOS	La Institución Educativa cualifica sus prácticas de aula con formato de planeación unificado a partir del modelo pedagógico identificado.																		
COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN¹			COSTO TOTAL		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA			
Apropiación	Diseño de formato unificado de planeación de clases coherente con el modelo identificado.				X											X			\$ 50.000=

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO											
Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela			Enfoque curricular : Práctico_____ Crítico social X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social								
OBJETIVOS	Constatar el grado de difusión y apropiación del modelo pedagógico diseñado para la institución.										
META	A junio de 2018 se espera que el 10% de los docentes observados evidencien en su práctica de aula la coherencia con el modelo pedagógico identificado.										
RESULTADOS	Implementación del formato de planeación de clases.										
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
Seguimiento	Porcentaje de docentes observados en el aula.	Eficacia/producto	1-Visitas concertadas al aula de clase para la retroalimentación de la aplicación del formato diseñado.	2	Junio /2018	Docentes	Directivos docentes (Rector y Coordinadores)	Rubrica de observación de clase. Evidencia fotográfica. Video. Planeador de clase. - Sistematización de la clase observada. .Planeación unificada acorde al modelo.	Riesgo: -Oposición de los docentes para ser observados -Resistencia de directivos docentes para desarrollar la actividad. -Definición de otras actividades institucionales. -Resistencia al cambio. Éxito: -Espacios concertados. -Disposición para la observación. -Facilitar planeadores de clase. -Retroalimentación del ejercicio. -Análisis de resultado para la mejora.	Períodicamente.	

Formulación de un plan de mejoramiento que oriente a la identificación, fundamentación y apropiación del modelo pedagógico en una I.E. del municipio de Palmar de Varela		Enfoque curricular : Práctico_____ Crítico social X Perspectiva Modelo pedagógico: Critico Social																
OBJETIVOS	Constar el grado de difusión y apropiación del modelo pedagógico diseñado para la institución.																	
META	A junio de 2018 se espera que el 10% de los docentes observados evidencien en su práctica de aula la coherencia con el modelo pedagógico identificado.																	
RESULTADOS	Implementación del formato de planeación de clases.																	
COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN			COSTO TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA		
Seguimiento	Visitas concertadas al aula de clase para la retroalimentación de la aplicación del formato diseñado							X							X			\$ 50 000

9. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la importancia de darle viabilidad a la evaluación curricular en la IE objeto de estudio, para intentar lograr que ésta responda adecuadamente a las políticas educativas y alcanzar una calidad que atienda a las necesidades socioculturales actuales, se puede concluir que los resultados obtenidos facilitaron el logro de este propósito al permitir obtener información valiosa que ofrece opciones de solución para la mejora de los procesos curriculares que surgen al interior de la IETECI.

Los hallazgos permitieron dar respuesta a la pregunta guía del estudio: ¿Cómo identificar cuál de los dos modelos pedagógicos que se describen en el currículo diseñado de la IETECI es el que realmente subyace, es conocido, fundamentado y aplicado en la institución y es coherente con el horizonte institucional y las necesidades reales de los estudiantes?

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron, permitieron obtener información valiosa para conocer en detalle el caso en estudio, que fue el modelo pedagógico. La organización y sistematización que aportó el modelo analítico utilizado, CIPR, permitió cumplir los objetivos de la investigación logrando establecer la coherencia e incoherencia entre los dos modelos planteados en el currículo diseñado con las necesidades del contexto y de los estudiantes, esto a partir de los hallazgos que dan cuenta de dos modelos pedagógicos independientes y que carecen de directrices claras y de unas necesidades educacionales que no están definidas en los documentos institucionales. Esta evaluación curricular genera la necesidad de identificar, fundamentar y apropiar el modelo pedagógico que responda a las necesidades del contexto y esté alineado con el horizonte institucional. Esto responde al primer objetivo específico de la investigación.

Se evidencia también como situación problemática, la insatisfacción de los estudiantes con la forma en que los docentes aplican estos modelos pedagógicos en el aula de clase, situación que es ratificada en los hallazgos de la observación de clase y análisis del plan de estudio.

Se puede evidenciar además esta problemática en el grado de desconocimiento que los estudiantes y padres tienen sobre el o los modelos pedagógicos, así como cierta confusión conceptual de estos por parte de directivos y docentes, los estudiantes consideran que sus docentes imparten a veces clases tradicionales, donde prima la memorización de contenidos y las evaluaciones escritas, atribuyendo solo a esta la valoración total del periodo académico.

Los estudiantes manifiestan el deseo de tener docentes más activos y dinámicos. Por su parte, los padres de familia desconocen la forma en que se desarrollan los procesos en el interior de las aulas y expresan que la única información que reciben de los aprendizajes de sus hijos son los informes periódicos. Sin embargo, se sienten satisfechos con los resultados de la institución.

La investigación dio a conocer el desconocimiento de los docentes sobre el modelo pedagógico; los hallazgos obtenidos a través de los grupos nominales evidenciaron que se desconocen sus características, y por ende sus criterios de elegibilidad, por lo que los docentes reclaman espacios para la reflexión, discusión, identificación e implementación del modelo pedagógico. Todos estos hallazgos dan respuesta al segundo objetivo específico de la investigación.

En lo que respecta al tercer objetivo específico se halló una misión y visión poco fundamentada y sin coherencia clara con alguno de los dos modelos pedagógicos propuestos en el PEI. Se menciona la palabra crítico en referencia a una característica del estudiante, pero no directamente al modelo crítico social; la misión está redactada de forma general, con algunas imprecisiones, y no es muy clara al explicitar la razón de ser de la IE e indicar

superficialmente el valor agregado que brinda la institución de ser de carácter técnico comercial e industrial; no se evidencia un factor diferenciador frente a otras instituciones. La visión no tiene una fecha proyectada; solo habla de inclusión y el uso de las TIC como innovación, pero no explicita claramente las necesidades reales de los estudiantes para la sociedad;

Todos los hallazgos permitieron establecer áreas de profundización para estructurar la propuesta de plan de mejora que se sugiere.

En proceso de evaluación con el modelo CIPR y más específicamente en la triangulación de resultados, de las cuatro categorías que este contiene, se priorizó en las de Contexto e Insumo por las siguientes razones:

1. Estas dos categorías son muy importantes de acuerdo con lo que establece Flórez (1994) (citado por Benegas, 2004), y que debe ser punto de inicio de cualquier propuesta pedagógica: “los modelos pedagógicos responden básicamente al ideal de hombre que se desea formar” (p. 164) No es posible concebir un proceso de formación sin tener claridad sobre el tipo de ser humano y de ciudadano que se quiere formar en consonancia con las necesidades de ese sujeto y de la sociedad a la que pertenece, de igual forma con su contexto cultural y momento histórico.

2. La propuesta orientada hacia la identificación, fundamentación y apropiación del MP de la institución educativa es un proceso muy complejo lo cual por limitación de tiempo y espacio sería imposible abordar en el presente estudio, por lo que sería necesario contar con todo el apoyo institucional, económico y logístico de parte de las autoridades educativas locales y departamentales. Por esta razón se propone trabajar las áreas de mejora que se ubican en las categorías contexto e insumo.

Es importante resaltar que este estudio permitió la cualificación del grupo investigador, cuyos integrantes desarrollaron la experticia para evaluar y reflexionar frente al proceso

curricular de la IE objeto de estudio y poder diseñar la propuesta de plan de mejoramiento que en un tiempo próximo fortalezca la calidad educativa de la IETECI.

Esta experticia se generó en el gran volumen de información que fue necesario procesar en relación con el tema de evaluación curricular, lo cual permitió ampliar los horizontes conceptuales esenciales para tomar posturas críticas y creativas. Se desarrolló la habilidad de trabajar con rejillas de evaluación, aplicar instrumentos para recoger información y organizarla, procesarla y triangularla, y otras que fortalecieron y afianzaron las competencias de los investigadores en procesos de evaluación curricular.

10. RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos en el proceso de investigación del presente estudio, dan cabida a la elaboración de un listado de sugerencias y recomendaciones que buscan dar respuesta a las necesidades evidenciadas; estas sugerencias planteadas, intentan servir como insumo para que se implementen nuevas acciones que busquen la transformación curricular de la institución educativa objeto de estudio.

Las sugerencias se plantean en los siguientes aspectos:

Propiciar un espacio de socialización en la IETECI con todos los docentes y coordinadores, con el aval del Rector y la Secretaria de Educación Departamental, para dar a conocer los resultados finales del estudio, el plan de mejoramiento sugerido en la propuesta y revisarlo en conjunto con toda la comunidad educativa. Tal como le enuncia Ianfrancesco (2004), “currículo es la expresión de la función socializadora de la escuela... imprescindible para lo que solemos llamar practica pedagógica” (p. 25); y así generar compromiso a partir de la socialización.

Darle prioridad a la definición del cronograma de socialización e implementación del plan de mejora, para que se dé lo más pronto posible.

Tener como primera opción la posibilidad de que el grupo investigador oriente los procesos de mejora establecidos en la socialización.

Crear un equipo de calidad conformado por representantes de docentes, padres de familia y estudiantes para que hagan seguimiento al plan de mejora y darle continuidad al mismo, siguiendo a lo que Cantón (2005) (como se cita en Castillo et al, 2017) se refiere al plan de mejora como “las acciones que se realizan en un centro, implicando a toda la

comunidad educativa para conseguir la mejora de los procesos y de los resultados del centro teniendo en cuenta el contexto” (p. 193).

Orientar la práctica pedagógica de los docentes para que unifiquen criterios en torno a las mismas y así responder al nuevo modelo pedagógico institucional, al currículo y al P.E.I.

Propiciar espacios de autoevaluación, y reflexión, permanentes en los docentes y directivos de la Institución que conlleven a repensar y resignificar el currículo, su labor, hacerla más efectiva y profesional en beneficio de la calidad educativa institucional. Así como Gimeno Sacristán (1991), citado en Ianfrancesco (2004), hablando de currículo, lo considera como “una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica” (p. 25)

Teniendo en cuenta que en el desarrollo de la evaluación curricular, algunos hallazgos apuntan a la evidencia de debilidades en el Horizonte Institucional, se sugiere que este sea intervenido, ya sea en la reflexión propuesta en el Plan de mejora, o que otro grupo de docentes inicie un estudio específico para ello.

Finalmente, aunque es decisión del Concejo Directivo de la IETECI, en cabeza del Rector de la institución, el grupo investigador insiste en que es imprescindible la implementación del Plan de Mejoramiento en aras de unificar el currículo y especialmente el modelo pedagógico de la Institución para que se pueda mejorar sustancialmente la calidad de misma.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, Aristizabal, Lago, & Navas. (2014). *Desarrollo del Curriculum en America Latina: experiencia diez paises*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Ausubel, D. (11 de Noviembre de 2011). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo de Ausubel*. Obtenido de Edusique:
http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
- Bausela Herrera, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, XIV(2), 361-376.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la Investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones* (Primera ed.). Manual Moderno.
- Brochado, Y., Caballero, K., Herrera, L., Morales, M., & Truyol, Z. (2017). *Evaluación Curricular de una Institución Educativa oficial del municipio de Palmar de Varela*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. (U. N. (<http://www.unsl.edu.ar/>), Ed.) *Fundamentos en Humanidades*(4), 101-122.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación Curricular. Fundamentos en Humanidades*. Madrid: Morata.
- Cantón, I. (2004). *Planes de mejora en los centros educativos*. Malaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005). Evaluación de los Planes de Mejora en centros educativos de Castilla y León. *Revista de Educación*(336), 313-339.
- Casanova, M. A. (19 de Septiembre de 2012). *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. Recuperado el 20 de Diciembre de 2016, de Revista Iberoamericana Sobre calidad, eficacia y cambio en educación:
www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf
- Castillo, J., Correa Maya, L., Gomez Patiño, F., Molina, K., & Salazar Ibañez, A. (2016). *El caso del Modelo Pedagógico de una institución de carácter oficial de la costa norte colombiana: Una mirada desde la evaluación curricular*. Obtenido de Universidad del Norte.
- Castillo, J., Correa, L., Gomez, F., Molina, K., & Salazar, A. (2017). *El caso del modelo pedagógico de una Institución de carácter oficial de la costa norte colombiana: una mirada desde la evaluación curricular*. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Cazares, M. (2001). *Una Reflexion teorica del curriculum y los diferentes enfoques curriculares*. Cien Fuegos Cuba: Lugas.
- Cervantes, R., De Moya, B., Gomez, R., Ortega, M., & Vizcaino, A. (2017). *DISEÑO DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL ORIENTADO A LA RE-SIGNIFICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Delbecq, A., & Van De Ven, A. (2014). *A Group Process Model For Problem Identification and Program Planning (Traduccion)*. Recuperado el 2017, de https://www.researchgate.net/publication/250958833_A_Group_Process_Model_For_Problem_Identification_and_Program_Planning
- Diaz Barriga, Á. (2003). *Curriculum. Tensiones conceptuales y practicas*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de redie.uabc: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Diaz Barriga, Á. (2005). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Obtenido de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Diaz-Barriga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Sin mes, 3-24. Mexico*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2009). *Universidad del Bosque. Grupos Focales: Una guia conceptual y metodológica*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Florez Ochoa, R. (2000). *Evaluacion Pedagogia y Cognicion: Anàlisis de la enseñanza y la evaluaciòn del aprendizaje segùn los modelos pedagògicos*. Bogota: Mc Graw Hill.
- Florez Ochoa, R. (2000). *Evaluacion Pedagogia y Cognicion: Anàlisis de la enseñanza y la evaluaciòn del aprendizaje segùn los modelos pedagògicos*. Bogota: Mc Graw Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2005a). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Galvan, M., Ripoll, B., Suarez, J., & Vergara, L. (2017). *DISEÑO DE UN PLAN DE MEJORAMIENTO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO Y OTROS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LA I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA ATLÁNTICO*. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Hamilton, D. (Mayo - Agosto de 1991). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". (C. d. Ciencia, Ed.) *Revista de Educacion*(295), 187-205.
- Iafrancesco, G. M. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformacion curricular: A proposito de los estandares* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Iafrancesco, G. M. (2004). *Curriculo y plan de estudio: Estructura y planeamiento* (Primera ed.). Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Icfes. (Diciembre de 2016). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación: Icfes [online]*. (Grafismo Digital) Recuperado el 21 de Diciembre de 2016, de Icfes: Mejor saber: <http://www.icfes.gov.co/atencion-al-ciudadano/glosario/6-competencias>
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Klimenko, O. (2010). *Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2016, de Revista Pensando Psicología: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/371>
- Ley 115. (8 de Febrero de 1994). *Ministerio de Educacion Nacional de Colombia*. Recuperado el 7 de Enero de 2016, de mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez Mediana, C. (2013). *Evaluación de programas modelos y procedimientos*. Madrid: Uned.
- MEN. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley Generalde Educación*. Bogota: MEN.
- MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares Lengua castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (Enero de 2004). *Planes de mejoramiento Guía 5. Y ahora... ¿Cómo mejoramos?* Bogotá: Impresiones Periódicas S.A.
- MEN. (mayo de 2006). *Ministerio de Educación Nacional.Estandares Basicos de Competencias*. Recuperado el 23 de enero de 2017, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2006a). *Ministerio de Educacion Nacional de Colombia: Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016: Pacto social por la educacion*. Recuperado el 23 de Diciembre de 2016, de Plandecenal.edu: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf

- MEN. (2006a). *Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016: Pacto social por la educación*. Recuperado el 23 de Diciembre de 2016, de Plandecenal.edu:
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf
- MEN. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la auto evaluación al plan de mejoramiento. Guía 34*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- MEN. (9 de Junio de 2015). *Ministerio de Educación Nacional. Ley 1759 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Obtenido de
http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357047_recurso_1.pdf
- MEN. (2016). *Colombia Aprende*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de Todos a aprender 2.0: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325620.html#sthash.2qfCFjM5.dpbs>
- MEN. (7 de Febrero de 2016). *MinEducacion: TODOS POR UN NUEVO PAIS; Paz, Equidad, Educacion*. Recuperado el 18 de noviembre de 2016, de
<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-179267.html>
- Ministerio de Educacion Nacional. (9 de mayo de 2016). *www.mineduacion.gov.co. Resolución 09317*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluacion al plan de mejoramiento* (1 ed.). Bogotá, Colombia: cargraphics S.A.
- Montoya, J. (2013). The Field of Curriculum Studies in Colombia. 1-27.
- Morín, E. (1999). *los siete saberes necesarios para la educación del futura*. UNESCO.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociologica. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigacion cualitativa*. Barcelona: Grdisa.
- PEI IETECL. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Palmar de varela: IETECL.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2016, de Universidad Veracruzana:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pradilla, J. (2015). *Universidad de Manizales. Maestría de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano "Cinde". Manizales*. Obtenido de
[http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2305/Pradilla_Jose_Leonardo_2015.%20\(2\).pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2305/Pradilla_Jose_Leonardo_2015.%20(2).pdf?sequence=1)

- Rychen, & Salganik. (2003). *OCDE: Keys competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen, Alemania. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Sacristan, G. (1988). *Currículo, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C., & Lucio Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mexico D. F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Segura Moreno, C. I. (2009). Aprender a aprender: Claves para su enseñanza. *Educacion y educadores*, V, 145-154.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum* (Quinta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Recuperado el 24 de Junio de 2016, de [unesco.org](http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf):
http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- Zabalza, M. Á. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Zubiría, J. D. (2013). *Cómo diseñar un Currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

12. ANEXOS

Anexo 1.

Rejilla de verificación del Modelo Pedagógico crítico Social

Evaluación de Modelo Pedagógico Crítico Social definido para la Básica Secundaria y Media

3.3 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.

3.3a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

3.3b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

3.3c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

3.3. d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

3.3e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

<i>.3.3 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.3a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
3.3b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.3c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.	Análisis documental Entrevista Grupo Nominal Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.3.d. El enfoque metodológico permite	Análisis	Formato de	Documentos institucionales

alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	verificación Guía de entrevista Protocolo Protocolo	(PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes Rector, Coordinadores, docentes.
3.3e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

Existencia: El documento existe o no

Claridad: la información proporcionada es clara conceptualmente y fácil de comprender

Coherencia: la información tiene un hilo conductor claro, las secciones se articulan claramente a nivel conceptual

Pertinencia: La información está acorde con los referentes conceptuales y del contexto educativo

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	✓				Se hace necesario precisar el termino adecuado para referirse al modelo Critico- social, definido para la Básica Secundaria y Media, además la descripción del modelo señalado cuenta con escasa fundamentación teórica, relacionando solo el enfoque con el que se sustenta el modelo.
Descripción del modelo	✓				
Fundamentación del modelo	✓				

Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:

	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza				*La teoría curricular no observa de
Aprendizaje	✓			
Evaluación	✓			

Calidad	✓			<p>manera implícita la concepción de enseñanza; las referencias a esta hacen descripción de los procedimientos y/o técnicas empleadas por los docentes en su quehacer. En cuanto a la coherencia con el modelo pedagógico cabe decir que la noción y enseñanza está relacionada desde la metodología de aprendizaje significativo el cual aparece como enfoque metodológico del modelo Critico Social. *Cabe anotar también que todas estas concepciones no se encuentran explícitas en el modelo pero si en la teoría curricular y el horizonte institucional, por lo tanto no hay articulación entre estos.</p>
Competencia	✓			
Concepción de niño y niña.	✓			
Concepción de hombre y mujer.	✓			
Concepción de ciudadano y ciudadana	✓			
Perfil del estudiante	✓			

Estrategias		Existencia	Formulación			Se especifica por		Observaciones 205
			Clara	Coherente	Pertinente	Grados	Niveles	
Enseñanza	Desarrollar los contenidos	✓	✓			✓	✓	Se especifican dentro del texto en forma clara estos conceptos referenciados en la teoría curricular y en el horizonte institucional, pero se hace evidente la no coherencia con el modelo pedagógico Crítico Social, ya que la información es muy escasa al respecto.
	Hacer seguimiento	✓	✓			✓	✓	
	Hacer afianzamiento	✓	✓			✓	✓	
	Desarrollo de competencias	✓	✓			✓	✓	
Aprendizaje	Antes de la clase	✓	✓	✓	✓	✓	✓	De acuerdo al modelo pedagógico encontramos algunos de estos elementos pero de manera más específica en el enfoque metodológico de Aprendizaje Significativo, sin embargo en la observación de planeación y clases evidenciamos estos momentos pero desde cada disciplina abordada por el docente observado.

	En el desarrollo de la clase	✓	✓	✓	✓	✓		
	Grupales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Individuales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Autocontrol	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Conocimientos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	La evaluación de contenidos y de desarrollo de competencias en el documento se hace evidente al revisar el SIE de la institución se pudo observar de manera específica cada momento de evaluación que permite examinar y reestructurar el currículo y la práctica pedagógica.
	Desarrollo de competencias							

3.4 El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

3.4a. La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

3.4. b. La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

3.4.c. En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado

Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	✓	✓	✓	✓	Realizada la revisión del documento podemos dar cuenta de que existe planteada una posición con respecto a potenciar las competencias de los estudiantes evidenciados en el saber, en el hacer, en el ser y en el vivir, lo cual al hacer el análisis se hacen visible en el documento escrito a través del SIE, los Planes de Estudio, Las Mallas Curriculares, los Proyectos Pedagógicos Transversales y los Convenios Interinstitucionales, en este caso con el SENA.
	Académicas (relacionadas con asignaturas)	✓	✓	✓	✓	
	Laborales específicas	✓	✓	✓	✓	
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	✓	✓	✓	✓	
	Comunicación	✓	✓	✓	✓	
	Interpersonales	✓	✓	✓	✓	
	Resolución de problemas,	✓	✓	✓	✓	
	Gestión de tareas específicas	✓	✓	✓	✓	
Saber ser	Autonomía, compromiso, iniciativa, responsabilidad, auto respeto	✓	✓	✓	✓	
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	✓	✓	✓	✓	
Recursos		Promueven participación del alumnado			Observaciones	
Físicos	Audiovisuales	Impresos	Sí	No		
✓	✓	✓	✓		Se encuentran especificados en el currículo dentro del apartado de enfoque metodológico.	

Procedimientos de evaluación						
	Aspectos a evaluar		Tiempos	Procedimientos		Observaciones
E v a l u a c i ó n d e l o s a l u m n o s	Aprendizajes	✓	Corto plazo	- Pruebas orales.	✓	Las evaluaciones se realizan teniendo en cuenta las directrices del ministerio de educación y las estrategias del docente de acuerdo a cada Disciplina.
				- Pruebas de respuesta corta	✓	
				- Preguntas objetivas.	✓	
			Largo plazo	- Pruebas objetivas.	✓	
				- Pruebas de respuesta corta.	✓	
				- Pruebas de ejecución.	✓	
Actividades y tareas	✓	Corto y mediano plazo	- Lista de Cotejo y Escalas.	✓	Las actividades y tareas se evidencian desde la gestión de aula, ya que en el diseño de las mallas curriculares notamos que no se hace evidente un espacio para planear la evaluación desde cada Disciplina.	
			- Preguntas en clase	✓		
			- Técnicas de autoevaluación	✓		
			- Informes sobre actividades realizadas.	✓		

Procedimientos de evaluación						
	Aspectos a evaluar		Tiempos	Procedimientos		Observaciones
Evaluación de las actividades realizadas por el Docente	Evaluación de las tareas realizadas por el docente		Corto plazo	Observaciones en clase.	✓	En la documentación está el apartado denominado evaluación de desempeño donde no solo se evalúan a los docentes del decreto 1278 sino los 2277 de manera continua con miras al mejoramiento de la práctica pedagógica.
				- Reacciones de los alumnos.	✓	
				- Escalas de Evaluación.	✓	
			Medio plazo: Revisión de la práctica docente	Revisión por colegas.	✓	
				- Supervisión por un mentor.	✓	
				- Autoevaluación.	✓	
				- Encuestas a los alumnos.	✓	
				- Portfolio/Carpeta docente.	✓	

3.5 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. .

3.5.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

3.5.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

3.5.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

3.5.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

3.5.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.

3.5 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.5.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.	Análisis documental Entrevista Grupo Nominal Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.5.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental Entrevista	Formato de verificación. Guía de entrevista	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico.
	Grupo focal Grupo Nominal	Protocolo	Docentes, Estudiantes Rector Coordinadores Docentes
3.5. c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes

pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).	Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Guía de entrevista Protocolo	de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes Rector Coordinadores
3.5.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo nominal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes) Coordinador/a, Rector/a Comité académico. Docentes, Estudiantes
3.5.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación. Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.5.d El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Padres, estudiantes

	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa	
Políticas para desarrollar competencias	✓	✓	✓	✓		Las políticas para desarrollar competencias en la institución son dadas desde las directrices del MEN en asocio con el SENA las cuales determinaron el desarrollo de competencias laborales y específicas acorde al contexto educativo.

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico			✓	✓		✓			Directivos docentes, padres de familia	Semestral y anual
Observaciones	No se evidencian actas ni resoluciones sobre la existencia de programas de apoyo pedagógico, sin embargo el documento da cuenta de ello y describe las estrategias que se llevan a cabo para superar las dificultades en el apartado de “Apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico”									

3.6 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.

3.6.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.

3.6.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

3.6.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

3.6.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje

3.6.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

3.6 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.6.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
3.6.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.6.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
3.6.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
3.6.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes

	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.	✓	✓	✓	✓	✓	En la formulación del SIE desde los criterios de evaluación, aprobación y reprobación, podemos evidenciar cada uno de estos aspectos.
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.	✓	✓	✓	✓	✓	
Criterios para la promoción de estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓	

Articulación					
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias	Observaciones
Formas evaluación					Están planteados en el documento pero desarticulados con el modelo pedagógico.
Tipos de evaluación					
Instrumentos					

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas	docentes	Trimestral	Informe académico y valorativo.	No se encuentran en el modelo, solo aparecen en el SIE con responsables y estrategias a desarrollar.
Periodos de recuperación	Docentes	Final de cada trimestre	Plan de mejoramiento.	
Actividades complementarias	docentes	Final de trimestre	Taller, informes de lectura, y cuando es necesario valoración por bienestar estudiantil	

3.7 El *modelo/enfoque* pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.

3.7.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

3.7.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

3.7 El <i>modelo/enfoque</i> pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.7.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
	Entrevista	Guía de entrevista	Coordinador/a, Rector/a Comité académico
	Grupo focal	Protocolo	Docentes, Estudiantes, padres
3.7.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
	Entrevista	Guía de entrevista	Coordinador/a, Rector/a Comité académico
	Grupo focal	Protocolo	Docentes, Estudiantes

	Mecanismos de difusión		Análisis de resultados		Uso de los análisis/informes		Observaciones
	Internos	externos	Sí	No	Diseño de acciones	Implementación de acciones	
Resultados de evaluaciones	✓	✓	✓		✓	✓	El análisis de las pruebas externas permite la revisión de los logros y las dificultades o limitaciones del educando, evidenciado en el apartado “Uso pedagógico de las evaluaciones externas” citados en el PEI.

Anexo 2.

Rejilla de verificación del Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión

Evaluación de Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión definido para el nivel Preescolar y Básica primaria.

3.3 *El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.*

3.3a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

3.3b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

3.3c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

3.3.d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

3.3e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

<i>3.3 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.</i>			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.3a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
3.3b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.3c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.3. d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

	Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Guía de entrevista Protocolo	Coordinador/a Rector/a Docentes, Estudiantes
3.3e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	✓	✓	✓	✓	El documento del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión definido para la básica primaria está descrito de forma clara, coherente y pertinente de acuerdo a la teoría curricular y al horizonte institucional. La fundamentación del modelo solo hace referencia a un teórico.
Descripción del modelo	✓	✓	✓	✓	
Fundamentación del modelo	✓	✓	✓	✓	
Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:					
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones	
Enseñanza	✓	✓	✓	Las concepciones esbozadas en el modelo/enfoque EpC están acorde a la teoría curricular y al horizonte institucional, se encuentran descritos a lo largo del documento diseñado.	
Aprendizaje	✓	✓	✓		
Evaluación	✓	✓	✓		
Calidad	✓	✓	✓		
Competencia	✓	✓	✓		
Concepción de niño y niña.	✓	✓	✓		
Concepción de hombre y mujer.	✓	✓	✓		
Concepción de ciudadano y ciudadana	✓	✓	✓		
Perfil del estudiante	✓	✓	✓		

3.4 El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

3.4.a. La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

3.4. b. La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

3.4.c. En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado.

Estrategias	Existencia	Formulación			Se especifica por		Observaciones
		Clara	Coherente	Pertinente	Grados	Niveles	
Enseñanza	Desarrollar los contenidos	✓	✓	✓	✓	✓	Las estrategias de enseñanza se encuentran claras en el modelo/enfoque EpC y son coherentes y pertinentes con la teoría curricular y el horizonte institucional dando cuenta de los 4 pilares fundamentales sobre los cuales se basa este enfoque.
	Hacer seguimiento	✓	✓	✓	✓	✓	
	Hacer afianzamiento	✓	✓	✓	✓	✓	
	Desarrollo de competencias	✓	✓	✓	✓	✓	
Aprendizaje	Antes de la clase	✓	✓	✓	✓	✓	La estrategia de aprendizaje en el modelo/enfoque EpC se puede evidenciar en el pilar de Metas de Comprensión y Desempeños de Comprensión ya que estos buscan determinar la importancia de lo que los estudiantes deben aprender y cuáles son las actividades claves para el uso de sus Conocimientos previos. Se crean los espacios de retroalimentación de sus trabajos desde lo grupal, lo individual y lo colectivo en el ejercicio de su trabajo.
	En el desarrollo de la clase	✓	✓	✓	✓		
	Grupales	✓	✓	✓	✓	✓	
	Individuales	✓	✓	✓	✓	✓	
	Autocontrol	✓	✓	✓	✓	✓	
Evaluación	Conocimientos	✓	✓	✓	✓	✓	Se especifica en el Documento un aspecto denominado

l u a c i ó n	Desarrollo de competencias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	valoración continua donde se hace la claridad del proceso de Aprendizaje. Se hace específico cada momento de evaluación para examinar y reestructurar el currículo y la práctica Pedagógica.
Competencias			Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones	
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	✓	✓	✓	✓	Realizada la revisión del documento podemos dar cuenta de que estos aspectos están descritos en el modelo /enfoque EpC, tanto para el nivel de preescolar como el de primaria. Dejándose notar con más precisión en el esquema de planeación de la clase diseñada desde el enfoque de Habilidades para la vida.		
	Académicas (relacionadas con asignaturas)	✓	✓	✓	✓			
	Laborales específicas	✓	✓	✓	✓			
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	✓	✓	✓	✓			
	Comunicación	✓	✓	✓	✓			
	Interpersonales	✓	✓	✓	✓			
	Resolución de problemas,	✓	✓	✓	✓			
	Gestión de tareas específicas	✓	✓	✓	✓			
Saber ser	Autonomía, compromiso, iniciativa, responsabilidad, auto respeto	✓	✓	✓	✓			
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	✓	✓	✓	✓			
Recursos			Promueven participación del alumnado		Observaciones			
Físicos	Audiovisuales	Impresos	Sí	No				
✓	✓	✓	✓		Se encuentran especificados en el currículo dentro del apartado de enfoque metodológico.			

Procedimientos de evaluación							
	Aspectos a evaluar		Tiempos		Procedimientos		Observaciones
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	✓	Corto plazo	✓	- Pruebas orales.	✓	Las evaluaciones se realizan teniendo en cuenta las directrices del Ministerio de Educación y también los desempeños de comprensión a través de los cuales se crean los espacios de retroalimentación.
					- Pruebas de respuesta corta	✓	
					- Preguntas objetivas.	✓	
	Actividades y tareas	✓	Corto y mediano plazo	✓	- Pruebas objetivas.	✓	Desde el aspecto de valoración continua se evidencian en la planeación estos procedimientos de evaluación a los alumnos.
					- Pruebas de respuesta corta.	✓	
					- Pruebas de ejecución.	✓	
	Actividades y tareas	✓	Corto y mediano plazo	✓	- Lista de Cotejo y Escalas.	✓	Las actividades y tareas se evidencian desde la gestión de aula, ya que en el diseño de la planeación de la clase para la básica primaria y el preescolar se hacen específicos estos momentos y en su ejecución se perciben de forma clara. Se dejan apreciar las evidencias de los desempeños alcanzados.
- Preguntas en clase					✓		
- Técnicas de autoevaluación					✓		
- Informes sobre actividades realizadas.					✓		
Procedimientos de evaluación							
	Aspectos a evaluar		Tiempos		Procedimientos		Observaciones
Evaluación de las actividades realizadas por el Docente	Evaluación de las tareas realizadas por el docente		Corto plazo	✓	Observaciones en clase.	✓	En la documentación está el apartado denominado evaluación de desempeño donde no solo se evalúan a los docentes del decreto 1278 sino los 2277 de manera continua con miras al mejoramiento de la práctica
					- Reacciones de los alumnos.	✓	
					- Escalas de Evaluación.	✓	
			Medio plazo: Revisión de la práctica docente	✓	Revisión por colegas.	✓	
					- Supervisión por un mentor.	✓	
					- Autoevaluación.	✓	
					- Encuestas a los alumnos.	✓	
- Portfolio/Carpeta docente.	✓						

						pedagógica.
--	--	--	--	--	--	-------------

3.5 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. .

3.5.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

3.5.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

3.5.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

3.5.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

3.5.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.

3.5 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.5.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.5.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental Entrevista	Formato de verificación. Guía de entrevista	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico.
	Grupo Nominal	Protocolo	Docentes, Estudiantes
3.5.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).	Análisis documental Entrevista Grupo Nominal Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.5.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes)

evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.	Entrevista Grupo Nominal Grupo focal			Guía de entrevista Protocolo	Coordinador/a, Rector/a Comité académico. Docentes, Estudiantes					
3.5.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo nominal Grupo focal			Formato de verificación. Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Rector, Coordinadores Docentes, Estudiantes					
3.5.d El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental Entrevista Grupo focal Grupo Nominal			Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Padres, estudiantes					
	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones				
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa					
Políticas para desarrollar competencias			✓	✓		Las políticas para desarrollar competencias en la institución son dadas desde las directrices del MEN en asocio con el SENA las cuales determinaron el desarrollo de competencias laborales y específicas acorde al contexto educativo.				
	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos	Responsables	Periodicidad		
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico			✓	✓		✓			Directivos docentes, padres de familia	Semestral y anual

Observaciones	No se evidencian actas ni resoluciones sobre la existencia de programas de apoyo pedagógico, sin embargo el documento da cuenta de ello y describe las estrategias que se llevan a cabo para superar las dificultades en el apartado de “Apoyo a estudiantes con bajo rendimiento académico”
---------------	--

3.6 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.

3.6.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.

3.6.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

3.6.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

3.6.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje

3.6.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

3.6 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.6.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
3.6.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
3.6.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes
3.6.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo,

de enseñanza y el aprendizaje.		Entrevista	Guía de entrevista	informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes		
		Grupo focal	Protocolo			
		Grupo Nominal				
3.6.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.		Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes Estudiantes		
		Entrevista	Guía de entrevista			
		Grupo focal	Protocolo			
	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.	✓	✓	✓	✓	✓	En la formulación del SIE desde los criterios de evaluación, aprobación y reprobación, podemos evidenciar cada uno de estos aspectos.
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño de las competencias.	✓	✓	✓	✓	✓	
Criterios para la promoción de estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓	
Articulación						
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias		Observaciones
Formas evaluación	✓	✓	✓	✓		Están planteados en el documento pero desarticulados con el modelo pedagógico.
Tipos de evaluación	✓	✓	✓	✓		
Instrumentos	✓	✓	✓	✓		
	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones		
Evaluaciones	docentes	Bimestral	Informe	No se encuentran en el modelo, solo		

periódicas			académico y valorativo.	aparecen en el SIE con responsables y estrategias a desarrollar.
Periodos de recuperación	Docentes	Final de bimestre	Plan de mejoramiento.	
Actividades complementarias	docentes	Final de bimestre	Taller, informes de lectura, y cuando es necesario valoración por bienestar estudiantil	

3.7 El *modelo/enfoque* pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.

3.7.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

3.7.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

3.7 El <i>modelo/enfoque</i> pedagógico contempla espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.							
		<i>Técnicas</i>		<i>Instrumentos</i>		<i>Fuentes</i>	
3.7.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.		Análisis documental		Formato de verificación		Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) (SI) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes, padres	
		Entrevista		Guía de entrevista			
		Grupo focal		Protocolo			
3.7.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.		Análisis documental		Formato de verificación		Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes	
		Entrevista		Guía de entrevista			
		Grupo focal		Protocolo			
Mecanismos de difusión		Análisis de resultados		Uso de los análisis/informes		Observaciones	
Internos	externos	Sí	No	Diseño de acciones	Implementación de acciones		
Resultados de evaluaciones	✓	✓	✓		✓	✓	El análisis de las pruebas externas permite la

							revisión de los logros y las dificultades o limitaciones del educando, evidenciado en el apartado “Uso pedagógico de las evaluaciones externas” citados en el PEI.
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 3.

Rubrica evaluación del Currículo Diseñado (pe, pa, mc) al Currículo Enseñado

Rúbrica evaluación del currículo diseñado (pe, pa, mc) al currículo enseñado.

7. De currículo diseñado a currículo enseñado: analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela (Plan de Estudios(PE), Planes de Área (PA) y Mallas Curriculares (MC)) atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante y se articula con el currículo enseñado

7.1 El plan de estudios (PE) , refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, el modelo pedagógico institucional, en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

7.1 El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.1a. Evidencias de un documento que define y describe las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión	Análisis documental	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios
7.1b. Documento que evidencie la articulación del Plan de Estudios en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución	Análisis documental. Entrevista, grupo focal	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios Aportes de Coordinador Académico, docentes
7.1c. Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios,
7.1.d Evidencias sobre cómo las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios, PMI, actas, resoluciones
7.1. d. El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1e Documentos que evidencien la justificación para la selección de las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.g Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios. PMI

Existencia: El documento existe o no

Claridad: la información proporcionada es clara conceptualmente y fácil de comprender

Coherencia: la información tiene un hilo conductor claro, las secciones se articulan claramente a nivel conceptual

Pertinencia: La información está acorde con los referentes conceptuales y del contexto educativo

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento Plan de estudios	X	X	X	X	Se presenta con claridad y acorde a lo diseñado en el PEI de la institución
Descripción modalidades, métodos, actividades EA, metodologías	X	X	X	X	Se describen de manera coherente y pertinente estos aspectos en relación con el modelo pedagógico ajustado a la modalidad que se ofrece.
Fundamentación enfoques metodológicos y de evaluación	X	X	X	X	El diseño del plan de estudio responde al modelo pedagógico definido en el PEI y con la metodología apropiada, aunque la evaluación no aparece registrada en el documento, solo se ve evidencia de esta en el plan de área o asignatura.

Los enfoques descritos en el Plan de estudios se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	x	X	x	El proceso de enseñanza y aprendizaje está claramente descrito en el Plan de estudio, lo cual permite ver coherencia y pertinencia con lo diseñado en el PEI, pero lo que no
Aprendizaje	x	X	x	
Evaluación				
Calidad	x	X	x	

				podimos evidenciar fue el tipo de evaluación que se pondrá en práctica, solo en el plan de áreas de estudio se puede apreciar.
Competencia				No muestra el ítems de competencias ya que el documento de investigación fue elaborado en el año 2012 y la re significación no ha sido sistematiza, pero que por información obtenida en la aplicación de instrumentos se han hecho las mejoras al documento atendiendo las políticas establecidas.
Concepción de niño y niña.	x	X	x	Esta claramente descrito este aspecto, lo cual va en coherencia y pertinencia con el horizonte institucional y el perfil del estudiante que se quiere formar.
Concepción de hombre y mujer	x	X	x	
Concepción de ciudadano y ciudadana	x	X	x	
Perfil del estudiante	x	X	x	

Excelente: Cumple completamente con los criterios, aspectos en el descriptor

Muy Bien: Cumple con la mayoría de criterios, aspectos en el descriptor.

Bien: Cumple parcialmente con algunos aspectos del descriptor

Necesita mejorar: Los aspectos no se encuentran o no se concretan de manera adecuada

7.1 El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.				
	Excelente	Muy	Bien	Necesita

		<i>bien</i>		<i>mejorar</i>
7.1a. Evidencias de un documento que define y describe las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión		x		
7.1b. Documento que evidencie la articulación del Plan de Estudios en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución		x		
7.1c. Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación			x	
7.1.d Evidencias sobre cómo las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar			x	
7.1. d. El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.		x		
7.1e Documentos que evidencien la justificación para la selección de las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas.			x	
7.1.f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.			x	
7.1.g Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación			x	

7.2 En el Plan de Área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.

7.2 En el Plan de área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa	Análisis documental Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular, interacción de aula
7.2.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel	Análisis documental Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular, interacción de aula
7.2.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel	Análisis documental.Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular , interacción de aula
7.2.d. Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias básicas en el área/grado/nivel	Análisis documentalObservación de clase	Rejilla	Inventario

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento que relacione los métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa	X	X	X	X	En el documento existe la relación entre los métodos de enseñanza acordes a la población educativa, hace referencia a la inclusión pero no hay determinadas las estrategias específicas para esta población.
Documento que relacione métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel	X	X	X	X	En el esquema diseñado para la el plan de estudio se encuentra un aparte denominado estrategias metodológicas en la que se evidencia la relación del método por área/nivel/grado
Relación de estrategias EA por área/grado/nivel	X	X	X	X	Las estrategias de EA son pertinentes con el contexto institucional.
Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por área/grado/nivel	X	X	X	X	Se evidencia en un aparte del esquema del plan acorde a cada área, nivel y grado.

7.2 En el Plan de área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología				
	Excelente	Muy bien	Bien	Necesita mejorar
7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa			X	
7.2.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel		X		
7.2.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel		X		
7.2.d. Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias básicas en el área/grado/nivel		X		

7.3. Los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje (EA) fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.

7.3. Los métodos de enseñanza y actividades de EA fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuente</i>
7.3.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA tanto para la población general como para los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios, Plan de Área
7.3.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios, Plan de Área
7.3.c. Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) por área/grado/nivel	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios, Plan de Área

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para	X				No se describen métodos y actividades de EA que conlleven a mejorar los casos de bajo rendimiento y

manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje					problemas de aprendizaje por área /niveles /grados por lo tanto tampoco se evidencian en el documento planes de acompañamiento para la superación de dificultades.
Relación de estrategias por área/grado/nivel					
Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por área/grado/nivel					

7.3. Los métodos de enseñanza y actividades de EA fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.				
	Excelente	Muy bien	Bien	Necesita mejorar
7.3.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA para la población general y la población con NEE				x
7.3.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel			x	
7.3.c. Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) por área/grado/nivel				x

7.4. *Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área.*

7.4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.4.a. Descripción de las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área	Análisis documental	Rejilla.	Plan de Área/Malla curricular/ SIEE
7.4.b. Relación de criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área /Malla curricular/ SIEE
7.4.c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes, a los contenidos y las competencias meta de cada nivel /grado	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área /Malla curricular SIEE
7.4.d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas de aprendizaje y las concepciones de enseñanza y el	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área/ Malla curricular

aprendizaje declarados en el área.			
7.4.e. Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área / Malla curricular
7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE/ PA y mallas curriculares	Análisis documental	Rejilla	PMI, actas de comisiones de evaluación, consejo académico, reuniones de área

	Existencia	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Documento de rutas de evaluación por área/grado/nivel	X	X	X	X	Dentro del esquema se evidencia una sección de valoración continua relacionada con cada estrategia metodológica diseñada.
Documento de criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes incluyendo los de NEE	X	X	X	X	Las grandes metas de comprensión acordes al modelo pedagógico permiten definir el perfil del estudiante en cada área y nivel coherente con el horizonte institucional pero no hace referencia a la población con NEE.
Documento de tipos e instrumentos de evaluación	X	X	X	X	Hace referencia a la evaluación pertinente por área y nivel coherente con el modelo pedagógico, pero no hay diseño de los instrumentos específicos para su valoración.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas	X	X	X	X	Pudimos determinar que la valoración continua diseñada en el plan corresponde con las metas educativas, acordes al horizonte y al modelo pedagógico.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su	X	X	X	X	El diseño de valoración continua correspondiente a la

coherencia con los estándares					evaluación esta en coherencia con los estándares
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias	X	X	X	X	El tipo de evaluación diseñado es coherente con las competencias a desarrollar en el área/nivel/grado
Descripción de cómo la evaluación retroalimenta los PE, PA y mallas curriculares	X	X	X	X	En el documento se hace referencia a que el ejercicio propuesto es el resultado de una evaluación diagnóstica donde se evidenciaron las necesidades de los estudiantes y de ahí se diseña la ruta a seguir.

7.4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área.

	Excelente	Muy bien	Bien	Necesita mejorar
7.4.a. Descripción de las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área		X		
7.4.b. Relación de criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes, incluyendo los de NEE				X
7.4.c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes, a los contenidos y las competencias meta de cada nivel /grado		X		
7.4.d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas de aprendizaje y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje declarados en el área.		X		
7.4.e. Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje		X		
7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE/ PA y mallas curriculares			X	

7.5. Los contenidos en la Malla Curricular son coherentes y pertinentes con las competencias en cada nivel/ grado del área.

7.5. Los contenidos de la Malla Curricular son coherentes y pertinentes con las competencias de nivel/ grado del área.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.5.a Relación de los contenidos con las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje.	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
7.5.b Justificación de la secuencia de los contenidos propuestos y la relación de esta con las necesidades diversas de aprendizaje de los estudiantes, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de área /Malla curricular/
7.5 c Relación de los contenidos con las metas de aprendizaje del nivel/ grado del área.	Análisis documental	Rejilla	Malla curricular
7.5.d Descripción de los elementos del saber, del saber hacer y del ser subyacentes en el contenido propuesto	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área/ Malla curricular
7.5.e. Justificación de la estructura de los contenidos seleccionados y su relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área / Malla curricular

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Sección de Justificación de la selección, secuencia y la estructura de los contenidos propuestos según el nivel, grado necesidades diversas de los estudiantes y concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	X	X	X	X	En el documento se encuentra la justificación del plan de estudio acorde al horizonte institucional el modelo pedagógico escogido para su desarrollo.
Sección que ilustra/ explicita los elementos del saber, del saber hacer y del ser en los contenidos					No hay una sección específica para estos elementos pero por indagación realizada comentan que se definieron atendiendo a estos elementos.

7.5. Los contenidos de la Malla Curricular son coherentes y pertinentes con las competencias de nivel/ grado del área.				
7.5. a Relación de los contenidos con las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje.	X	X	X	Los contenidos guardan relación con las competencias del área.
7.5.b Justificación de la secuencia de los contenidos propuestos y la relación de esta con las necesidades diversas de aprendizaje de los estudiantes, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	X	X	X	La secuencia de los contenidos propuestos se seleccionó de acuerdo a las necesidades diversas de los estudiantes y al modelo pedagógico en correspondencia con esto.
7.5 c Relación de los contenidos con las metas de aprendizaje del nivel/ grado del área.	X	X	X	Los contenidos planeados guardan relación con las metas de aprendizaje.
7.5.d Descripción de los elementos del saber, del saber hacer y del ser subyacentes en el contenido propuesto				En el rastreo documental no encontramos un aparte donde se describa este aspecto detallado de esa forma específica.
7.5.e. Justificación de la estructura de los contenidos seleccionados y su relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.				En la justificación del plan de estudios se hace la explicación de la coherencia que hay entre los contenidos seleccionados con las concepciones de enseñanza y aprendizajes declarados.

Anexo 4
Instrumento de observación de la Gestión de Aula



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo: IETECI PALMAR DE VARELA	
Nombre de la Sede: JOSÉMARÍACÓRDOBA	
Grado : 4 A	Área : HUMANIDADES Asignatura: LENGUA CASTELLANA
Observador: LUZ ANGÉLICA FONTALVO -INDIRA ROMERO- JOSÉ GÓMEZ- TOMAS CORONADO- ANGÉLICA SÁNCHEZ.	Observado: GINA REALES PERTUZ
Fecha: JUNIO 14 DE 2016	Hora: 2:00 p.m.

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítem de acuerdo a la siguiente manera: 5. Excelente 4. Bueno 3. Satisfactorio 2. Deficiente 1. No Aplica
--

PLANEACIÓN							
CRITERIOS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución			X				La clase es diseñada de acuerdo al formato de la IETECI acorde al modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión.
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes			X				Los objetivos planeados están descritos en forma clara de acuerdo a lo que se pretende que alcancen los estudiantes.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>			X				Se ajusta a las necesidades de los estudiantes y al contexto en el que se desarrolla.
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje			X				Se evidencian desde la planeación todos los referentes de calidad.
Desde la planeación se evidencian los aspectos	1. Ambiente escolar		X				Aula preparada
	2. Saberes previos		X				Se hace referencia a los saberes previos
	3. Metodología		X				Está diseñada en la planeación

fundamentales de una buena gestión de aula:	4. Manejo del tiempo		X				Aparece previsto
	5. Material educativo de apoyo		X				Se menciona con detalle.
	6. Evaluación		X				Se hace referencia al estilo de evaluación que se abordara durante el desarrollo de la clase
Desde la planeación se prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de aprendizaje						X	No se prevé en la planeación las dificultades que se puedan presentar y las posibles soluciones.

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias		X				Se establecen los acuerdos de la clase y se motiva a los estudiantes para ella.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza actividades encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos y experiencias que los/las estudiantes puedan tener		X				Las actividades realizadas permiten que los estudiantes relacionen el tema con experiencias propias.
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados		X				Tiene conocimiento del tema a desarrollar
	El docente relaciona el tema de manera coherente con otras áreas del conocimiento relevantes				X		Falto la relación con otras áreas del saber, y el tema a nuestro parecer permitía hacer la transversalidad
	El docente relaciona el tema con contextos de la vida real						Falto aprovechamiento de este espacio, siendo el tema pertinente para ello.
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los/las estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias					X	Las estrategias diseñadas no se utilizan en forma adecuada, de tal forma que permita favorecer estos procesos, se queda solo en la re-escritura del texto y en el comentario de la lectura realizada.
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento (individual, colaborativo y cooperativo) coherentes con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los/las estudiantes			X			El trabajo inicialmente se muestra como en equipo, pero inicia con un ejercicio individual y así concluye, se ven los equipos pero solo para compartir los materiales de trabajo.
	Las actividades desarrolladas por el		X				Se pudo explorar más el tema

	docente son pertinentes para los aprendizajes que se espera alcanzar					propuesto de tal forma que se llegara a una producción textual más de argumentación que de narración.
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada	X				Las actividades están ajustadas a la planeación.
	Las actividades desarrolladas favorecen el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes en el saber, saber hacer y ser		X			Se nota que los niños tienen apropiación de algunos conceptos pero no se evidencia en la clase para que le sean útiles en el desarrollo de la actividad.
	Los estudiantes participan de maneras variadas y significativas en cada etapa de la clase	X				Hay participación de los estudiantes en las diferentes etapas de la clase
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita el aprendizaje a los estudiantes		X			Se destinó de manera desproporcionada el tiempo en las actividades diseñadas al momento de la ejecución.
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente utiliza apropiadamente diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes	X				El material de apoyo fue diverso y muy creativo, se notó la respuesta positiva con los materiales que los niños aportarían de casa para el desarrollo de la actividad.

EVALUACIÓN								
CRITERIOS	EVIDENCIAS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos tanto en el saber, saber hacer como en el ser							Se puede notar en algunos aspectos de la clase.
	El docente monitorea los aprendizajes de los/ las estudiantes apropiadamente				X			Al momento de la actividad central se acerca a los estudiantes y hace recomendaciones adecuadas para mejorar el trabajo.
	Se utilizan formas de evaluación diversas y coherentes con los objetivos, actividades planteados	1 Autoevaluación						No se evidencia la evaluación, consideramos que por la falta de tiempo no lo desarrollo como estaba previsto
		2.Coevaluación			X			
		3.Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades y fortalezas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje				X			Se evidencian en la clase las dificultades pero no lo aprovecha para fortalecer al resto del grupo
La retroalimentación se realiza de manera apropiada a los objetivos y necesidades de aprendizaje de los/ las estudiantes				X			Por falta de tiempo no hubo oportunidad de retroalimentación.	

Anexo 5. Descripción de los instrumentos: Grupos Focales y Entrevistas.

Dimensión	Sub dimensión	Objetivo	GFM	GFP	GFE	ER
			ítems	ítems	ítems	ítems
Contexto	Necesidades estudiantes	Establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con currículo.	1	10	2	2,3
Input	Horizonte Institucional	Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo.	9	11	4	1,4,5
		Establecer los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el HI y el currículo.	10	2, 3,4	10	6, 14
Proceso	Diseño	Establecer los mecanismos de construcción del currículo y el modelo pedagógico.				5, 7,8
		Determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico.	2,3,4,5			10, 11
		Identificar el énfasis del currículo.	8	3	3	9, 12
		Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad	6,7			13, 17
		Analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.		2,6, 9	9	18

	Implementación	Establecer los mecanismos de implementación del currículo				15, 16
Resultado	Satisfacción	<p>Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo.</p> <p>Establecer la utilidad y pertinencia de los aprendizajes.</p> <p>Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula.</p>	1,5	1,2,4		10
			7,8	3,4	5,6,7,8	

Anexo 6. Resultados Grupos Nominales

Técnica Grupo Nominal N° 1

Pregunta N°1: ¿Qué es un Modelo Pedagógico?

Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	Resultados
Son lineamientos teóricos que permiten asumir una posición frente al currículo, la sociedad y el ser humano que se quiere formar.	Es la representación del quehacer en la escuela que debe responder a interrogantes tales como ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Quién?	Es una pauta unificada que guía al quehacer docente y que permite consolidar los criterios de la comunidad para llevar a cabo la Misión y Visión de la Institución.	Es un instrumento de análisis que esta mediado por el contexto histórico, la cultura, las necesidades y que define ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? El rol del docente, del estudiante, las temáticas y los recursos que se van a utilizar para potenciar los procesos de enseñanza/ aprendizaje.	Un modelo pedagógico es el patrón de técnicas que deben utilizarse para impartir conocimientos, es decir, enseñar.	Es una unidad estructurada o una guía que orienta el saber pedagógico en una institución y que gira entorno a las necesidades y experiencias del contexto que son las que le dan sentido y que da respuesta a interrogantes como ¿Cuál es el tipo de hombre que se pretende formar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo?	Es una unidad estructurada o una guía que orienta el saber pedagógico en una institución y que gira entorno a las necesidades y experiencias del contexto que son las que le dan sentido y que da respuesta a interrogantes como ¿Cuál es el tipo de hombre que se pretende formar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo?

Pregunta N°2: ¿Cuál o cuáles son los modelos pedagógicos que se implementan en la Institución?

Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	RESULTADOS
Critico Social Aprendizaje significativo.	A nivel de secundaria el aprendizaje significativo “Critico Social” A nivel de primaria la enseñanza para la comprensión	En nuestra Institución se implementa el Aprendizaje significativo como modelo pedagógico. El cual busca que el estudiante construya su conocimiento teniendo en cuenta unos pre saberes y los relacione con la nueva información que desarrolla.	Los modelos pedagógicos que se implementan en la Institución son: Enseñanza para la comprensión. Aprendizaje significativo (Critico Social)	Los modelos pedagógicos que se implementan en la institución son los siguientes: Modelo Critico Social, sustentado en el aprendizaje significativo. Enseñanza para la comprensión.	No existe un único modelo pedagógico: Para preescolar y básica primaria se estableció Enseñanza para la comprensión. Para bachillerato modelo Critico Social, apoyado en el aprendizaje significativo	Los Modelos Pedológicos que se implementan en la Institución son: Modelo Critico Social, en la básica secundaria. Modelo Enseñanza para la Comprensión, en la básica primaria

Pregunta N°3: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que implementan para desarrollar los contenidos seleccionados?

RESPUESTAS						
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	RESULTADOS
Las estrategias metodológicas que se emplean para desarrollar los contenidos son: La observación directa La observación guiada (preguntas, talleres) Experimentos Salidas de campo Reconstrucción de textos Tener en cuenta ideas previas (preguntas) Los proyectos a corto plazo (transversales) Mapas conceptuales Trabajos en grupo o equipos e individuales	Se utilizan las siguientes estrategias metodológicas: Se utilizan interrogantes Los intereses de los estudiantes Trabajo cooperativo Proyectos de aula.	Observaciones Guías Experimentos Salidas de campo Reconstrucción de textos Ideas previas Proyectos a corto plazo transversales Mapas conceptuales	Las estrategias metodológicas empleadas para desarrollar los contenidos seleccionados son: Exploración Proyectos de aula Preguntas problemas Vivencias.	Exploración Vivencias Proyectos de aula	Conocimientos previos Nuevos conocimientos Contextualización Retroalimentación Aplicabilidad Evaluación	Preguntas previas. Proyectos de aula. Observaciones. Talleres grupales o individuales. Mapas conceptuales

Pregunta N°4: ¿De acuerdo al modelo pedagógicos que elementos se tienen en cuenta para seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes?

RESPUESTAS						
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	RESULTADOS
<p>Para seleccionar los contenidos se tiene en cuenta:</p> <p>Su personalidad</p> <p>Capacidad cognitiva en torno a las necesidades sociales</p> <p>Que pueda unir teoría con practica (Aplicar lo aprendido)</p> <p>Autorreflexión (Compromiso)</p> <p>Pensar y actuar.</p> <p>Relación vida y asignatura.</p> <p>Contextualización</p>	<p>Se tiene en cuenta:</p> <p>Las metas y la comprensión.</p> <p>DBA y estándares</p> <p>Hilos conductores</p>	<p>Pienso que para la selección de contenidos se tiene en cuenta:</p> <p>Los estándares de calidad que exige el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Las necesidades de los estudiantes y su contexto.</p>	<p>Los elementos para seleccionar los contenidos son:</p> <p>Que estén relacionados con su cotidianidad.</p> <p>Que se puedan abordar y presentar como desafíos.</p> <p>Que ayuden a las soluciones a problemas específicos de la comunidad.</p> <p>Que permitan el desarrollo de la personalidad y sus capacidades cognitivas.</p> <p>Que atiendan los intereses y necesidades de todos los estudiantes</p>	<p>Los elementos que se tienen en cuenta para seleccionar los contenidos</p> <p>A desarrollar con los estudiantes son:</p> <p>Estándares básicos de calidad de cada área</p> <p>Los derechos básicos de aprendizaje.</p>	<p>Los elementos para seleccionar contenidos son:</p> <p>Situaciones cotidianas.</p> <p>Desempeño de comprensión que deben surgir de estándares y DBA.</p>	<p>Los elementos para seleccionar los contenidos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. 2. Que les permita unir la teoría y la práctica. 3. Que atiendan los intereses y necesidades de todos los estudiantes 4. Que permitan el desarrollo de la personalidad y sus capacidades cognitivas.

Grupo Nominal N° 1

Pregunta N°5: ¿De qué manera se puede evidenciar que el modelo pedagógico implementado en la Institución da respuesta al perfil del estudiante que se quiere formar?

RESPUESTAS						
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	RESULTADOS
<p>El modelo pedagógico implementado en la Institución da respuesta al perfil del estudiante que se quiere formar con: La participación de los estudiantes en la toma de decisiones. Desempeño de los egresados Participación de los educandos en los diferentes eventos de la comunidad. Resultados pruebas externas.</p>	<p>El modelo crítico Social da respuesta en la medida a que los estudiantes aprendan a cuestionarse y transformar su realidad.</p>	<p>Desempeño de los estudiantes egresados Participación del estudiante en los diferentes eventos de la comunidad.</p>	<p>La participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la Institución. La ubicación de los egresados en el sector público y privado que aportan a la transformación de la comunidad.</p>	<p>En el desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades, desafíos y proyectos. En la valoración continua. En las escritas. En la muestra del producto final del evento pedagógico realizado.</p>	<p>Niños exploradores Aporte de talentos.</p>	<p>Desempeño de los estudiantes. Toma de decisiones de los estudiantes. Resultados de pruebas externas.</p>

Grupo Nominal N°2

Pregunta N°1: ¿Qué es un Modelo Pedagógico?

Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	Participante N° 7	RESULTADOS
Es un acuerdo entre compañeros docentes de como orientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la mano de un pensador.	El contenido conceptual que guía la vida escolar de manera que se logre una enseñanza coherente entre la práctica y la teoría.	Es la guía para el proceso de formación de una institución teniendo en cuenta la enseñanza y aprendizaje.	Es un postulado o referente inspirado a través de investigaciones de unos pedagogos, los cuales son adoptados para interpretar sus teorías.	La teoría o figura que sigue una institución para llevar a cabo todo el proceso escolar. Parámetros teóricos y/o aplicativos de una institución para fomentar el ámbito escolar.	Un modelo pedagógico es un conjunto de estrategias metodológicas que se implementan en una institución educativa con el objetivo de enriquecer el quehacer pedagógico.	Es tener en cuenta una corriente pedagógica que nos oriente en nuestro quehacer docente a la enseñanza-aprendizaje.	Es la guía para el proceso de formación de una institución teniendo en cuenta la enseñanza y aprendizaje. Un modelo pedagógico siempre está sustentado por una investigación de un pensador.

Grupo Nominal N°2

Pregunta N°2: ¿Cuál o cuáles son los modelos pedagógicos que se implementan en la Institución?

Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	Participante N° 7	RESULTADOS
Los modelos pedagógicos que se implementan en la institución son: Enseñanza para la comprensión Modelo Aprendizaje significativo.	El modelo critico social.	Modelo Critico Social (Aprendizaje significativo) Enseñanza para la Comprensión.	El modelo pedagógico de la Institución es el Critico Social y utiliza dos estrategias: la Enseñanza para la Comprensión y el aprendizaje significativo.	Modelo pedagógico implementado en la Institución es el Critico Social.	EL modelo Enseñanza para la Comprensión.	Enseñanza para la comprensión con enfoque constructivista.	Los Modelos Pedológicos que se implementan en la Institución y que se encuentran claramente en el PEI son: Modelo Critico Social Modelo Enseñanza para la Comprensión,

Grupo Nominal N°2

Pregunta N°3: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que implementas para desarrollar los contenidos seleccionados?

RESPUESTAS							Resultados
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	Participante N° 7	
<p>Enseñanza para la comprensión</p> <p>Realizar actividades que requieran del pensamiento en cuanto al tema: explicar, evidenciar, dar ejemplos, comparar con análogos</p> <p>M. crítico social</p> <p>Unir teoría y práctica.</p> <p>Enfatizar en el trabajo productivo.</p>	<p>Entre las estrategias metodológicas que se pueden implementar para desarrollar los contenidos tenemos:</p> <p>Técnicas grupales</p> <p>Debates, exposiciones, mesas redondas</p> <p>Desarrollo de guías de aprendizaje</p> <p>Trabajos individuales, grupales</p> <p>Implementación de las TIC</p> <p>Juego de roles</p> <p>Trabajos de investigación</p> <p>Utilización de modelos contextualizados</p> <p>Video conferencias</p> <p>Talleres individuales: contenidos, autorreflexión, propuestas</p> <p>La pregunta problematizadora</p> <p>El juego, concurso, actividades lúdicas</p>	<p>Las estrategias son: se adecuan de acuerdo a la población con N.N.E., se tienen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.</p> <p>Para esto se organizan planes de estudio por grado, proyectos pedagógicos</p>	<p>-Una fase de exploración de conocimientos previos como cantos, narraciones, dramas, etc.</p> <p>-Una segunda fase de conexión, donde se le da a conocer a los estudiantes el conocimiento nuevo.</p> <p>-Una tercera fase que es practicar o profundizar lo aprendido con otras actividades lúdicas sean poesía, juegos, cantos, etc.</p> <p>-Y por último una fase de aplicación donde se hace la conexión con otras áreas</p>	<p>estrategias metodológicas</p> <p>La pregunta</p> <p>La observación del comportamiento e intereses de los estudiantes</p> <p>Evocar la realidad y situaciones cotidianas</p> <p>El juego, concurso, actividades lúdicas</p> <p>Empleo de actividades que impliquen el uso de tecnologías</p>	<p>Talleres individuales (contenidos, comprensión, autorreflexión, propuestas</p> <p>Juego de roles</p> <p>Trabajo de investigación</p> <p>Utilización de modelos contextualizados</p> <p>Mesa redonda</p> <p>Debates</p> <p>Video conferencias</p>	<p>Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula de clases son:</p> <p>Exploración de conocimientos previos a través de preguntas o situaciones problema.</p> <p>Las preguntas de reflexión o abiertas que promuevan pensamiento crítico</p> <p>Los trabajos en equipos</p> <p>Los proyectos de aula: aprender haciendo</p> <p>El piensa en pareja y comparte</p>	<p>1. Pregunta problematizadora.</p> <p>2. Talleres (Trabajos en equipo e individuales).</p> <p>3. Debates, mesas redondas.</p> <p>4. Implementación de las TIC.</p> <p>5. Trabajo de investigación.</p> <p>6. Actividades lúdicas.</p> <p>6. Observación de las necesidades e intereses del estudiante.</p>

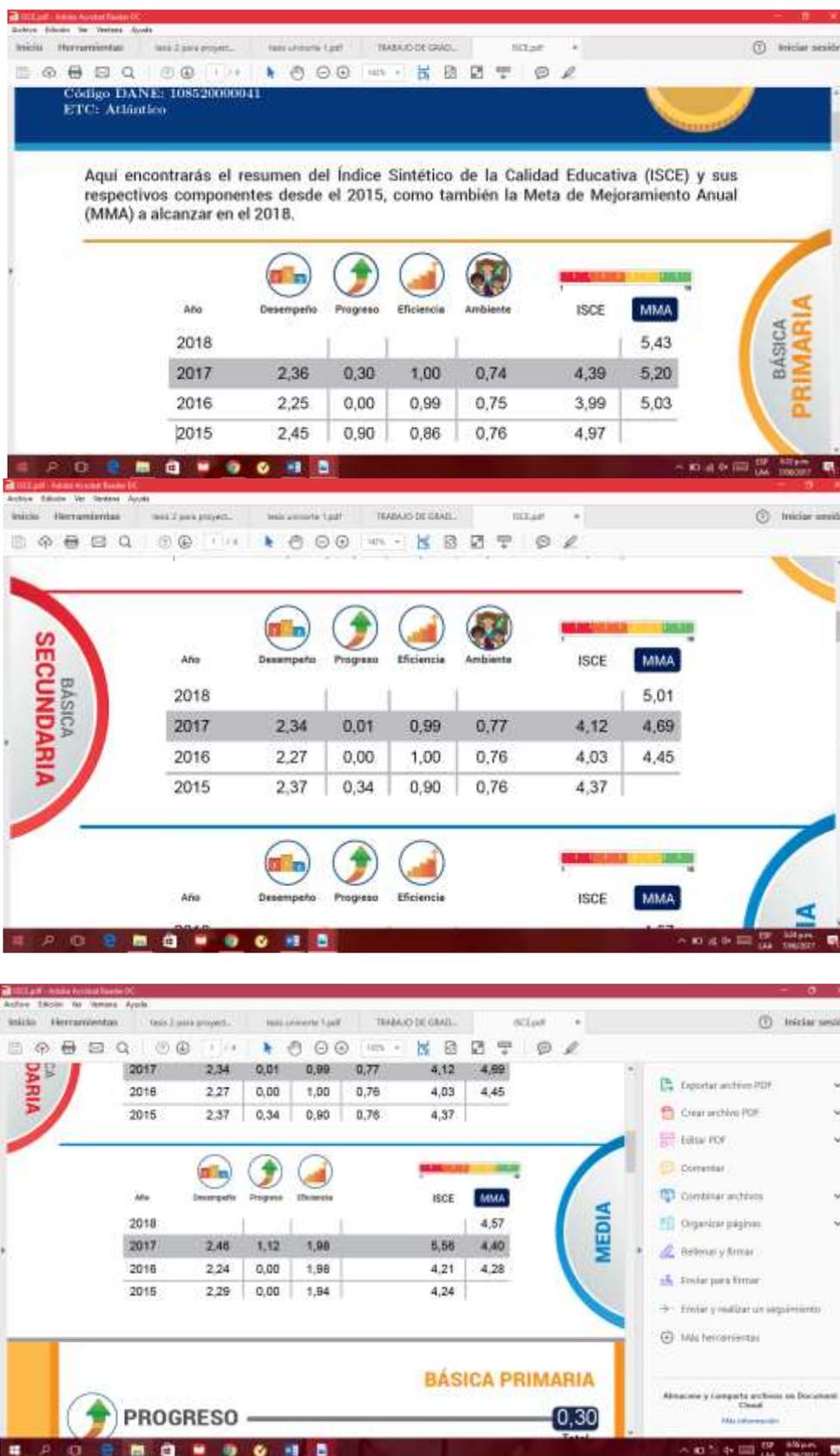
Grupo Nominal N°2 Pregunta N°4: ¿De acuerdo al modelo pedagógicos que elementos se tienen en cuenta para seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes?

RESPUESTAS							
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	Participante N° 7	RESULTADOS
<p>Para seleccionar los contenidos se tiene en cuenta:</p> <p>Meta de comprensión.</p> <p>Tópicos generativos</p> <p>Desempeño-evaluación</p> <p>Resultados</p>	<p>Se tiene inicialmente en cuenta el currículo, y se hace con los lineamientos del MEN y el eje transversal, con los diferentes proyectos pedagógicos organizados en las diferentes etapas y épocas afines y las necesidades individuales del estudiante en el contexto laboral presente/ futuro</p>	<p>Para seleccionar los contenidos a desarrollar con los estudiantes se debe tener en cuenta:</p> <p>El contexto en el que se desenvuelven</p> <p>Sus condiciones históricas y sociales</p> <p>Sus intereses</p> <p>Su realidad</p>	<p>Los elementos que se tienen en cuenta para seleccionar los contenidos a desarrollar en la institución son:</p> <p>Necesidades naturales de la comunidad</p> <p>Tener en cuenta teoría como práctica.</p> <p>Auto-reflexión del docente</p> <p>Orientar el conocimiento hacia la liberación de sus necesidades sociales.</p>	<p>Los elementos que se tienen en cuenta para la selección de contenidos a desarrollar con los estudiantes son:</p> <p>Los estándares básicos de calidad de cada área</p> <p>Los derechos básicos de aprendizaje</p>			<p>Los elementos para seleccionar los contenidos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las necesidades de los estudiantes. 2. Que les permita unir la teoría y la práctica. 3. Los estándares de calidad.

Grupo Nominal N°2 Pregunta N°5: ¿De qué manera se puede evidenciar que el modelo pedagógico implementado en la Institución da respuesta al perfil del estudiante que se quiere formar?

RESPUESTAS							
Participante N° 1	Participante N° 2	Participante N° 3	Participante N° 4	Participante N° 5	Participante N° 6	PARTICIPANTE N°7	RESULTADOS
Se evidencia a través de la formación que reciben por el SENA. Una de las necesidades sociales es técnico en mecánica motriz, profesores para dar solución a una necesidad social, reparación de motos que es un elemento de trabajo de gran aporte de los habitantes.	Se evidencia la implementación del modelo pedagógico en el desarrollo del quehacer educativo de los educandos, cuando estos son actores de su propio conocimiento, ya que de una manera activa y asertiva relacionan sus conocimientos previos con la nueva información y lo aprenden coherentemente volviéndose individuos útiles a la sociedad. Esta formación debe ser integral, con la cual se desarrolla sus competencias básicas, ciudadanas y laborales.	El modelo pedagógico implementado se evidencia en los resultados de las pruebas externas que de una u otra forma apuntan a ubicar a la institución como una de las mejores del departamento y por ende a nivel nacional. También se evidencia desde el saber de las áreas que permite que los jóvenes se preparen para la vida desde lo teórico a la práctica, haciendo de ellos sujetos útiles a la sociedad.	Estudio de problemáticas de la comunidad dando respuesta a sus necesidades. Manejo de las competencias básicas a través de las pruebas saber. Egresados con carreras afines al área. Aprender haciendo.	Para que los estudiantes sean transformadores de la sociedad, estos deben ser reflexivos, buscar la aplicabilidad de lo aprendido en la realidad estableciendo relaciones entre estas (aprendizaje-realidad) deben ser líderes que participen en la solución de los problemas que se presenten en su entorno. Aportes estos que pretendemos hacer desde nuestro modelo pedagógico.	Durante la participación en debates. Al presentar sus propuestas, tales como proyectos de vida. Durante el seguimiento e informe de instituciones donde se dirigen los jóvenes que gradúan, en nuestro caso en el SENA, donde los estudiantes son escogidos en su mayoría por el hecho de ser IETISTA Cuando se encuentran en sitios de la comunidad desarrollándose ya sea de manera social o comercial	Cuando lideran actividades de transformación en su comunidad. Actúa de manera autónoma y responsable Al desarrollar competencias básicas. Al participar con entusiasmo en las actividades propuestas	Contribuyen a transformar los problemas de la sociedad. Egresados dejan en alto el nombre de la Institución en los diferentes ámbitos de la vida. Resultados de las pruebas externas.

Anexo 7. Resultados Índice Sintético de calidad ISCE



Anexo 8. Imágenes aplicación de grupo nominal

