

Evaluación y Resignificación Curricular de una Institución Educativa del Municipio de Santo Tomás

Autores:

Ana María A Hernández García

Esmeralda Ortega Bravo

Ana María Triana Cantillo

Nirama Zapata Comas

Trabajo de profundización para optar al título de Magíster en Educación

Director:

Mg. Abraham Sir Barrios



Universidad del Norte

Maestría en Educación

Barranquilla

2016

Nota de aceptación:

Jurado

Jurado

Contenido

Lista de tablas.....	5
Lista de Figuras.....	6
Lista de Anexos.....	7
Resumen.....	8
1.Introducción.....	10
2. Título.....	14
3. Justificación.....	15
4. Marco Teórico.....	17
4.1. Currículo.....	17
4.1.1. Acercamientos al concepto de currículo.....	17
4.1.2. Desarrollo histórico del concepto de currículo.....	22
4.1.3. Evolución del campo del currículum en Colombia.....	44
4.1.4. Elementos del currículo.....	55
4.1.5. Teorías curriculares.....	60
4.1.6. Concepciones curriculares.....	78
4.1.7. Tipos de currículo.....	81
4.2. Evaluación curricular.....	98
4.2.1. Modelo CIPP aplicado a la evaluación curricular.....	110
4.3. Concepciones de calidad en la evaluación curricular y los planes de mejora.....	116
4.3.1. Modelo de calidad del sistema educativo español (Bris, 2009).....	126
4.3.2. El movimiento de mejora escolar y los planes de mejora.....	133
4.4. Síntesis.....	144
5. Planteamiento del problema.....	148
6. Objetivos.....	150
6.1. Objetivo General.....	150
6.2. Objetivos Específicos.....	150
7. Metodología.....	151
7.1. Área de profundización.....	151
7.2. Área de experticia o idoneidad.....	151
7.3. Fases.....	152
7.3.1. Fase de evaluación.....	160
7.3.2. Fase de Plan de Mejora.....	173
7.4. Contexto de aplicación.....	177
8. Resultados.....	181
8.1. Resultados de la evaluación del currículo.....	181
8.1.1. Análisis documental del PEI.....	181

8.1.1.1. <i>Análisis documental del Horizonte Institucional</i>	181
8.1.1.2. <i>Análisis Documental del Modelo pedagógico:</i>	193
8.1.1.3. <i>Análisis Documental del Currículo diseñado:</i>	196
8.1.1.4. <i>Análisis documental del Currículo enseñado</i>	203
8.1.1.5. <i>Análisis documental del Sistema de Evaluación Institucional</i>	212
8.1.1.6. <i>Análisis documental del Manual de Convivencia</i>	213
8.1.1.7. <i>Análisis documental del Plan de Desarrollo del municipio de Santo Tomás</i>	216
8.1.2. Entrevistas.....	220
8.1.2.1. <i>Entrevista al alcalde y al asesor de educación de Santo Tomás</i>	220
8.1.2.2. <i>Entrevista al rector</i>	222
8.1.2.3. <i>Entrevista a egresados</i>	226
8.1.2.4. <i>Entrevista a docentes</i>	228
8.1.3. <i>Grupos focales</i>	233
8.1.3.1. <i>Grupo focal a docentes</i>	233
8.1.3.2. <i>Grupo focal a estudiantes.</i>	235
8.1.3.3. <i>Grupo focal a padres de familia</i>	238
8.1.3.4. <i>Grupo focal a coordinadores</i>	241
8.1.4. Observaciones de la gestión en el aula.....	250
8.1.4.1. <i>Observación 1</i>	250
8.1.4.2. <i>Observación 2</i>	255
8.1.4.3. <i>Observación 3</i>	257
8.1.5. Encuestas.....	259
8.1.5.1. <i>Encuestas a docentes</i>	259
8.1.5.2. <i>Encuestas a estudiantes</i>	265
8.1.6. <i>Triangulación</i>	269
8.2. Plan de Mejoramiento	308
8.2.1. Diseño del plan de mejoramiento.....	311
8.2.2. Resultados del plan de mejoramiento	332
9. Conclusión	350
10. Recomendaciones	355
Referencias.....	360
ANEXOS	374

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Línea de tiempo de conceptos de currículo, basada en Iafrancesco (2003 p. 17) y ampliada.</i>	20
Tabla 2. <i>Elementos del currículum según Stenhouse (1993)</i>	57
Tabla 3. <i>Elementos del currículo según Guzmán (2001)</i>	58
Tabla 4. <i>Estructuración del currículo según Gimeno Sacristán (2012 p. 31).</i>	59
Tabla 5. <i>Tipos de evaluación (Iafrancesco, 2003)</i>	101
Tabla 6. <i>Enfoques para la evaluación según Fernández Sierra (1994)</i>	104
Tabla 7. <i>Formas de enfocar la calidad según Cantón (2004)</i>	119
Tabla 8. <i>Principios de Calidad y de Cooperación en el modelo español (Bris, 2009)</i>	128
Tabla 9. <i>Análisis documental</i>	169
Tabla 10. <i>Grupos focales</i>	170
Tabla 11. <i>Entrevistas</i>	171
Tabla 12. <i>Observación.</i>	172
Tabla 13. <i>Encuestas.</i>	172
Tabla 14. <i>Indicadores de educación según el Plan de Desarrollo Municipal (Municipio de Santo Tomás, 2016)</i>	218

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Modelo de objetivos curriculares, adaptado de Álvarez (2012 p. 62)</i>	73
Figura 2. <i>Modelo de mejoramiento de eficiencia escolar (Murillo, 2011)</i>	142
Figura 3 . <i>Diagrama del proceso de investigación acción educativa, tal como es entendido por Hopkins (2005)</i>	157
Figura 4. <i>Modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2003) adaptado por la Coordinadora de la Maestría de Educación con énfasis en currículo y evaluación de la Universidad del Norte Diana Chamorro</i> .	163

Lista de Anexos

a. Formato de evaluación de las necesidades a las que el PEI responde.	375
b. Formato de evaluación del horizonte institucional.	378
c. Formato de evaluación del modelo pedagógico.	384
d. Formato de evaluación del currículo diseñado.	399
e. Formato de evaluación del currículo enseñado.	404
f. Guía de entrevista al Alcalde y al Asesor en Educación del Municipio de Santo Tomás.	411
g. Guía de entrevista al Rector de la Institución Educativa.	412
h. Guía de entrevista a Docentes.	413
i. Guía de entrevista a Egresados.	415
j. Instrumentos de la observación de la gestión en el aula.	416
k. Cuestionario aplicado a docentes.	430
l. Cuestionario aplicado a Estudiantes.	435
m. Protocolos para grupos focales.	438
n. Transcripción de grupos focales.	441
o. Resultado de las encuestas	482
p. Acta de entrevista a Docentes.	511
q. Actas de Grupos Focales.	516
r. Acta de entrevista al Rector de la Institución Educativa.	524
s. Acta de entrevista al Alcalde y al Asesor en Educación del Municipio de Santo Tomás.	527
t. Acta de entrevista a Egresados.	529
u. Acta socialización de la evaluación curricular y estudio de necesidades en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.	531
v. Actas de Mesas de Trabajo de Implementación del Plan de Mejoramiento.	533
w. Folleto del producto obtenido con la implementación del plan de mejora.	551
x. Fotografías.	553

Resumen

La presente investigación consiste en una evaluación curricular y el diseño e implementación de un plan de mejora por parte de un grupo de investigadoras a la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte. Desde un punto de vista metodológico el presente trabajo se enmarca en una investigación acción educativa (Elliot, 2000), contando con la participación de los miembros de la comunidad educativa y la autoridad local: directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia, egresados, alcalde y asesor de educación municipal. La evaluación curricular se desarrolló utilizando una adecuación del modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1987); evaluando el currículo de la institución en términos del contexto, entrada, proceso y producto. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas tales como: análisis documental, grupos focales, entrevistas, observaciones y encuestas. Los datos obtenidos en estas técnicas fueron contrastados mediante un proceso de triangulación.

La evaluación reveló la ausencia de un estudio de necesidades de formación de los estudiantes con base el cual se perfilara la formación educativa, así como la necesidad de resignificar los referentes epistemológicos del PEI y algunos componentes del horizonte institucional; establecer referentes curriculares como la concepción y teoría curricular, tipo de currículo, la concepción de calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje y evaluación con el fin de guiar el proceso curricular de la institución. Aspectos que para el grupo de investigación y los directivos de la escuela contribuirían al mejoramiento del proyecto educativo institucional. La

implementación del plan de mejora permitió que la institución tomara decisiones claras desde los niveles de su organización curricular, el desarrollo y sostenimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con sus ideales educativos sobre los cuales debe responder para alcanzar sus metas educativas.

Palabras Clave: Evaluación curricular, currículo, plan de mejora, horizonte institucional.

1. Introducción

El presente informe da cuenta del proceso de evaluación curricular realizado por este grupo de investigadoras en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, fundamentado bajo una definición holística del currículo y la implementación del modelo CIPP a través de la investigación acción. Igualmente, se presenta una propuesta del diseño de un plan de mejoramiento basado en las necesidades prioritarias halladas en la evaluación, y los resultados, aprendizajes y transformaciones efectuadas durante su implementación en el año 2016.

El currículo juega un papel preponderante en el mejoramiento de la educación, en la medida en que está estrechamente ligado al mundo organizacional de la escuela, la experiencia del aula y la relación escuela-sociedad, por lo que las acciones que se emprendan en torno al mejoramiento de la calidad pueden y deben basarse fundamentalmente en aspectos curriculares sólidos, consecuentes y coherentes.

El informe está estructurado de la siguiente manera:

En primer lugar, se presenta un capítulo de justificación en el cual se enmarca la relevancia de emprender la presente iniciativa de evaluación y mejora curricular, teniendo en consideración el papel que ocupa la calidad en las políticas educativas actuales, y a su vez cómo el direccionamiento organizacional de cada centro educativo en su particularidad juega un papel preponderante para el alcance de niveles satisfactorios de calidad. Dicho direccionamiento organizacional a su vez está estrechamente ligado al currículum, que no se limita a ser un plan de estudios, sino una construcción cultural que cohesiona los intereses y principios pedagógicos

de la escuela de acuerdo al rol que ocupa en la sociedad. Por lo tanto, se considera que la evaluación curricular es un punto de partida de considerable importancia para tomar decisiones y emprender proceso de mejoramiento de la calidad.

En segundo lugar, se profundiza en las líneas teóricas que se revisaron para el trabajo, enfatizando el desarrollo histórico de dichas corrientes de teoría curricular así como también su contextualización en la realidad educativa nacional. Esta revisión permitió profundizar en las diversas nociones existentes sobre el currículo, permitiendo comprender el tránsito de teorías y modelos más simples a modelos más complejos, y modelos más tecnicistas a otros más centrados en las prácticas sociales que tiene la escuela como un todo en su complejidad. Dado que el currículo no es sólo la práctica de diseño de currículo en las escuelas, sino el campo disciplinar que la estudia, podemos sostener que la revisión teórica da cuenta de la estrecha relación que tienen ambas dimensiones de lo curricular. Esto es debido a que la disciplina curricular no sólo estudia qué es el currículo, sino también el cómo debe ser, por lo que distintas teorías dan lugar a diversos tipos de procesos de desarrollo e implementación e incluso evaluación curricular. En este capítulo, a su vez, se presenta una concepción referente a calidad, enfatizando en el esgrimido por el movimiento teórico práctico de la mejora de la escuela y en la importancia que tiene la eficacia escolar para el alcance de la calidad y establecimiento de prácticas para propiciarla. Por último, dicho capítulo presenta una síntesis de la forma como se fundamenta el presente trabajo en las corrientes teóricas escogidas en tres grandes aspectos: la concepción curricular, la idea de evaluación curricular y de calidad a través de la cual se establece un criterio para la realización de la evaluación y el subsecuente plan de mejora.

En tercer lugar, se expresa el planteamiento de la situación problema, en la cual se observan condiciones tanto externas como internas que determinan las falencias en cuanto al

alcance de estándares de calidad para la institución participante. La I.E.D. Oriental de Santo Tomás se contextualiza en el departamento del Atlántico, constituye el centro escolar en que se realiza la presente evaluación curricular y el diseño e implementación de un plan de mejoramiento. A su vez, se expresan los objetivos que se persiguen con la formulación de la investigación.

En cuarto lugar, el capítulo sobre metodología describe la estructuración del trabajo a través de sus dos fases: una primera fase consistente en la evaluación curricular a través del modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto), y una segunda fase correspondiente al diseño e implementación del plan de mejoramiento. Se utilizó un diseño de investigación acción en el que participó la autoridad local y la comunidad educativa, conformada por los directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y egresados que hacen parte de la realidad social, cultural y práctica de la institución escolar y con base en quienes se busca adelantar procesos de transformación social a nivel de la institución. El diseño para la evaluación fue de tipo predominantemente cualitativo, con un empleo mixto de técnicas cualitativas y cuantitativas (análisis documental, entrevistas, grupo focales, observaciones y encuestas).

En quinto lugar, se presentan los resultados del proceso de evaluación, haciendo referencia a los resultados de la experiencia: se exponen los datos arrojados por cada una de las técnicas e instrumentos utilizados, posterior a lo cual se realizó una triangulación donde se condensan los principales hallazgos del análisis de la información, organizados de acuerdo a los componentes del modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto). En este se revelan las fortalezas y falencias presentes en la cohesión interna y la contextualización del proyecto

educativo institucional PEI a las necesidades del contexto. Posteriormente se propone un plan de mejora basado en la resignificación del horizonte institucional, como elemento que busca clarificar la función social de la escuela.

En sexto lugar, se exponen los resultados obtenidos en la implementación del plan de mejora basado en la resignificación del horizonte institucional, y por último se presentan las principales conclusiones en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos, así como recomendaciones para la escuela en la búsqueda del mejoramiento continuo.

2. Título

Evaluación y resignificación curricular de una Institución Educativa del municipio de Santo Tomás.

3. Justificación

Actualmente las políticas públicas hacia la educación escolar oficial apuntan a la excelencia en la educación, a través de iniciativas nacionales que buscan el aumento de la cobertura, la mejoría radical de la calidad a las instituciones educativas y sus programas, mejorar el acceso a la ciencia y tecnología e investigación, entre otras que son pertinentes a la educación escolar (Acuerdo por lo Superior 20-34, 2015).

Sin embargo, estos aspectos son difíciles de alcanzar si a nivel institucional no se realiza un proceso de evaluación curricular, de implementación de planes de mejora y de transformación de las prácticas educativas y organizacionales. Es precisamente por ello la importancia de realizar una investigación evaluativa del currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, que, como podemos establecer basándonos en el modelo de calidad expresado por Bris (2009) y añadiendo finalidades que emergen en esta situación específica, le permita reflexionar a la escuela sobre su quehacer, comprender lo que sucede, incidir sobre aquellos aspectos que se consideran sustanciales, detectar fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas, corregir los errores, e identificar líneas de acción y consolidar modelos de trabajo basados en la planificación, autonomía y participación. Asimismo, la institución considera la evaluación como un elemento central de mejoramiento, que le facilita el fortalecimiento de la calidad, tanto en los procesos como en los resultados, así como implicar a todos los estamentos, tales como administrativos, directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad alrededor de una noción compartida y participativa de escuela y unos macro-objetivos comunes basados en la búsqueda continua de la calidad.

A su vez, es importante llevar a cabo la evaluación curricular en la Institución Educativa en mención ya que el proceso evaluativo del currículo corresponde a la espina dorsal no sólo del desarrollo curricular, sino de la gestión de la calidad en la institución educativa. Esto se entiende desde una perspectiva teórica desde la cual el currículo es una práctica cultural y social que resume la función social de la escuela y articula a su vez todas las prácticas sociales que tienen que ver con ella.

El currículo tiene, por lo tanto, una importancia global y transversal en el proceso de mejoramiento de la institución educativa, y esto hace relevante encaminar procesos de mejoramiento basados en este y es a través de la evaluación curricular que se permite constatar permanentemente la relevancia y el grado de ajuste entre el currículo y las demandas sociales que busca solventar.

Por otro lado, es importante señalar que las necesidades del contexto cambiano el conocimiento evoluciona, surgen nuevos avances tecnológicos y científicos y es importante realizar un proceso de evaluación permanente sobre el currículo para determinar si responde a las necesidades del contexto, de la sociedad, si está acorde con la normatividad vigente, si guarda coherencia con lo planteado en el PEI, y si se está implementando correctamente en el aula de clases. En caso de que no, la evaluación permite realizar los ajustes pertinentes a través del diseño de planes de mejora que reformulen, resignifiquen y permitan alcanzar los objetivos de la institución educativa, efectuando procesos estables, eficaces y duraderos de mejoramiento de la calidad de la educación, lo que se traducirá a futuro en mejores oportunidades de estudio y empleo para los jóvenes, mejor incorporación a los procesos locales y regionales de desarrollo y una mayor calidad de vida.

4. Marco Teórico

4.1. Currículo

4.1.1. Acercamientos al concepto de currículo

En las ciencias de la educación, el término “currículo” hace referencia a una construcción a partir de la cual se han dado diversas y abundantes discusiones durante finales de siglo XX, y que se caracteriza por estar marcado por la multiplicidad semántica. Díaz-Barriga (2003) expresa que, debido al amplio acopio de significados que adopta la palabra es siempre necesario especificar a qué se hace referencia al utilizarla. Álvarez (2012) especifica que el vocablo “currículo” ha tenido un desarrollo específico en la lengua española, en la cual se la ha relegado a los estudios y prácticas educativos, mientras que en otras culturas se extiende a muchos otros contextos. El término proviene del latín, concretamente de la palabra “currículum” (en plural, “currícula”) que significa carrera o recorrido, que a su vez proviene del término “currere” que significa correr (Real Academia Española, 2014), y en su polisemia, sus múltiples significados en las diferentes culturas en que es usado, conservan este concepto metafórico, el de una trayectoria recorrida o por recorrer. En lengua española, el término “currículo” es propio de las ciencias de la educación, íntimamente relacionado a la concepción de planes de estudio, pero que tiene un trasfondo que se refiere, en diferentes formas y a través de diferentes enfoques, a aspectos que tienen que ver con el direccionamiento del proceso educativo.

Incluso dentro del campo de la educación, su significado no es unívoco ni está exento de polisemismo y polimorfia. Álvarez (2012) sostiene que en la discusión internacional sobre

los campos aplicados de la educación, se han empleado con frecuencia muchos otros términos para designar aquello a lo que currículo hace referencia, tales como *learning, teaching, schooling, classroom, instruction, education, training*, que se suelen traducir indistinta e imprecisamente como “didáctica”. A juicio del autor, el término didáctica, a su vez, abarca pendularmente los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educación, instrucción, programación, plan de estudios, programa, materiales escolares, libros de texto, entre otros.

Posner (1998 p. 5) realiza esta anotación de la siguiente manera:

Algunos sostienen que un currículo es el contenido o los objetivos sobre los cuales esperan los colegios que los estudiantes respondan. Otros sostienen que un currículo es un conjunto de estrategias de enseñanza que los profesores planean utilizar. Estas diferencias conceptuales están basadas en una distinción entre el currículo entendido como los fines esperados de la educación, por ejemplo, los resultados esperados del aprendizaje y el currículo entendido como los medios de la educación, por ejemplo, los planes de enseñanza. Otros argumentan que los planes, sean para los fines o para los medios, son insignificantes cuando se les compara con los aprendizajes y métodos de enseñanza reales.

Sin embargo, dentro de la educación, y como lo especifica Díaz-Barriga (2003), currículo se refiere a dos cosas: por un lado, el currículo como un sustantivo que da cuenta de aspectos relacionados al direccionamiento de un proceso educativo, y entendido a partir de enfoques divergen en la definición que establecen para él, basados en su fundamento teórico o desde los aconteceres de la praxis; y por otro lado, se refiere a la disciplina que se encarga de estudiar el currículo. Cuando hablamos de la disciplina curricular, hablamos de teoría curricular.

Gimeno Sacristán entiende la teoría curricular como aquellas metateorías que versan sobre los códigos que estructuran el currículum y la forma como este es pensado (Gimeno Sacristán, 1998 como se citó en Román-Pérez y Díez-López, 1998 p. 155).

En otras palabras, la bibliografía consultada muestra que currículo es un término amplio que hace referencia no sólo a su objeto de representación, sino también al campo del saber académico que se ocupa de la discusión sobre él.

Retomando la reflexión de Posner en torno a la definición del currículo (1998, p. 5) podemos observar lo siguiente:

¿Por qué no simplemente estipular una definición y luego adherirse a ella? El problema con este enfoque habitual de la definición de este concepto central es que las definiciones no son filosófica ni políticamente neutras. Una clara distinción conceptual entre fines y medios de la educación nos lleva a consecuencias con implicaciones políticas y éticas.

Según Iafrancesco (2003 p. 16) “existen en la actualidad muchas definiciones de currículum desde las cuales se opera el campo específico del mismo. Estas definiciones pueden ser muy generales y vagas, o bien, muy específicas y puntuales, como también holísticas y estructurales”. Por lo tanto, para efectos de la presente síntesis conceptual, pueden identificarse dos clases de conceptos sobre currículo: aquellos que describen lo que se entiende por currículo propiamente dicho, y aquellos que buscan delimitar el campo disciplinar que se ocupa del currículo. En este apartado se delimitarán algunos conceptos descriptivos y funcionales sobre currículo.

Con fines orientativos, reproducimos en la tabla 1 la organización de conceptos curriculares realizada por Iafrancesco (2003), en la que se listan las épocas, los autores más representativos y el año de sus principales obras, y las tendencias en cuanto a cuál es la función que desempeña el currículo desde tales autores. En esta versión de la tabla se añaden otros autores con el fin de ampliar la línea cronológica en el desarrollo del currículo. Iafrancesco (2003) muestra con esta recopilación, que las múltiples definiciones adoptadas por el currículo a lo largo de su desarrollo muestran la multiplicidad de las tendencias curriculares, enfoques y paradigmas así como formas de operacionalizarse en la práctica. El currículo está ligado, como dice el autor: a la función social de la educación, las tareas pedagógicas, los planes de estudios, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades escolares, los contenidos de la enseñanza, los métodos de adquisición de los conocimientos, los recursos humanos y físicos de que se vale la educación formal, los planes de estudio con sus programas y asignaturas, los procesos de formación de los educandos, las políticas educativas institucionales, los fines de la educación, los contextos en los cuales se mueven las escuelas y los procesos educacionales, etc. Esto nos indica que el problema del currículo no está resuelto y que es muy difícil definirlo, aunque podamos conceptualizar sobre él (Iafrancesco, 2003 p. 23).

Tabla 1. Línea de tiempo de conceptos de currículo, basada en Iafrancesco (2003 p. 17) y ampliada

Década	Autores	Tendencias
De los 20 hasta los 40	Franklin Bobbit – 1924 Tyler – 1949	Experiencias dirigidas o no, comprometidas a desarrollar habilidades.
De los 50	Sailor y Alexander –	Criterios para calificar los resultados escolares.

	1954 Smith, Stanley y Shores – 1957	Disciplinar la escuela y los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal
De los 60	Kearney y Cook – 1960 Dottrens – 1962	Aprendizaje guiado. Programación escolar.
	Johnson – 1967	Guía educativa y de enseñanza.
De los 70	Taba – 1974	Preparación cultural.
	Rule – 1974	Experiencias escolares y de aprendizaje
	King – 1976	Psicopedagogía cultural
	Stenhouse 1976	Intento de comunicar los principios y características de un propósito educativo. Proyecto de investigación
	Beauchamp – 1977	Planeación institucional
	Glazman y de Ibarrola – 1978	Objetivos, unidades y dominios de aprendizaje.
	Yung – 1979	Distribución social del conocimiento.
De los 80	Bernstein – 1980 Acuña – 1980; Glazman y Figueroa- 1980; Díaz-Barriga – 1981	Conocimiento educativo considerado público. Adaptación social.
	Heibner – 1981;McNeil 1983	Acceso al conocimiento.
	Arredondo – 1981	Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos.
	Schuber – 1985	Materias, actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar.
	Whitty – 1986	Respuesta a valores y creencias sociales.
	Apple – 1986	Selección, organización y evaluación de conocimientos.
	Magendzo 1986	Proceso de selección cultural de los contenidos

y objetivos

	Grundy – 1987 Sarramona – 1987	Organización de prácticas evaluativas. Programación de actividades socialmente aprobadas.
	Gimeno Sacristán - 1988	Es la expresión de la función socializadora de la escuela.
	Arnaz – 1989	Plan institucional de enseñanza-aprendizaje
De los 90	Gimeno Sacristán – 1991	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente
	Torres – 1992	Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes, conocimientos y destrezas) que se enseña y se aprende.
	Lundgren – 1992	Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza.
Siglo XXI Comienzos	De Alba – 1998	Es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa.
	Iafrancesco – 1998	Principios, propósitos y procesos de formación integral y social y medios para lograrla.

En el siguiente apartado se realiza un análisis de la trayectoria de la mayoría de estas nociones de currículo a la luz de las condiciones históricas en que aparecieron y su relación con otras nociones de currículo.

4.1.2. Desarrollo histórico del concepto de currículo

La diversidad de definiciones de currículum son producto en gran parte de las coyunturas históricas relacionadas el rol que ocupaba la educación en las sucesivas épocas

(Posner, 1998). Por lo tanto, hay muchas formas de entender el currículo que coexisten hoy en día, y cada una de estas perspectivas tiene su origen histórico. En este apartado, realizamos un intento por organizar tan cronológicamente como sea posible algunas de las tradiciones o concepciones más sobresalientes sobre el currículo, junto con la época en la que surgen, teniendo en cuenta que aún hoy tales perspectivas coexisten en el universo práctico de los centros de enseñanza. Hemos adoptado la organización por “tradiciones” propuesta por Román-Pérez y Díez-López (1998) en las cuales la teoría curricular obedece a la aparición de tradiciones sucesivas que representan tendencias acerca de cómo entender el currículo. Tales tradiciones aparecen una tras otra en la historia y podría decirse que cada una crea las condiciones teóricas para el surgimiento de la siguiente. Dichas tradiciones serían tres: Una tradición técnica (currículum como planes, experiencias planeadas y objetivos conductuales), una tradición interpretativo-hermenéutica (currículo en su relación con la cultura) y una tradición crítica (currículo como expresión de relaciones de poder).

Posner (1998) explica que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se daban en Estados Unidos unas complejas condiciones económicas, sociales y culturales que determinaron los primeros desarrollos del campo del currículo. La explosión del desarrollo económico requería cada vez más individuos instruidos para adaptarse a la labor industrial de forma que, mientras que la educación formal como tal aún era un beneficio de las clases sociales más favorecidas, la sociedad norteamericana tenía una urgente necesidad de entrenamiento masivo de trabajadores para la movilización de la actividad industrial. La creciente urbanización, la difusión de las escuelas y el paso gradual hacia programas de estudio orientados a aspectos prácticos y de utilidad social constituyeron una revolución educativa para la época.

Los primeros trabajos formales en el campo del currículum parten de una filosofía íntimamente influenciada por el modelo de desarrollo industrial y concebían que la educación era un proceso de preparación del individuo para la vida productiva, como puede verse en los primeros trabajos de Franklin Bobbit (1918, 1924), quien definió el currículum como aquella serie de cosas que los niños deben hacer y experimentar con el fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta. En otras palabras, como aquellas experiencias que deben darse para el desarrollo de habilidades, experiencias de entrenamiento dirigidas por la escuela para completar y perfeccionar el desarrollo del niño. Sobre esta definición, heredera de la filosofía funcionalista estadounidense, podría decirse que limita la función de la educación concibiendo a los educandos como individuos incompletos, que encuentran completitud sólo en la formación para el trabajo, en comparación con los enfoques curriculares contemporáneos como se verá más adelante.

La perspectiva del currículum como experiencia, ideada por Bobbit, fue desarrollada posteriormente por Tyler (1949) quien consideraba que el currículum consistía en un conjunto de objetivos de aprendizaje, es decir el desarrollo de ciertos comportamientos en los individuos, y que el diseño del currículum consiste básicamente en determinar cuál es el comportamiento deseado, en contraposición a las experiencias o los contenidos que desean transmitirse y que también hacen parte del diseño curricular. A este tipo de concepciones hace parte la de Smith, Stanley y Shores (1957) que consideran que el currículum es una secuencia de experiencias instituidas en la escuela, experiencias posibles que se proponen disciplinar la niñez y juventud y desarrollando su pensamiento y habilidades sociales; se encuentra además la definición de currículum de Kearney y Cook (1961) en la que se considera como la totalidad de experiencias que el aprendiz tiene bajo la guía de la escuela, y que sólo puede conocerse

una vez la enseñanza ha tenido lugar. Podría decirse que hasta principios de los 50, esta fue la noción curricular que predominó, el currículo como experiencia, y de allí se fueron derivando otras muy similares, que homologaban y reducían el concepto de currículo al de plan de estudios.

Los trabajos que entienden currículo como plan de estudios empiezan a desarrollarse desde Saylor y Alexander para el año 1954, quienes influidos más directamente que Bobbit por la ciencia de la administración, propusieron una definición de currículo desde un punto de vista administrativo, como el esfuerzo total de toda la escuela para producir los resultados deseados en todas las situaciones intra y extraescolares y que se conforma por todas las oportunidades de aprendizaje que la escuela proporciona (Saylor, Alexander y Lewis, 1981). En 1955, era definido además como un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales que debían transmitirse de forma sistemática con el objetivo de desarrollar la mente del niño y entrenar su inteligencia. (Bestor, 1955 como se citó en Ellis, 2004 p. 7). Dicho autor, además sólo consideraba parte del currículo ciertas asignaturas, tales como lengua materna y gramática, matemáticas, ciencias, historia e idioma extranjero, mientras que competencias para la vida, artes y otras, no debían hacer parte oficial de él. Entre estas definiciones se encuentra la de Good (1959), quien considera el currículo como un plan general de contenido para la instrucción, pero también de los materiales que la escuela requiere para este proceso, así como para su ingreso al mundo profesional y vocacional. Dottrens (1962) denomina, en cambio, al plan como *syllabus* mientras que el currículo corresponde al tipo de educación que reciben los alumnos, siendo una guía que indica los procedimientos a utilizar y las actitudes y hábitos que los estudiantes deberán interiorizar. Estas definiciones sobre currículum son clasificadas por Román-Pérez y Díez-López (1998) como tradición academicista y son seguidos por otras nuevas definiciones que son

influenciadas por la psicología conductista y por la orientación industrial a los resultados, denominado tradición técnico-positivista.

La tradición positivista se enfoca en la concepción del currículo ya no como un plan, sino como unos objetivos de tipo conductual y observable que deben ser alcanzados por la enseñanza a través de la creación de circunstancias de aprendizaje y la inducción a experiencias. Estos dos elementos, que pueden considerarse estímulos externos, tienen como objetivo generar determinadas conductas fijadas por el currículo. Esta perspectiva se puede ver reflejada en los trabajos de Inlow (1966) Johnson (1967) y de Hilda Taba (1974). Para Inlow (1966) currículo hacía referencia a un esfuerzo planificado de toda la escuela para el direccionamiento del aprendizaje hacia unos objetivos predeterminados.

Johnson (1967) consideraba que, además de las experiencias de los alumnos bajo supervisión de la escuela, currículo corresponda a la guía educacional y de enseñanza que dirija el trabajo de los profesores. Currículo vendría ser, en sí, una serie estructural de objetivos de aprendizaje esperados y anticipados en la instrucción, los cuales aspiran a ser logrados, así como los métodos para alcanzarlos. Taba a principios de la década del 70 señala que el currículo, además, es un sistema planificado de selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y el plan para lograr las condiciones para lograr el aprendizaje (Taba, 1983). El proceso, en sí, prepara al individuo en comportamientos necesarios para ser útil en la sociedad. Gagné, en el año 1966, propone una visión de currículo como una serie de contenidos organizados por unidades de aprendizaje que puedan ser logrados por actos simples, en una secuencia sucesiva de logro en la cual, apoyados por las capacidades desarrolladas anteriormente, dominen nuevas capacidades. Ian C. Rule (1973) también de esta tradición, define currículo como un conjunto de responsabilidades de la escuela para promover

intencionalmente unas experiencias, siendo además los contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos de aprendizaje. Esta tradición, igualmente, abarca la definición de Wheeler (1967), quien considera el currículo es el conjunto de experiencias ofrecidas al alumno bajo la tutela de la escuela, planificadas de acuerdo a unos objetivos determinados, y otras definiciones como la de Tanner y Tanner (1980), quienes consideran el currículo como un proceso de reconstrucción del conocimiento, así como la experiencia sistemáticamente desarrollada de la escuela para capacitar al alumno e incrementar su control sobre el conocimiento y la experiencia.

Otro grupo de definiciones, a finales de los años 70, surge en función a la idea de concebir el currículo como una selección de contenidos, valores y normas pertenecientes a todo el ámbito de la cultura que serán transmitidos a las nuevas generaciones, escogidos mediante principios que en sí corresponden a preferencias culturales o la percepción de lo que es importante, o incluso a intereses políticos-sociales que no siempre están expresados en el currículum, que son latentes. Estas definiciones originan lo que Román-Pérez y Díez-López (1998) denominan tradición interpretativa. Nancy King (1977), por ejemplo, es quien introduce el concepto de currículo oculto para dar cuenta de estas connotaciones intencionales culturales no siempre expresadas. King (1977) considera el currículo como una selección cultural ofrecida como proyecto para la institución escolar, sistematizada en claves psicopedagógicas.

Para mediados de 1970, Stenhouse (1993) propone una concepción novedosa del currículum. El currículum no hace referencia a los contenidos ni planes, sino a un intento de comunicación de los principios a través de los cuales estos contenidos y planes son establecidos, sus técnicas diseñadas y sus valores promovidos (Stenhouse, 1993). Los principios de la

propuesta educativa deben ser expresados de un modo que quede abierto al escrutinio crítico por parte de la comunidad académica y pueda ser llevado efectivamente a la práctica; igualmente, el desarrollo curricular debe ser un proceso continuo de investigación sobre los procesos de aprendizaje, de diálogo con el saber científico sobre pedagogía, y de experimentación en el aula, haciendo del currículo un proceso continuo de desarrollo (Stenhouse, 1993). Stenhouse (1993), condensa agudas críticas hacia los paradigmas más tecnicistas centrados en los fines educativos y en la objetivización de los productos educativos, y aboga por un énfasis sobre los procesos culturales que intervienen en el currículo y que el desarrollo de este debe girar alrededor del estudio y transformación de las prácticas, en función a los principios que fundamentan la escogencia de determinadas unidades de cultura para ser enseñadas y de determinadas formas de transmitirlos. La definición que el propone es la siguiente:

Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1993 p. 29).

Posteriormente Hilda Taba también realizaría aportes bajo esta tradición. Taba en su obra *Elaboración del currículo* traducida en 1983 afirma que conceptualizar el currículo requiere investigar cuáles son las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad, siendo que el currículo prepara al individuo joven para participar como miembro útil de la cultura. Requiere, igualmente un proceso de investigación permanente sobre los procesos de aprendizaje y la naturaleza de los estudiantes. Por último, requiere el conocer la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, determinando lo que cada disciplina científica incluida en el

currículum aporta al desarrollo mental, social y emocional en una tónica de constante actualización.

Este periodo presencia, además, un aumento en la discusión sobre el campo de estudios de currículum, lo que contribuye a consolidar el currículum como campo disciplinar. Zais (1976) en esta época ya establece que el término currículum se utiliza de dos formas: para indicar el plan de educación para los alumnos, así como el campo de estudios que lo estudia e investiga y sus procedimientos para hacerlo.

Si la tradición técnico positivista tuvo influencias de los estudios en psicología, en esta tradición predominan los aportes de la sociología, que buscan determinar la forma como el saber se reproduce a través de las diversas generaciones y se ejerce control social. En este sentido, aparecen definiciones del currículum como un mecanismo a través del cual se distribuye socialmente el conocimiento (Young, 1971); o como el conjunto de las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que debe considerarse público, y que en este proceso, refleja la distribución del poder y los principios de control social (Bernstein, 1977). El trabajo *Teoría de la Educación* de Ricardo Nassif (1980), comprende el proceso educativo como una serie de fenómenos que configuran al individuo y que resulta de la acción educativa organizada, es decir, una serie de objetivos sociales a alcanzar por sectores sociales. El currículum en este trabajo es entendido como una manifestación de estos objetivos sociales, en cuanto a las experiencias educativas programadas por la escuela y vividas por el alumno.

En 1981, José Gimeno Sacristán, define al currículum como un 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. En obras posteriores, Gimeno Sacristán (1991) condensaría que el currículum es principalmente tres cosas: es el eslabón entre la cultura (y la sociedad exterior a la escuela) y la educación; a su vez, el eslabón entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos; y en tercer lugar, la conexión entre la teoría y sus supuestos, ideas y aspiraciones, con la práctica posible dadas unas condiciones determinadas; así, podría condensarse una definición culturalista de currículum en la cual sea entendido como expresión y concreción de un plan cultural que hace una institución dentro de unas determinadas condiciones que lo matizan. Su orientación a la práctica hace eco igualmente de las ideas de Shirley Grundy (1987) para quien currículo no puede concebirse de acuerdo a un concepto, sino a través de la organización de las prácticas educativas. Esta organización, según Grundy (1987) pone de relieve el lugar transversal que ocupa el currículum en la cultura escolar, en la medida en que produce prácticas curriculares que a su vez entrañan significados inherentes a sus circunstancias históricas.

De acuerdo con Sarramona (1987) el currículum debe concebirse como el conjunto de actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes con el fin de intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, que “no serían nada sin la educación” pero que a través de ella se convierten en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron. Forquin (1987) plantea que el currículum es un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje realizados por algunos bajo el control de una institución formal de educación en el curso de un período determinado. Zabalza (1987) plantea por su parte, que el currículum es una serie de supuestos y puntos de partida, metas que desean lograrse y pasos que se

dan para alcanzarlas, así como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se considera trabajar en una escuela, y a su vez, las razones axiológicas que fundamentan cada una de estas opciones. De acuerdo a Coll (1987) el currículo es un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción que se consideren tanto adecuadas como útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Según Pansza (1990) el currículo es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje intencionalmente articuladas, serie que tiene como objetivo producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y de actuar frente a los problemas concretos planteados por la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo se enseña: la construcción y la acción que articulan a través de la evaluación; a su vez implica una concepción determinada de la realidad, del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado.

Sintetizando esta tradición culturalista o interpretativa, Magendzo (1986) describe el currículo como una serie de resultados esperados, los cuales se alcanzan después de un proceso intencional y sistemático de selección de saberes culturales que se organizan para ser transmitidos, su consecuente enseñanza, y que a su vez incluye las decisiones tomadas con respecto a los mecanismos para esta enseñanza y su respectiva evaluación, decisiones que pueden ser tomadas a nivel social (nacional, local), institucional (unidad educativa) o de aula (decisión del docente).

Otra serie de autores, también influenciados por la sociología intentan considerar el papel del poder y de la cultura en el establecimiento del currículo. Según Whitty (1985) el currículo es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes o inconscientes, que

concuerdan con los valores y creencias de grupos dominantes en la sociedad. La definición de Michael Apple (1982) lo considera como el conocimiento abierto (currículo manifiesto) y encubierto (currículo oculto) que se encuentra en las situaciones escolares, así como los principios por medio de los cuales se selecciona, organiza y evalúa este conocimiento. Apple (1982), además, aborda el problema del currículo oculto, que es una forma en la cual se reproducen valores que contribuyen al sostenimiento del poder en determinados grupos, basados tanto en el capital socioeconómico como la raza y la clase, debido a que muchos valores presupuestos y normas transmitidas en la educación refuerzan una identidad de clase; con base en esto, Apple es quien propone el “currículo humanista”, influenciado por la psicología humanista de la época y en anteposición a los paradigmas industriales-conductistas dominantes, de forma que proponía que la educación debía buscar resultados más afectivos que cognitivos por la vía de su currículo oculto. Torres (1992), siguiendo este planteamiento, denomina currículo oculto a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores adquiridos mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la totalidad de las interacciones que se suceden día tras día en las aulas y centros de enseñanza.

Los expositores de la tradición hermenéutica mencionados anteriormente también crean unas condiciones conceptuales que dan origen a una tradición crítica, más que nada por los análisis de tipo sociológico que tienen lugar en torno a la práctica del currículo, los cuales van trasladando su foco de interés desde la cultura como algo reproducido por vía del currículo, a las relaciones políticas entre grupos dominantes que mantienen su estatus y poder utilizando el sistema educativo (Román-Pérez y Díez-López, 1998). Entre las obras que identifican esta conexión se encuentra la de Carr y Kemmis (1988) y de Lundgren (1992).

Para Carr y Kemmis (1988 y Kemmis, 1988) el currículo 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, de forma que inciden (en algunas sociedades incluso controlan) los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. Lundgren (1992) define el currículo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, en otras palabras, una selección de qué conocimientos y qué destrezas deben ser transmitidos por la educación, así como los principios bajo los cuales se da este proceso de selección, y a su vez una indicación de métodos relacionados con el cómo deben ser enseñados.

Román-Pérez y Díez-López (1998) consideran que esta tradición enfatiza, desde su teoría y praxis, en que el currículo debe ser una herramienta de análisis crítico-cultural y su función es política, liberadora y emancipadora, a su vez, se auto posicionan bajo esta tradición teórica. Estos autores proponen entender el currículo en una doble dimensión. Primeramente una dimensión cultural, desde la cual el currículo es una selección de la cultura y constituye la cultura escolar, constando así de capacidades-destrezas, valores-actitudes, contenidos y métodos que una sociedad determinada utiliza. Es la cultura social convertida en cultura escolar a través de las instituciones educativas y profesores, en las cuales estos son mediadores de la cultura social. Segundo, un modelo de aprendizaje enseñanza o una dimensión pedagógica.

La definición de De Alba (1998) condensa la tradición crítica y tiene una multiplicidad de connotaciones dentro de la afirmación de la autora. En cuanto a qué es el currículo, exponemos la definición realizada por De Alba (1998 p. 57), a partir de la cual entiende el currículum como:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

A su vez sostiene que el currículo bien puede considerarse:

Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y linear.

Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1998 p. 58).

Es una síntesis cultural porque el conjunto de conocimientos, valores, creencias y costumbres que componen la cultura es ciertamente inmenso y caótico. Siguiendo las ideas de Bourdieu, De Alba (1998) sostiene que el currículum es una selección más o menos arbitraria de contenidos de la cultura, conformada por elementos de diversas connotaciones y orígenes culturales y tiene un carácter dinámico pero relativamente estable. Esto a su vez compatibiliza con la perspectiva de Magendzo y Donoso (1992) que consideran que el currículo es una selección de elementos de la cultura que deciden organizarse para su transmisión de acuerdo a una serie de supuestos epistemológicos, educativos y axiológicos. Estos elementos culturales a

través de sus aspectos formales-estructurales así como por medio de las relaciones cotidianas en que está implicado, se incorporan a una determinada propuesta político-educativa.

Para De Alba (1998), la connotación político-educativa del currículum se refiere a que éste se encuentra estrechamente articulado al o a los proyectos político-sociales que sostienen diversos grupos que lo impulsan y lo determinan. Se entiende como proyecto político-social a un direccionamiento amplio de desarrollo que una sociedad tiene en una época determinada, y en consecuencia el sistema educativo se adapta a cumplir las necesidades de ese proyecto. Por ejemplo, la industrialización fue un proyecto político-social de fines del siglo XIX y principio del XX, y como consecuencia (tal como lo recopila Posner, 1998), predominó una educación enfatizada en la instrucción para masificar la educación y preparar a los individuos para participar en el desarrollo industrial. La relación escuela-sociedad se expresa en la medida en que se desarrollen desde la escuela esos elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos propios de una sociedad y con ello se logre la satisfacción de las necesidades de la misma. No obstante, De Alba (1998) también resalta que el fin del siglo XX se caracteriza por la ausencia de proyectos sociales amplios e integradores y que esto, a su vez, afecta el desarrollo del campo del currículum.

El currículum es decidido por los intereses de grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular; De Alba (1998) especifica que las propuestas curriculares representan la forma como uno o más grupos conciben el deber ser y las funciones de la educación, y el hecho de que la propuesta de estos grupos se hegemonice, o predomine sobre las otras y se generalice a nivel de toda una sociedad, deviene de las relaciones de poder que existen entre esos grupos. En sociedades, por ejemplo, donde los sectores hegemónicos son industriales,

el currículo generalizado tenderá a responder a las exigencias de estos sectores. Tal es el caso colombiano anterior a la Constitución de 1991 según Lago, Aristizábal, Navas y Agudelo (2014), en el que la educación se encontraba centralizada, siendo el Estado quien determinaba el currículo de todo el sistema educativo y estaba orientado instruccional e industrialmente. Esta observación reconoce el papel que juega la concentración del poder en la decisión sobre el currículo, existiendo sociedades en que muy pocos grupos deciden sobre contenidos y estrategias que se generalizan a todo el sistema educativo, así como otras sociedades en que dicho sistema es de formulación más democrática, se encuentra descentralizado y es diseñado y enseñado de acuerdo a necesidades de tipo local o regional.

Igualmente, De Alba (1998) enfatiza en que hay intereses que tienden a ser dominantes y hegemónicos en todo el campo social y que eso se ve reflejado en la generalización o no del currículo. Influenciada por el pensamiento de Giroux (1983), la autora sostiene que numerosas corrientes de la sociología de la educación resaltan que el sistema educativo ha tenido, como función social, el reproducir el orden social. Esto a su vez marca una influencia innegable sobre las tendencias en análisis del currículo. Es decir, si bien el currículo generalizado en una sociedad representa intereses de grupos hegemónicos, el resto de grupos que defiende otras propuestas de currículo que defienden otro tipo de intereses. Las teorías de las resistencias, entre cuyos exponentes se encuentra Giroux (1983), “se esfuerzan por comprender el papel y posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales” (De Alba, 1998 p.59). Sin embargo, pese a las tendencias hegemónicas, el campo del currículum es primordialmente un campo de intercambios y negociación en el marco del contacto cultural. Como de Alba (1998 p. 59) lo expresa:

“En la conformación misma del currículum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum”

De Alba (1998) afirma que el currículum tiene aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos. Lo estructural-formal hace referencia a las disposiciones oficiales, planes y programas de estudio y la organización jerárquica de la escuela, las normas y legislaciones que norman la vida escolar. Por otro lado, su dimensión procesal-práctica es donde se expresan las particularidades de cada barrio, región o estado, elementos culturales que en realidad hacen parte de la realidad cotidiana de la comunidad educativa, que suele a veces entrar en conflicto con esos aspectos estructurales-formales. Por último, el currículum está compuesto por unas dimensiones generales y otras particulares. Las dimensiones generales hacen referencia a aquellas que determinan todos los currículos de una sociedad, compuesta de relaciones interrelaciones y mediaciones de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum. Las dimensiones particulares, por otro lado, corresponden a lo que son propios de sólo un currículum, no así a otros currículos en el mismo entorno.

La coexistencia de tales tradiciones es un hecho hoy día, y la práctica muestra la coexistencia de diversos elementos de cada tradición en los currículos individualmente. Las concepciones actuales de currículum, como lo explica Posner (1998) no son completamente partidarias de ninguna de las tradiciones, y se forman hibridaciones entre todas ellas, siendo prácticamente cada currículum una forma más o menos particular en que se mezcla más de una conceptualización curricular, y cada vez es más frecuente que cada concepto adopta una posición con respecto a los conceptos anteriores. En este orden de ideas, hoy día encontramos

diversas concepciones que devienen de una revisión crítica de la larga producción teórica en el campo del currículo. Gimeno-Sacristán (1991 p. 16) por ejemplo, lo expresa con las siguientes palabras:

El currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa entorno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. El currículum como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.

Entender el currículum como práctica, como proceso cultural implica entender que el currículum se expresa a través de prácticas sociales así como también toma significado dentro de este universo de prácticas, es decir, los contenidos pasan por un proceso de atribución de valor de acuerdo a las necesidades y subjetividades de los diversos actores involucrados en la enseñanza. Igualmente el currículo está contextualizado en un entorno donde existen determinantes que de alguna forma influyen sobre la misión que se le atribuye al constructo curricular (Gimeno-Sacristán, 1991).

Una ampliación a esta definición se encuentra en el texto *Comprender y transformar la enseñanza* de Pérez-Gómez y Gimeno-Sacristán (1992). Su análisis de las teorías de aprendizaje deviene en la identificación de concepciones y matrices curriculares en cinco grandes bloques.

- a. Currículo como estructura organizada de conocimientos: La enseñanza tiene una función “transmisora”, siendo el currículo un curso de estudios y de conocimientos que se transfieren. Es una transmisión de información y un intento por desarrollar modos de pensamiento.
- b. Currículo basado en sistemas tecnológicos de producción: se fundamenta bajo principios de eficacia y eficiencia, bajo una especificación de los resultados esperados en un sistema de producción, y se define en comportamientos específicos objetivos claros, pero sin referencia a los medios y estrategias.
- c. Currículo como plan de instrucción: incluye objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, siendo un plan para el aprendizaje que resulta de tres decisiones: la selección y ordenación del contenido, la elección de experiencias de aprendizaje y la escogencia de planes con el fin de lograr condiciones óptimas para el aprendizaje.
- d. Currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje: estas son experiencias realizadas por el estudiante en la organización escolar, aún aquellas no planificadas explícitamente (currículo oculto). Los resultados se expresan en tres tipos: los no-previstos y considerados negativos, los buscados a través del currículo oculto, y los ambiguos y genéricos contemplados en la socialización.

- e. Currículo como solución de problemas: el currículo es asumido desde una perspectiva integral que requiere análisis concretos y soluciones tentativas en el espacio y el tiempo en las que se produce la experiencia educativa, de forma que se intenta dar respuestas y soluciones a problemas planteados momento a momento. Considera además, el carácter artístico de la enseñanza y contempla la necesidad de integrar de forma flexible contenidos, métodos, procesos, productos, conocimientos y estrategias metodológicas, buscando solucionar los problemas planteados. Esta última concepción del currículo da lugar a dos tendencias curriculares contemporáneas: el aprendizaje basado en problemas, y el currículo para la comprensión, que buscan integrar el saber y el hacer, el conocimiento, la acción y la investigación.

Otro ejemplo de definición integradora corresponde a la de Kliebard (1986), quien también enfatiza en que la práctica siempre evidencia una hibridación de tradiciones y disciplinas en los currículos. Tras un análisis histórico que analiza las temáticas del campo del currículo en Norteamérica entre los años 1983 y 1958, Kliebard concluye que actualmente predomina una tendencia entre: una concepción humanista de currículo que defendía el papel de las disciplinas como el latín y la lógica en el desarrollo intelectual de los estudiantes, una pedagogía centrada en el alumno o paidocentrista que se sustenta sobre la psicología evolutiva conductista y que afirma que el currículum debe ajustarse a las etapas y modos de aprendizaje de los niños, el eficientismo social de los años 20 y 30 que defiende una práctica basada en los productos y procesos buscando el ajuste de la educación y las demandas de la industria y el mercado laboral, y por último el reconstruccionismo social de los años 30 y 40 que se fundamenta en la reforma social como eje del currículo y la formación de una nueva ciudadanía.

Para el año 1998 Posner en su texto *Análisis de Currículo* expone no una definición unívoca del currículo, sino seis tendencias a definición que éste ha tenido en la historia del campo curricular, teniendo en cuenta las connotaciones de cultura y poder que subyacen a las definiciones. Mientras más específica sea una definición, mayor será el control sobre el aprendizaje que requiere la definición. Primero, el currículo puede ser entendido como alcance y secuencia, es decir, como un conjunto o serie de resultados esperados del aprendizaje. Este concepto supone una distinción tajante entre fines educativos y medios, de forma que restringe el concepto de currículo al de planes educativos, dejando por fuera las realidades. Segundo, el currículo puede ser entendido como el sílabo (*syllabus* en inglés), que es un plan para un curso completo, que incluye las metas o justificación del curso, los temas, recursos utilizados, las asignaturas y estrategias de evaluación. En pocas palabras, representa el plan para un curso, tanto de sus elementos con los medios a utilizar para tales fines.

Tercero, currículo puede ser una tabla de contenido. Esto supone que el contenido de la enseñanza es equivalente al plan curricular. Si el propósito de la educación es transmitir información y la enseñanza consiste en cubrir un contenido, es un concepto que puede bastar. Pero si tienen otro propósito, resulta insuficiente para responder a los objetivos y métodos de enseñanza. Cuarto, un currículo puede homologarse a los libros de texto, siendo estos guías para los fines como para los medios de enseñanza. Según Posner (1998 p. 10) “Los textos tradicionales presentan el contenido, sin mucha orientación sobre lo que es importante aprender o cómo enseñar”. Sin embargo, los textos modernos de enseñanza sí poseen guías instruccionales que incluyen directrices para el profesor, para los estudiantes, manuales de práctica, exámenes, diapositivas, etc.

Quinto, currículo puede hacer referencia al plan de estudios. Posner (1998) opina que este plan de estudios hace gala de su origen etimológico (*currere*) para condensar una especie de metáfora del plan de estudios como una suerte de viaje, una serie de planes que el estudiante debe recorrer. Por último, se puede concebir el currículo como una serie de experiencias planeadas. Más que un documento o una descripción, un resultado esperado o no, o un contenido a cubrir, el currículo comprende todo el conjunto de experiencias de los estudiantes que han sido planeadas por el colegio, desvaneciendo así la división entre lo considerado curricular y lo considerado extracurricular.

Más recientemente, Meneses (2007) expresa una visión del currículo como sistema, se caracteriza como “un sistema en el que entran en juego una serie de elementos que permiten el desarrollo de experiencias de aprendizaje”. En ella no se observa la experiencia como producto, sino que interactúan una serie de elementos, tales como: medios, recursos, fuentes, que en el caso del currículo lo constituyen las metas u objetivos, que se traducen en el proceso y el producto.

Teniendo en cuenta la amplia gama de definiciones que podemos encontrar sobre currículo, podemos afirmar que a través de la historia del siglo XX, sus conceptos y formas de ser comprendido se han ido diversificando y complejizando, desde un enfoque de instrucción representado por Bobbit y Tyler, hasta definiciones que se nutren de las ciencias sociales y reconocen el papel del currículo en la función socializadora de la escuela, los determinantes culturales que influyen conscientemente o no (como valores sociales y normas, en la introducción del concepto del currículo oculto), y las dinámicas de poder que hacen parte de las decisiones sobre el diseño curricular. A partir de este desarrollo temático, La conceptualización

de Iafrancesco (2003), propone condensar gran parte de estas definiciones y entender el currículo como dos cosas:

En primer lugar como:

Y a la vez como el conjunto de recursos y medios necesarios, determinados por estos principios para lograr la formación integral de los alumnos. Estos medios son:

(...) la gestión estratégica y estructura organizacional escolar, los planes de estudio, los programas y contenidos de la enseñanza, las estrategias didácticas y metodológicas para facilitar los procesos de aprendizaje, los espacios y tiempos para la animación escolar y el desarrollo de los proceso de formación de las dimensiones espiritual, cognitiva, socio-afectiva-psico-biológica y expresiva-comunicativa, los proyectos –uni, multi, trans e interdisciplinarios- que favorecen el desarrollo individual y sociocultural, los criterios e indicadores evaluativos a todo proceso-proyecto-actividad-resultado, los agentes educativos que intervienen como estamentos de la comunidad escolar-educativa-eclesial-local-regional, los contextos endógenos y exógenos situacionales, los recursos locativos-materiales-instrumentales y de apoyo docente y los procesos y métodos de rediseño a todo nivel, para hacer que los medios (...) permitan lograr los principios (...) en el proceso de formación integral de los educandos y con ella facilitar el liderazgo transformador que permita dar respuesta al entorno sociocultural (Iafrancesco, 2003 p.26).

4.1.3. Evolución del campo del currículum en Colombia

Con el fin de contextualizar la presente investigación evaluativa, se considera pertinente ampliar la evolución del campo curricular en el contexto socio-histórico correspondiente a Colombia. Esto con el fin de comprender que las prácticas ligadas al desarrollo curricular en este contexto se encuentran entre intencionalidades y directrices correspondientes a paradigmas hermenéuticos y críticos, pero en cuya implementación aún es predominante una forma de pensar y una serie de procedimientos que corresponden a paradigmas eficientistas y técnicos más antiguos.

Al hablar de “campo de currículo” Díaz-Barriga (2003) explica que éste consiste a un campo disciplinar de amplia literatura que atiende diversos estudios dentro del ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas, la realidad del aula, las diferencias entre el currículum enseñado y el currículum vivido, las fracturas y discontinuidades en el aprendizaje de cada grupo escolar, etc. Gimeno Sacristán (1991) también establece que el campo disciplinar curricular es de orden metateórico, es decir, supuestos que subyacen a las tendencias en las teorías curriculares y que se observan en la práctica en los principios escogidos para la selección del contenido y de los métodos de enseñanza.

Por lo tanto, al hablar de la evolución del campo del currículo en Colombia, el tema desarrollado es la forma cómo coexisten y predominan unas concepciones metateóricas sobre la enseñanza y sobre la forma cómo es dispuesta y organizada, cómo se establecen sus métodos y fines y cómo se transforman tales concepciones y prácticas a lo largo de la historia. En Colombia, tal como lo expresan Lago et al (2014) las transformaciones de la política pública educativa tuvieron unas especificidades que deben ser entendidas a la luz de dos períodos que se

diferencian principalmente en el papel que juega el Estado en la determinación y el diseño del currículo, impactando así en las tendencias conceptuales adaptadas en el campo del currículo.

Este subcapítulo contiene una breve revisión de la introducción del campo curricular en el sistema educativo colombiano, desde los años 70 hasta la actualidad, período anterior al cual era inexistente. Por lo tanto, permitirá entender las condiciones como el estudio curricular es introducido en el país y cómo se transforma mediante la revolución educativa de la Constitución del 91.

Según Lago, Aristizábal, Navas y Agudelo (2014) el desarrollo del campo curricular en Colombia tuvo una influencia muy fuerte de las discusiones anglosajonas en cuanto a teoría curricular, e igualmente dichas concepciones curriculares participaron en los procesos de cambio en la organización del sistema educativo. Como se muestra en la revisión de las autoras, Colombia pasa de un sistema educativo cuya preocupación principal es el vaivén entre la laicización de la escuela (debido a los cambios entre gobiernos liberales y conservadores) y en la cual el acceso a la formación es un privilegio de las élites, a un sistema educativo en el cual se da una ampliación fundamental en la cobertura y que requiere métodos para garantizar la eficiencia de la formación a nivel nacional en un país que demanda cada vez más individuos formados para unirse a la producción industrial. Posteriormente, las autoras muestran cómo la revolución educativa de la década del 90 busca cambiar este paradigma curricular eficientista por otros paradigmas alternativos que sean coherentes con las necesidades específicas de desarrollo de las regiones y del desarrollo integral de la persona humana. Estas perspectivas curriculares diametralmente opuestas son las que caracterizan los dos períodos en los cuales se puede dividir la historia del campo del currículum en Colombia.

Estos períodos son:

- a. Décadas entre los años sesenta, setenta y ochenta del siglo XX.
- b. Década del noventa y siglo XXI.

Décadas entre el sesenta y ochenta del siglo XX

Esta época presencia la llegada del currículo como campo de estudio a Colombia. Como lo recopilan Quiceno, Sáenz y Vahos (2004), la década del sesenta constituyó un periodo de transición entre grandes reformas educativas; durante este período, el sistema educativo colombiano transitaba de un proyecto de reformas basado en la instrucción y en la recatolización de la educación hacia un proyecto educativo que buscaba adoptar dinámicas de planificación técnica provenientes de esquemas productivos de Norteamérica, de forma que se des-elitizará la educación y fomentara la ampliación de la cobertura, así como el fortalecimiento de la relación entre la escuela y la industria que empezaba a crecer en el país a pasos agigantados. Los autores, a su vez, marcan como un punto importante el año 1959 en el cual se integra un comité asesor en el Ministerio de Educación con el fin de contribuir al desarrollo y evolución del sistema educativo a través de la aplicación de modelos y teorías científicas, creando así las condiciones para la discusión e implementación de reformas educativas en áreas específicas tales como el currículo. Lago et al. (2014) expresan que los expertos del Ministerio leyeron las teorías de Bobbit, Tyler e Hilda Taba, quienes eran exponentes de las tradiciones positivistas del currículo. Tales tradiciones poseían modelos educativos que se esquematizaban a partir del Currículo por Objetivos y el Diseño Instruccional, y que atrajeron la atención del Ministerio por su fácil implementación y su orientación a los resultados, la adopción de técnicas y procedimientos ya existentes por parte del docente, y la consecución y evaluación de objetivos.

En 1961, la puesta en marcha de un programa de ayuda económica y social de la OEA en Colombia, denominado Alianza para el Progreso en el gobierno de Alberto Lleras Camargo, Guillermo León Valencia y Carlos Lleras Restrepo, permitió capitalizar recursos internacionales provenientes de Estados Unidos para el mejoramiento del desarrollo del país en las áreas de la reforma agraria, las telecomunicaciones y la educación en cuanto a la ampliación del acceso y el rediseño de los planes educativos. De acuerdo a Lago et al. (2014), en 1969 en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, destaca la creación de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), los cuales fueron constituidos con el propósito de ampliar la cobertura a nivel de bachillerato y permitir a los estudiantes la adquisición de destrezas complementarias que les facilitaran su inserción en el campo laboral. También se crearon los Institutos Técnicos Agrícolas y las Concentraciones de Desarrollo Rural. Todas estas instituciones tenían el sello de enfoque curricular técnico y con el propósito de vincular estrechamente la formación escolar con el desarrollo económico.

Lago et al (2014) recapitulan que a esta intención siguieron una serie de convenios de cooperación en la década del 70, convenios amparados por nuevas leyes del Estado (Ley 27 de 1971; Ley 10 de 1973), que tenían como objetivo la asesoría al gobierno en el diseño de los denominados planes de estudio y su correspondiente implementación para cada nivel educativo, así como la preparación de los educadores y dirigentes educativos en este tipo de diseño curricular. Hacia el año 1972 la cooperación internacional se concretó mediante el programa del PNUD-UNESCO de Asistencia Técnica para Colombia, titulado “Investigación socioeducativa y reestructuración curricular”. Tal programa fue un gran proyecto de desarrollo integral de la

educación superior colombiana que abarcase desde parvularia, educación superior, la formación docente y el perfeccionamiento de los profesores, y a su vez se dirigiera tanto a la educación técnica como a la no-formal.

Según Lago et al. (2014) el campo curricular ingresó al sistema educativo colombiano de forma escalonada en diferentes épocas. Primero, el decreto 1710 de 1963 inició una serie de regulaciones de planes de estudios a cursar para toda la educación primaria con las correspondientes asignaturas e intensidad horaria a nivel nacional. Luego, el decreto 80 de 1974, hizo lo mismo con la educación secundaria 11 años después. Un rasgo que caracteriza este período de la historia del sistema educativo colombiano es su centralización. Los currículos se diseñaban de acuerdo a los desarrollos norteamericanos en teoría del currículo, el modelo tyleriano en el cual se centralizaban y delimitaban las metas y propósitos educativos y se seleccionaban los contenidos, así como los métodos y materiales instruccionales y las técnicas para realizar los procesos de evaluación. Este currículo era estudiado, diseñado, planeado y distribuido por el Estado a todas las instituciones de educación primera y secundaria en el país. Además, tales contenidos tenían como fin la preparación del estudiante para la incorporación al mercado laboral de la incipiente industria. Asimismo, los principios de los 70 también presenciaron el establecimiento de infraestructuras de formación docente, tales como los Centros Experimentales Piloto y la reforma de las escuelas normales con el fin de adaptar a los docentes para este estilo de enseñanza. Por último, en esta década se puso en marcha una dinámica constante de mejoramiento del currículo.

Además, este autor afirma que en la década del 70 y con el Programa de Mejoramiento Cualitativo y su estrategia de Renovación Curricular, la temática de estudio y perfeccionamiento del currículum era uno de los centros pivotantes alrededor de los que giraba

el desarrollo de la enseñanza, manifestado en el énfasis sobre los procesos de mejoramiento curricular, el entrenamiento del docente, la distribución de materiales y medios educativos, y el intento de cambiar el modelo tradicional y magistral de enseñanza a uno más enfocado a las experiencias y que buscara la participación más activa de los educandos. Esta dinámica crea a su vez las condiciones para la introducción de la preocupación por la Calidad de la educación. El decreto 1419 de 1978, que se denominó Renovación Curricular y como lo afirman Lago et al. (2014 p. 110):

Declaró por primera vez y oficialmente la existencia y uso sostenido del concepto de currículum y la tarea de su desarrollo y ejecución estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Capacitación, Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional. En él se fijaron las normas para la administración curricular de preescolar hasta la media vocacional.

Según las autoras, La llamada Renovación Curricular tuvo cuatro grandes ejes: En primer lugar, una formulación general de “lineamientos generales del currículum” que incluía fundamentaciones tanto filosóficas como epistemológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas para el currículum nacional. Segundo, políticas para el diseño y elaboración de los programas curriculares. Tercero, impulsar la aplicación piloto o experimentación del currículo reformado. Y cuarto, la generalización del currículo a nivel nacional (Pereira, 1988). De acuerdo a Lago et al (2014) las normas mencionadas anteriormente y siguiendo las lógicas de este proceso, buscaron ser implementadas de forma gradual ya a través del decreto 1002 de 1984.

El debate de la calidad en la educación, pese a que fue una preocupación que surgió en el proceso de perfeccionamiento curricular, se consolidó a mediados de los 80. Lago et al (2014) afirman que el debate por la calidad se manifestó en la introducción de temas como administración curricular, integración curricular, flexibilización curricular, adecuación curricular, mapa educativo, innovación curricular, promoción automática entre otros. Igualmente, los mediados de los años 80 devinieron en una expansión de la cobertura educativa, la expansión cuantitativa, y los procesos de globalización que hicieron necesaria la expansión de la educación superior. Lago et al (2014) muestran también que la educación superior pasó de un esquema tradicional a un nuevo esquema moderno, diversificado y orientado a las necesidades y demandas sociales, lo que a su vez devino en la expansión curricular de la educación superior, la cual se realizó en los mismos términos metodológicos que la educación escolar: es decir, bajo el paradigma conductista, con contenidos temáticos decididos de forma centralizada y una evaluación basada en lo observable y cuantificable y con el objetivo expreso de especializar el personal capacitado para el desarrollo industrial.

Esta expansión de la educación bajo el modelo conductista, como ocurre normalmente con las tradiciones curriculares, a su vez contiene el germen de las transformaciones subsiguientes. Según Lago et al (2014) fueron las grandes limitaciones al aprendizaje y la autonomía que revestía el paradigma conductista en la educación, por lo que empiezan a sentirse voces de crítica y protesta por parte del magisterio y grupos de investigadores universitarios, así como el surgimiento de nuevas propuestas alternativas pedagógicas. De acuerdo a Agudelo y Ávila (2011) los educadores de la época consideraban que la centralidad del currículo en el proyecto nacional del desarrollo del sistema educativo había desplazado a la pedagogía como centro de interés, e impulsaba tecnologías educativas que limitaban el quehacer de los maestros, y

originando multitud de lecturas sobre lo que acontecía en el campo y como resultado, produciendo aportes que impactarían en la educación del país y que darían forma a la transformación educativa de los años noventa. Puede concluirse que la evolución del campo del currículo en Colombia es coherente con el desarrollo histórico de la teoría curricular: Al igual que en Estados Unidos, es el desarrollo industrial el que impulsa la ampliación de la cobertura educativa en la medida en que crece la demanda social de individuos instruidos adecuadamente para su incorporación al sistema productivo, pero las necesidades derivadas del desarrollo industrial poco a poco van dando pie a necesidades más complejas que se generan de la demanda de desarrollo social integral, así como de la evidencia de los complejos aspectos sociales y culturales que se intersectan en la educación.

Década del noventa e inicios del siglo XXI

Tras las críticas a los paradigmas educativos predominantes de fines de los años ochenta por parte de la comunidad docente del país, la transformación educativa de los años noventa incorpora nuevos conceptos y enfoques, de forma que los paradigmas tecnocráticos son actualizados por versiones más amplias y actuales del currículum. Entre estos se encuentran el sistema de Unidades de Labor Académicas cuantificadas en horas por el sistema de créditos académicos, el de la enseñanza por aprendizajes, de contenidos del plan de estudios-asignatura al de desarrollo y evaluación de aprendizajes por competencias, fundamentándose en los lineamientos curriculares en nuevo paradigma de corte constructivista, dando paso del currículo de objetivos, al currículo por procesos. Proponiendo un currículo abierto, flexible, que tenga presente la cultura social y permita manifestar el aprendizaje atendiendo a la naturaleza del conocimiento y no solo a contenidos prefijados en un escritorio (Lago et al. 2014).

Las reformas educativas también tienen que ver con la influencia de los modelos políticos, económicos y sociales neoliberales en la época, que afectaron las instituciones nacionales por la vía de la globalización. El neoliberalismo en la década mencionada se había extendido por la mayoría de estados latinoamericanos, y Tedesco (2000) afirma que los cambios de la educación en los años noventa devienen de las estrategias progresivas de descentralización de la educación desde finales de los años ochenta, lo cual a su vez se enmarcó en la descentralización en lo administrativo y financiero de la mayoría de estructuras estatales y la implementación de paradigmas administrativo-gerenciales en la gestión de tales estructuras que facilitasen el aseguramiento de la calidad y la flexibilidad y autonomía de sus finanzas y procesos, así como la participación de actores privados. Cifuentes y Camargo (2016) afirman que estas transformaciones estructurales buscaban, además, aumentar la eficiencia de los recursos y la reducción del gasto público. No obstante, esto creó un escenario que permitió enfocar la atención en aspectos en los que hacer evolucionar el sistema educativo, tal como la autonomía de las instituciones educativas para determinar su propio currículo de acuerdo a demandas sociales específicas, en vez de adoptar el que el Estado diseñara para ellas a nivel nacional. Lago et al (2014) afirman que las magnitudes de los cambios educativos son equiparables a los de finales de los años 60, en que se reformuló el sistema educativo de acuerdo a los nuevos modelos curriculares.

En cuanto a transformaciones políticas y sociales, el inicio de la década de los noventa presencié uno de los primeros esfuerzos para la modificación y actualización total del sistema educativo. Se formaron colectivos de trabajo, grupos de investigación y de intelectuales lo cual fue relevante con el acompañamiento de FECODE y se empezaron discusiones frente a la

política curricular del país y se aportaron decididamente la conformación de las leyes de Educación Superior Y General, que se produjeron en los años 1992 y 994, respectivamente.

Posteriormente, con la Constitución de 1991, se instituye la primera carta política que en Colombia le dedica un amplio espacio a lo educativo y realiza un cambio en cuanto a la regulación del servicio educativo. Antes de la reforma de la constitución, era el Presidente de la Republica el encargado de diseñar la política pública educativa; con la nueva constitución, se delega esta función al congreso de la Republica, se da la gran reforma educativa colombiana, plasmada en varias leyes. La Ley 30 de 1992 o ley de Educación Superior, la Ley 60 d 1993 referida a lo administrativo y financiero, ley 115 de 1994 ley General de Educación que abarca los aspectos académicos y formativos para la educación básica y media y, la Ley 1188 y Decreto 1295 de 2010.

Tal como lo recopilan Lago et al (2014), dos años después de regulada la educación superior mediante la ley 30 de 992, el gobierno expide la Ley 115 de febrero 8 de 1994 para regular los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media. En ella se define qué son y cómo deben ser y entenderse los tipos de educación en Colombia que se reconocen como propios. Una de las características de esta ley es el promover que cada institución prosea un Proyecto Educativo Institucional como condición indispensable para cualificar la educación, los procesos pedagógicos y relacionar la escuela con su entorno. Establece la autonomía escolar reflejada no solo en el PEI sino también en la nueva concepción de currículo que, a partir de los lineamientos generales establecidos por el MEN, deberá ajustarse a las necesidades culturales, étnicas, y al desarrollo científico y tecnológico de las regiones y de los municipios. Es decir, el currículo ya no sería un conjunto nacional de lineamientos preestablecidos sino que debía determinarse de forma específica y local con el fin de responder a las necesidades de desarrollo de las regiones,

materializando así la intención descentralizadora del nuevo ordenamiento político-administrativo de la nación. La ley, además, introduce la participación de la comunidad educativa y su implicación en los procesos de dirección de los establecimientos educativos. Todos ellos, según su competencia, participaran en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo y formular los logros de su trabajo pedagógico a partir de los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logros, establecidos por el MEN. Mediante la Resolución 2343 de Junio 5 de 1996 se establecen los lineamientos e indicadores de logros curriculares para que en todas las instituciones educativas del país se asegure la formación integral de los educandos dentro de la caracterización y particularidad de cada PEI.

Como lo explican Lago et al (2014) el esquema de calidad también sufre transformaciones, con la creación del Sistema Nacional de Acreditación. Este sistema introduce la figura de la “acreditación” que es un proceso al cual las instituciones pueden sumarse voluntariamente para la inspección de sus procesos y características para obtener una certificación de calidad. Lago et al (2014) afirman que esto también impacta la práctica curricular en el sistema educativo. Este sistema de calidad define unos lineamientos sobre contenido que proponen un amplio panorama de saberes y aspectos relacionados en vez del reduccionismo de asignaturas y contenidos; es decir, con la nueva autonomía de los centros educativos para determinar su propio proyecto educativo, los lineamientos de calidad apuntan más a la construcción del currículo que a su contenido. Los lineamientos de Acreditación de Programas impactan al currículo con diferentes características como integralidad del currículo, flexibilidad, interdisciplinariedad, relaciones

nacionales e internacionales del programa, metodologías de enseñanza y aprendizaje, sistema de evaluación de los estudiantes, trabajo de los estudiantes, evaluación y autorregulación del programa, formación para la investigación, extensión o proyección social, recursos bibliográficos, informativos y de comunicación.

Se puede concluir que esta segunda etapa está marcada por nuevas teorías, otras visiones a los procesos de enseñanza y aprendizaje alternativos a los fundamentos conductistas e industriales que predominaron en los currículos por objetivos. Algunas de ellas son: el constructivismo, el socio constructivismo y la teoría sociocultural. En esta etapa la participación de actores de investigación, su vinculación en comunidades y grupos, posibilitaron el tránsito en el estudio del campo curricular hacia enfoques alternativos o críticos, la formación doctoral en educación, contribuyó en la consolidación de la investigación ordenada en líneas y proyectos. se vinculan conceptos tales como: gestión curricular, reestructuración curricular, deconstrucción curricular, construcción curricular, estándares de calidad, los créditos y las competencias; Es decir se pasa de esa primera etapa en la que el currículo era instruccional y dirigido rígidamente por el estado a un currículo que es trayectoria de cultura, devenir explicativo y transformador, anclado en los proyectos de vida. Un currículo flexible, dinámico, abierto, interdisciplinario, que satisfaga las necesidades de los educandos y que esté acorde al contexto de la institución.

4.1.4. Elementos del currículo

Tras esta contextualización histórica, se identifica que las políticas públicas en Colombia, a partir de la reformulación del sistema educativo de fines de los años 80 e inicios de

los 90, busca implementar una comprensión curricular procedente de las teorías curriculares hermenéuticas y críticas, en un entorno nacional en que predominan aún prácticas y nociones que obedecen a teorías curriculares técnico-industriales que disminuyen la definición del currículo.

Por este motivo, se escogieron elementos del currículo propias de corrientes hermenéuticas y críticas las cuales, al asumir el currículo como práctica, permiten abarcar la totalidad de la experiencia del desarrollo curricular, concibiendo este como un proceso complejo compuesto de múltiples elementos, muchos de ellos tradicionalmente excluidos del planeamiento curricular en los paradigmas tecnicistas.

La teoría curricular, como lo afirma Gimeno Sacristán (1991) tiene un carácter metateórico. Esto es, que las diversas concepciones sobre currículo a lo largo de la historia buscan esclarecer aspectos que puedan ser comunes a todos los currículos, lo cual es difícil debido a que la práctica del diseño curricular de cada escuela dispone de sus elementos según definiciones específicas. Como lo afirma Posner (1998) un currículo puede limitarse a un plan de estudio y de experiencias, o puede además abarcar los métodos con los cuales se planea transmitir el contenido. Sin embargo, siguiendo la tradición interpretativa de la teoría curricular (Román-Pérez y Díez-López, 1998), podemos abordar esta conflictividad conceptual si entendemos que el currículo se diseña a partir de unos valores e intereses culturales para la consecución de fines sociales. Independientemente de los elementos que lo conformen en la práctica, podemos afirmar con Stenhouse (1993) que un currículo se compone de principios culturales que designan la escogencia y estructuración de sus distintos elementos.

Según Stenhouse (1993) todo currículo debe poseer una serie de elementos que ofrece en su definición. Primero, unos elementos que debe ofrecer en tanto proyecto, es decir, sus principios para escoger y distribuir el contenido que se impartirá y su forma de concebir la práctica. Segundo, unos elementos que debe ofrecer como estudio empírico, resaltando la introducción que hace el autor del proceder investigativo y evaluativo sobre el currículo, como un proyecto de investigación permanente que por medio del diálogo científico, la negociación y el ensayo y error busca el mejoramiento constante e ininterrumpido del currículo mismo. Y, tercero, unos elementos axiológicos que justifiquen las finalidades del currículo en tanto proyecto, ejes axiológicos lo suficientemente claros y flexibles como para ser sometidos a discusión, e igualmente perfeccionados al hacer parte del continuum que supone el currículo. Estos elementos se ven desagregados en la tabla 2.

Tabla 2. Elementos del currículum según Stenhouse (1993)

En cuanto a proyecto	En cuanto a estudio empírico	En cuanto a justificación
1. Principios de selección de contenido: qué debe aprenderse y enseñarse.	1. Principios sobre cómo estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.	Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que pueda ser susceptible de examen crítico.
2. Principios para desarrollar una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.	2. Principios sobre cómo estudiar y evaluar el progreso de los profesores.	
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.	3. Orientación sobre cómo llevar el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos	
4. Principios con los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y	4. Información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender	

diferenciar los principios anteriores (1, 2 y 3) en función del ajuste a casos individuales.	las causas de la variación.
--	-----------------------------

Siguiendo esta línea de pensamiento, y teniendo en cuenta el rol del docente como investigador y promotor del proceso de desarrollo de curricular, Guzmán (2001) establece que la composición del currículo tiene dos aspectos constitutivos, los cuales son:

- a. Los aspectos derivados de la labor docente interactiva concreta: Son aquellos componentes articulados desde la propia práctica y que tienen un alcance menor, inmediato, aplicable y áulico. Aunque tales componentes siempre están sujetos a cambio de acuerdo al caso particular de cada centro educativo, Guzmán (2001) propone que esta dimensión contiene los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación, considerando que estos elementos reflejan un proceso de selección cultural de unos contenidos organizados, transmitidos y evaluados por la escuela. Estos aspectos son los que determinan lo que la autora denomina como “planificación docente”.
- b. Aspectos que determinan las macro-orientaciones del proceso educativo con un alcance mucho más amplio, a mediano y largo plazo y que no son necesariamente los constitutivos directos y concretos del trabajo que se realiza en el aula. Estos aspectos son el perfil del alumno, el perfil del profesor y el contexto. Tales aspectos, según Guzmán (2001) reflejan la intencionalidad del currículo como proyecto, situado en un contexto y que obedece a demandas sociales determinadas, y es transversal a la definición de todos los aspectos de la educación en el centro educativo.

Tabla 3. Elementos del currículo según Guzmán (2001)

Dimensión de planificación docente	Dimensión de proyecto transversal
Objetivos	Perfil del alumno
Contenidos	Perfil del docente
Actividades	Contexto
Evaluación	

Por último, Gimeno Sacristán (2012) señala, desde una lógica similar, que el proceso de estructuración del currículo tiene necesariamente una serie de elementos estructurales y otros estructurados, elementos que son numerosos y variados debido a la complejidad del proceso curricular. Es decir, existen unas condiciones que determinan la intermediación cultural de los objetivos, contenidos, y actividades y formas de evaluar, y que se reflejan en aspectos muy globales pero a la vez muy concretos de la enseñanza. La tabla 4 es una reproducción del sistema que propone Gimeno Sacristán (2012 p. 31), y que es una compilación de los elementos que son comunes a toda situación de desarrollo curricular. Esta división de elementos tiene dos tipos: aquellos que corresponden al diseño curricular y a la forma como se estructura, no solamente en sus objetivos, su contenido y la enseñanza escogida, sino también en las connotaciones físicas y de espacio tiempo que suponen, y los recursos que utilizan. Y un segundo tipo que corresponde a los elementos concretos que son influenciados por estas disposiciones estructurales.

Tabla 4. Estructuración del currículo según Gimeno Sacristán (2012 p. 31).

<i>1. Dimensiones o aspectos estructurales del currículum</i>	<i>Elementos y aspectos estructurados o afectados</i>
Acotaciones del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> - Años o cursos de la escolaridad secuenciados. - Horario semanal repetido cíclicamente. - Horario diario en parte repetido cíclicamente. Delimitación y organización de los contenidos: <ul style="list-style-type: none"> - Accesibilidad y fuentes de dónde tomar la información. 	Tiempo de aprendizaje, tiempo libre. Tiempo de enseñanza.

<ul style="list-style-type: none"> - Acotación de lo que se puede y debe aprender. - La organización disciplinar u otras para clasificar los contenidos. - El orden de la secuencia de los contenidos. - Permeabilidad de las fronteras entre los territorios acotados. - Itinerarios de progresión en los contenidos y en el tiempo. - Opciones epistémicas acerca del conocimiento. - Sistemas y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. 	<p>Conocimientos y saberes valorados.</p> <p>Actividades posibles de enseñanza o transmisoras en general.</p> <p>Actividades posibles y probables de aprendizaje y sus resultados.</p> <p>Comportamientos tolerados y estimulados.</p>
<p>2. <i>Otros elementos y agentes.</i></p> <p>El espacio escolar. Clasificaciones del alumnado Clima social. Reglas de comportamiento. El método como orden de las acciones. Relaciones verticales/horizontales Sistemas de evaluación y control no curriculares. Ideologías, filosofías y otros enfoques de la enseñanza</p>	<p>Línea y ritmo de progreso.</p> <p>Identidad y especialización del profesorado.</p> <p>Orientación del desarrollo de las personas.</p>

4.1.5. Teorías curriculares

El currículo no sólo corresponde a la forma cómo las instituciones organizan el trayecto de la formación que ofrecen, sino también el campo de estudios acerca de éste (Díaz-Barriga, 2003). Reiteramos la idea de Gimeno Sacristán (1991) de considerar la teoría curricular como un saber metateórico que busca determinar características estructurales y funcionales que sean comunes a todos los currículos. Sin embargo, como lo puntualiza Posner (1998) este saber teórico está profundamente influenciado por las necesidades y demandas sociales de los contextos históricos en los cuales aparecen. Por lo tanto, al hablar de las teorías curriculares se hace alusión a diversos conjuntos de saberes y supuestos que sirven para “pensar” el currículo y que constituyen el objetivo del llamado campo del currículo.

La discusión en el marco del campo disciplinar del currículo da cuenta de una serie de enfoques o corrientes teóricas íntimamente relacionadas con el diseño y desarrollo del currículo

a niveles que van desde la sociedad en general hasta los centros escolares, y estos enfoques y corrientes difieren en la forma como conciben el conocimiento, la función del maestro y los intereses y valores axiológicos que guían este proceso. La relevancia de la inclusión de las teorías curriculares obedece a la intención práctica de poder identificar cuál es la fundamentación teórica del currículo a evaluar. En este sentido, se ofrecen tres clasificaciones, la de Posner (1998), la de Magendzo y Donoso (1992) y la realizada por Álvarez (2012).

Clasificación de Posner (1998): Cinco perspectivas sobre el currículo.

Posner (1998) identifica cinco líneas teóricas sobre el currículo: tradicional, experiencial, disciplinar, conductual y cognitiva. Estas “perspectivas” se caracterizan, en primer lugar, porque cada una de ellas asume una respuesta más o menos distinta a los siguientes interrogantes:

¿Cómo ocurre el aprendizaje? ¿Qué objetivos de aprendizaje deben priorizarse y cómo deben ser expresados? ¿Qué tipos de contenido son los más importantes y cómo deben organizarse para su instrucción? ¿Cómo debe evaluarse? ¿Cuál debe ser la relación entre los centros educativos y la sociedad? En segundo lugar, estas perspectivas corresponden familias de acercamientos a la definición y práctica del currículum, y actualmente la mayoría de los currículos parte de una hibridación de más de una perspectiva.

a. Perspectiva tradicional.

Como lo explica Posner (1998), la perspectiva hoy día llamada tradicional considera que el currículo tiene como función la preservación de los más elevados valores culturales, en la medida en que se consideraba la cultura como un acopio de la sabiduría y producción intelectual de la raza humana, y el currículo debía hacer accesible para los estudiantes este gran cuerpo de

conocimientos. Esta perspectiva utilizaba a principios del siglo XX como herramienta pedagógica los libros de texto, los cuales representan un conjunto de datos distribuidos equitativamente entre los niños, y que servirían como “antídoto para la parcializada información disponible en los periódicos modernos” (1998 p. 48). John Dewey (como se citó en Posner, 1998 p. 48), crítico sobre este enfoque, menciona que la perspectiva tradicional considera la educación como cuerpos de conocimientos y habilidades desarrolladas en el pasado que son transmitidas en la escuela a las nuevas generaciones; esta manera de entender la educación, desafortunadamente, disminuye el acceso de los educandos a oportunidades para la innovación.

No obstante, esta perspectiva ha tenido a finales del siglo XX nuevos puntos de inflexión en los cuales la tradición juega un papel distinto en la educación, en la medida en que los conocimientos de la tradición puedan ser utilizados en el mundo moderno, como defiende Hirsch (1987) en su libro *Cultural Literacy*. Este libro básicamente propone una serie de núcleos básicos de conocimiento que deben enseñarse a los niños para que puedan desenvolverse en las complejas dinámicas culturales de las actividades cotidianas, y se centra en aspectos como la asunción de la diversidad y el lenguaje, así como otros aspectos relacionados a las prácticas. La obra de Bennet (1988 como se citó en Posner, 1998 p. 50), por otro lado, añade que además de los conocimientos considerados útiles para el individuo en la sociedad moderna, los objetivos educacionales del currículo también deben considerar la transmisión de habilidades y de valores éticos sólidos y deseables. Estos valores éticos deben hacer parte irreductible de contenidos compartidos en todos los centros educativos en una sociedad.

La discusión actual dentro de esta perspectiva gira alrededor de los interrogantes ¿cuáles son los trasfondos culturales que deben ser ampliamente compartidos por toda la sociedad? ¿Qué conocimientos deben ser transmitidos a los niños para que ellos puedan hacer parte de los

complejos y constantes procesos de comunicación en la sociedad humana? Posner (1998) resalta que todas las demás perspectivas teóricas en el campo del currículo surgieron como contraposición a la postura tradicional, y que durante el siglo XX perdió gran parte de su influencia. Sin embargo, a finales de siglo, esta perspectiva ha logrado adaptarse a la contemporaneidad a raíz de los recientes debates sobre la diversidad y la cultura.

b. Perspectiva experiencial.

La perspectiva experiencial, una de las primeras corrientes antepuestas a la perspectiva tradicional, introduce una concepción del currículo basada no tanto en el conocimiento a ser transmitido, sino en las experiencias de los estudiantes partícipes del proceso educativo. Posner explica (1998) que los primeros pensadores de esta corriente criticaban la perspectiva tradicional debido a que consideraba a los alumnos como receptores pasivos de un conocimiento estático y ya determinado. La perspectiva experiencial se nutre de los debates filosóficos en torno a la naturaleza del conocimiento.

Posner (1998) rastrea los orígenes epistemológicos de la perspectiva experiencial en el pensamiento de la ilustración, principalmente en Locke y Rousseau. El pensamiento de Locke considera que el conocimiento proviene principalmente de lo que el individuo experimenta a través de los sentidos, dado que las impresiones del mundo se “escriben” en la mente, representada por la metáfora de una pizarra en blanco, o *tabula rasa*; por otro lado, el pensamiento de Rousseau enfatizaba en que en la educación debía primar en el desarrollo espontáneo de los educandos, considerando que el ser humano poseía desde su nacimiento todas las tendencias y orientaciones que llevarían a una mejor sociedad y que éstas debían protegerse de la influencia nociva de la sociedad; a su vez estas raíces filosóficas desarrollaron en Europa una serie de modelos educativos centrados en el alumno, como los de Pestalozzi y

Froebel, que enfatizaban en las necesidades, intereses y experiencias de los niños en proceso de desarrollo. Según Posner (1998) cuando estas ideas llegan a la Norteamérica de principios de siglo XX, se suman a las profundas transformaciones del sistema educativo en las condiciones de explosión económica y urbanística de la época. El pensamiento de John Dewey y el movimiento educativo progresista llevaron a considerar que la educación tradicional resultaba inadecuada debido a que no era coherente con la experiencia del individuo; a su vez, Dewey observaba que existía una corriente contraria, surgida de las necesidades de industrialización, enfocado únicamente en los aspectos vocacionales y prácticos del aprendizaje. La educación norteamericana pivotaba entre estos dos extremos, y el movimiento educativo progresista propuso una forma de tomar lo mejor de cada uno a partir de centrar el proceso de aprendizaje sobre la experiencia.

La perspectiva experiencial, por lo tanto, se basa en unos supuestos sobre el conocimiento que se condensan en la obra de Dewey. Según Posner (1998) Dewey creía que el conocimiento de la realidad se basa en la experiencia que de ella tienen los individuos, compuesta por las reacciones internas de éste, tales como pensamientos y sentimientos, pero también reacciones externas tales como las acciones con las que ejercen influencia sobre el mundo externo; y aquellas experiencias que se convierten en las creencias y saberes del individuo son las que se han podido constatar y contrastar por medio de la experiencia. Esta perspectiva, a nuestro parecer, empieza a romper con las corrientes tecnicistas del currículo a partir de dos elementos: el epistemológico, y el político, es decir, la relación entre el conocimiento y los individuos (es decir, como algo no transmitido pasivamente, sino como algo generado por la experiencia), y la relación de poder entre docente y estudiantes (en la cual estos últimos tienen un mayor empoderamiento y poder de decisión sobre el proceso de aprendizaje).

Por lo tanto, el diseño del currículo se basa en las necesidades e intereses de los estudiantes y se encuentra sujeto a cambio permanentemente, con el fin de propiciar las mejores consecuencias posibles para el desarrollo de los estudiantes. Si bien los currículos de la época se encontraban polarizados entre aquellos que priorizaban el desarrollo intelectual y los que daban prelación al desarrollo de habilidades, este enfoque añade una tercera posibilidad de priorización: el desarrollo y sano crecimiento de la experiencia individual. Tanto el desarrollo intelectual como el desarrollo de habilidades, que orientaron los objetivos curriculares anteriores, deben contribuir al desarrollo personal y social de los individuos. Por último Posner (1998) muestra que pese a que la educación experiencial tuvo su auge entre los años 1920 y 1930, tras las guerras mundiales, los debates académicos propugnaron por un retorno a modelos tradicionales y tecnocráticos de educación y el enfoque prácticamente desapareció hasta entrados los años 60, y desde entonces se asocia a educaciones de tipo alternativo.

c. Perspectiva de estructura de las disciplinas.

Esta perspectiva surge de la crítica a los enfoques tradicionales y experienciales, y surge a partir la constatación de las grandes brechas existentes entre el currículo implementado en los colegios y los avances en ciencia y tecnología. Esta perspectiva gira alrededor de la pregunta acerca de cuál es la estructura de las disciplinas del conocimiento, es decir, los tópicos que se consideran como centrales en las disciplinas científicas, y en consecuencia, cómo debe diseñarse el currículo de tal forma que los estudiantes puedan tener un contacto con este conocimiento disciplinar central.

Posner (1998) ubica el momento histórico de esta perspectiva en la década de 1950, en la cual los estudios de Zacharias ponen de relieve que, por ejemplo, los currículos de física de los

colegios a nivel nacional tenían contenidos muy alejados de lo que los físicos contemporáneos consideraban como los temas más importantes. Posteriormente, se observó que esto sucedía no sólo en los currículos de física, sino en las demás ciencias, de manera que en relación al avance del conocimiento científico, el impartido en las escuelas se encontraba sumamente desfasado y orientado a aspectos prácticos de la cotidianidad de los entornos sociales donde se hallan las escuelas; lo cual, a su vez, consideró como una consecuencia lógica de la vastedad de los avances científicos en todas las disciplinas: habiendo tanto acopio de conocimiento era muy difícil escoger qué enseñar en las escuelas.

De acuerdo con Bruner (1977), este enfoque posteriormente propondría que el desarrollo del currículo debía diseñarse de acuerdo a dos criterios fundamentales: en primer lugar, debía enseñarse sólo los conceptos considerados fundamentales de las disciplinas. Y en segundo lugar, debía enseñarse a los estudiantes cómo acercarse al resto del conocimiento disciplinar a partir de esos fundamentos. Es decir, aprender mucho, teniendo muy poco en mente.

El desarrollo posterior de esta escuela se basa en la obra de Jerome Bruner (1977). En *The Process of Education*, Bruner resalta efectivamente que con el crecimiento de los aportes en la sociedad del conocimiento, la brecha entre los saberes científicos y el saber enseñado en las aulas crecía exponencialmente. Por lo tanto, esta perspectiva se concentra en generar formas de acercar el conocimiento científico a los estudiantes, teniendo en mente que el discurso complejo y árido de las disciplinas científicas siempre alude a fenómenos que pueden y deben simplificarse a una forma en la cual un niño de cualquier edad pueda entenderlas. Y deben ser enseñadas de una manera en la cual, una vez con los conocimientos básicos, el estudiante (entendido bajo la metáfora del neófito de una o más ciencias), puede emprender un camino propio de indagación en el conocimiento científico de acuerdo a sus necesidades e intereses. Esto, a su vez estimula

que en el proceso de diseño de currículo, se presente el trabajo conjunto entre expertos de las disciplinas y los educadores en el diseño y la presentación de los temas, es decir, convertir el conocimiento científico en pedagogía.

d. Perspectiva conductual.

A esta perspectiva se circunscribe la perspectiva de Franklin Bobbit (1918, 1924), y Ralph Tyler (1949) la cual, como explica Posner (1998) se encuentra basada por un lado en la psicología conductual, y por otro, en los intereses y necesidades del desarrollo industrial de la época. Esta perspectiva consideraba que el desarrollo del currículo debía enfatizar no tanto en un contenido teórico, sino en lo que los estudiantes fuesen capaces de hacer, es decir, del aprendizaje de unas determinadas conductas por medio de la instrucción, y que los educadores deben tomar en cuenta que el plan de instrucción corresponde al proceso en el cual los estudiantes adquieren dichas conductas.

El énfasis de la perspectiva conductual es la educación como instrucción, el generar un saber hacer en el alumnado. Bobbit (1924) concibió el currículo básicamente de dos formas: como el rango total de experiencias, sean o no dirigidas, para el desarrollo de las habilidades del individuo, y como la serie de experiencias de entrenamiento e instrucción dirigidas por las escuelas para completar y perfeccionar este desarrollo. El aporte de Tyler (1949), quien desarrolló más a fondo este aspecto instruccional en el análisis y diseño de los currículos. Siguiendo la influencia de la psicología conductista, consideraba que los objetivos de aprendizaje sólo podían considerarse a partir del comportamiento observable que presentaba el alumno. Propuso que la metodología de análisis curricular se centrara en dos grandes dimensiones: una dimensión sustantiva, que corresponde al contenido de la instrucción, a saber, las teorías,

técnicas y demás abstracciones; y una dimensión conductual, que corresponde al ámbito en el que realmente se materializa el aprendizaje. Posteriormente Mager (1962, como se citó en Posner 1998 p. 63) en su obra *Preparing Instructional Objectives* y Keller (como se citó en Posner, 1998 p. 64) con su sistema de Sistema de Instrucción Personalizado (PSD), aportan al desarrollo de esta perspectiva dos elementos: Claridad y Secuencialidad. En cuanto a claridad, estos autores proveyeron un modelo para determinar los objetivos de aprendizaje, u objetivos de instrucción en una serie estandarizada de términos claros y sin ambigüedad, expresados en comportamiento observable, diseñando un conjunto de estándares que los docentes pueden utilizar para diseñar sus cursos de acuerdo a los principios del conductismo. Y en cuanto a la secuencialidad, los objetivos de aprendizaje, desde este enfoque, deben ser sucesivos, de forma que dominar completamente una serie de habilidades es requisito para acceder al aprendizaje de otras habilidades.

e. Perspectiva cognitiva.

Por último, esta perspectiva centra la elaboración del currículo en el carácter construido y procesual que tienen las estructuras de conocimiento en la mente, y el papel activo que juega el individuo en la construcción del saber: la función del currículo para esta perspectiva es permitir a los estudiantes construir su conocimiento a partir de lo que ya saben, y usar ese conocimiento para actividades que involucran la resolución de problemas, la toma de decisiones y el juicio. Posner (1998) afirma que esta corriente surge al observar que los métodos de educación existentes no indagan ni toman en consideración la forma como funciona el aparato cognitivo del ser humano.

La perspectiva cognitiva es la que más se fundamenta sobre la investigación psicológica sobre la naturaleza del conocimiento, y tiene como principales exponentes a Ausubel y Anderson y su basamento filosófico en el idealismo de Platón y Kant y en los hallazgos de Piaget y Chomsky. El idealismo consideraba que la experiencia sensorial era insuficiente para explicar el conocimiento, ya que en la mente se construyen categorías que estructuran la forma como el mundo es percibido (Posner, 1998). Los planteamientos de Piaget (1929 como se citó en Posner, 1998 p. 65) se resumen en que el desarrollo de la inteligencia de un niño pasa por una serie de etapas que van desde un pensamiento más concreto a uno más formal, siendo muy diferente a la forma como funciona el intelecto de un adulto. A su vez, consideraba que los conocimientos nuevos se asimilan a estructuras de saber ya existentes de forma que las nuevas ideas se adaptan a través de la reacomodación de esta estructura. Chomsky, por su parte (1968, como se citó en Posner, 1998 p. 66), concluyó tras estudiar la forma cómo se aprende el lenguaje, que los niños nacen con una suerte de estructura innata (o dispositivo de adquisición del lenguaje) que permite aprender en un lapso de uno a tres años todas las reglas gramaticales implícitas en las que funciona el lenguaje en su complejidad. Es decir, aunque las categorías y estructuras a las que se articula el conocimiento son construidas a partir de la experiencia, hay algunas de ellas tales como las relacionadas al lenguaje, que son innatas.

Sin embargo, la aplicación de estos principios cognitivos a la educación proviene del trabajo de Ausubel (1968). Ausubel observó que la educación de la época no consideraba las diferencias de forma y de fondo que existen entre la estructura lógica del conocimiento científico y la estructura psicológica del estudiante que aprende. Con la teoría del “aprendizaje significativo” Ausubel sostiene que el saber que ya posee el estudiante, no sólo los datos que conoce sino también sus conceptos, intereses y creencias, resultan determinantes en el desempeño académico.

Esta estructura interna determina los procesos a través de los cuales el estudiante comprende el mundo y resuelve problemas. Tal estructura fue denominada *schema*, o esquema. Como lo aclara posteriormente Novak (2011), este proceso de construcción del conocimiento está determinado por tres elementos: la existencia de una estructura organizada y relevante de saberes previos, un compromiso emocional en la integración de los nuevos conocimientos a estructuras ya existentes, y una claridad conceptual dentro de la organización de los contenidos para la enseñanza. Por lo tanto, para este último enfoque, el diseño del currículo y la organización de sus temas deben darse priorizando la interrelación de los contenidos y avanzando de niveles más concretos a niveles más abstractos de razonamiento, sobre todo identificando qué es lo que el aprendiz ya conoce y propiciando una implicación emocional en el proceso de asimilación del contenido nuevo.

Al analizar estas perspectivas nos damos cuenta que van surgiendo a raíz de las limitaciones que cada una presenta. Nos parece interesante los planteamientos de la perspectiva cognitiva, puesto que centra la elaboración del currículo teniendo en cuenta que el ser humano posee estructuras de conocimiento en la mente, así como le da importancia al papel activo que juega el individuo en la construcción del saber, mirando al sujeto no como un ser nulo de conocimientos, sino como alguien que ya posee saberes previos y puede construir su conocimiento a partir de estos, siendo capaz de resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios, pues el aprendizaje no puede verse como un proceso meramente de cumulo de conocimientos teóricos, instructivos y experienciales desconociendo el papel que juegan las estructuras mentales del individuo en el desarrollo del aprendizaje.

Clasificación de Magendzo y Donoso (1992): Currículo fundamentado en tres tipos de

racionalidad.

El proceso de desarrollar curriculum, es decir diseñar y planificar el currículum para su puesta en acción, requiere en primer término comprender lo que el currículum es y hace. Es decir, profundizar en la teoría del currículum. Según Magendzo y Donoso (1992), la teoría del currículum da cuenta de la naturaleza del currículum. Este autor identifica tres tipos de racionalidad que siguen las muchas corrientes en el campo del currículum. Este modelo está influenciado por la reflexión de Habermas sobre los tipos de racionalidad que guían el desarrollo de las ciencias y hace eco de las ideas de Kemmis, Lundgren y Stenhouse. Las racionalidades fundamentan tres grandes tipos de teorías curriculares:

- a. Teorías técnicas. Estas teorías consideran a la sociedad y a la cultura como algo en cierta medida “externo” al mundo educativo. La sociedad y cultura se considera que tienen unas ciertas necesidades a las cuales la educación debe responder. Detenta una racionalidad de tipo instrumental (fuertemente criticada por el resto de enfoques) que prioriza la tecnificación y la medición, así como la implementación de una lógica industrial en el proceso educativo.
- b. Teorías prácticas. Consideran que la escuela es un espacio de reproducción de la cultura y sociedad, no algo externo a ella. Considera además dentro del estudio curricular los valores culturales y decisiones educativas de los docentes, así como privilegia la autonomía de los actores involucrados en la educación. Parte de una racionalidad práctica y se centra sobre la cultura.
- c. Teorías críticas. Consideran que las estructuras sociales son moduladas por dinámicas hegemónicas de poder, las cuales influyen en la conformación y establecimiento de prácticas sociales y culturales que se reproducen en el currículum.

Por ende, el diseño curricular está determinado por los intereses de poder. Esta perspectiva parte de una racionalidad crítica y se centra sobre el poder y la forma en la cual éste se reproduce a través de los sistemas educativos, y busca la emancipación a través de la educación.

Clasificación de Álvarez (2012): Modelo de objetivos y Modelo de investigación en la acción.

Pasando a una tercera clasificación, la revisión realizada por Álvarez (2012) expone dos grandes orientaciones: Una de ellas corresponde a las perspectivas más clásicas en torno al currículum y es denominado *modelo de objetivos*. Otra corresponde a perspectivas alternativas del currículum y se denominan *de investigación en la acción*.

El modelo de objetivos es una forma de entender el currículum con una sinergia considerable con los esquemas productivos industriales. El autor señala que esta tendencia en el desarrollo del currículum deviene de la influencia del taylorismo, que fue un movimiento de aplicación del método científico a la incipiente industrialización de principios del siglo XX, y que influyó en la forma como muchas instituciones sociales concebían sus propios procesos, entre ellos el sistema educativo. Como lo resume Álvarez (2012) se implementaron en la educación formas de ver los procesos dentro del sistema educativo desde una perspectiva de producción, con mensurabilidad de la cobertura y del rendimiento, control de calidad del resultado o producto (las actividades de aprendizaje) y selección de materia prima (los estudiantes que ingresan al sistema educativo). Este modelo a su vez adaptó de la lógica industrial una filosofía del control, que instaura la figura de la evaluación como una evidencia de la eficacia social de los aprendizajes efectuados

en el aula. Hacen parte de esta perspectiva los acercamientos de Bobbit y Johnson (Posner, 1998) y entiende el currículo como una serie de objetivos que deben alcanzarse en la educación, a menudo ordenados en tres niveles: cognitivo, psicomotor y afectivo. Los objetivos, según Álvarez (2012 p. 58) son “los elementos constitutivos necesarios y suficientes del programa”.

Álvarez (2012) identifica, tras una revisión de autores del campo curricular de la época tales como Mager, Tyler y Eisner (Posner, 1998), un meta-modelo que condensa la forma como los currículos son diseñados desde esta línea paradigmática.



Figura 1. Modelo de objetivos curriculares, adaptado de Álvarez (2012 p. 62)

Por último, Álvarez (2012) señala que en este enfoque de la teoría curricular los actores del proceso educativo no eran objeto de estudio y no se indagaba el papel que la interacción entre estos y los aspectos simbólicos de la interacción social cotidiana, y los objetivos eran determinados muchas veces de forma apriorística sin acercamientos a la realidad de la escuela, o de las necesidades de dichos actores. Incluso, en esta época los teóricos del currículo desarrollaron extensas obras centradas en la “taxonomía” de los objetivos curriculares, e incluso ponían a disposición de los educadores grandes “bancos” de objetivos conductuales con los cuales podían edificar los objetivos de los currículos. Esta perspectiva, no obstante sus críticas, predominó porque aportaba unos recursos considerados objetivos y neutros para la organización

de los procesos internos de la escuela, el proceso enseñanza-aprendizaje, y la evaluación del alcance de objetivos.

La segunda de estas orientaciones se basa en el concepto de currículo propuesto por Stenhouse (1993), y es denominado *modelo de investigación en la acción*. Los desarrollos de este modelo curricular aparecen como contraposición al enfoque de objetivos, como reacción a la lógica simplificadora y reduccionista de un proceso enseñanza-aprendizaje con una complejidad de múltiples matices. Según Álvarez (2012) el modelo de investigación en la acción no considera el currículo de una forma apriorística, sino como un proyecto en el que se involucra activamente a los actores intervinientes en el proceso educativo y tiene como objetivo el transformar la práctica. Este proyecto se verifica en la acción cotidiana en el aula. La relación de poder usualmente vertical entre el docente y los estudiantes es reformulada en una relación dialéctica en que ambos aportan por igual al proceso de cambio. De hecho, este modelo además crítica el desconocimiento que tienen los enfoques por objetivos de la forma cómo impactan los aspectos humanos de dichos actores en el proceso educativo y, concretamente en el desarrollo del currículo, bajo aspectos tales como la motivación y el interés de los docentes. Posner (1998) ejemplifica el papel de estos factores en un aspecto clave como lo es la diferenciación entre el currículo efectivamente vivido y el currículo nulo, es decir, lo aprendido de manera efectiva y lo que no se aprendió, ya fuese por motivos como la motivación o criterio del docente, entre otros aspectos del orden de la subjetividad.

El proyecto curricular además, en lugar de ser una serie de objetivos medidos a partir del rendimiento, es en cambio un ámbito de reflexión no sólo sobre el conocimiento sino también sobre el modo en que éste se desarrolla, reflexión que a su vez tiene como objeto los hallazgos resultantes de una continua experimentación. Para Álvarez (2012 p. 74):

(...) el currículo es concebido como una exploración del conocimiento a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida.

Además, señala que los productos resultantes (como nuevas estrategias, nuevos contenidos, nuevos recursos, etc.) son validados como en un proceso de comprobación de hipótesis que toma como criterio la aplicabilidad de tales productos en la práctica, y el que sean útiles en el universo de prácticas en el cual se enmarca el mundo educativo. Álvarez (2012) hace hincapié también, haciendo eco de las ideas de Stenhouse (1993), que es necesario que el docente no sea ajeno a la discusión académica que existe sobre el currículo y temáticas afines, de forma que adquiera una función investigadora, y que sepa involucrar a los estudiantes en este proceso investigador. Debe ser capaz de pensar de manera interdisciplinaria, tomando de disciplinas que se ocupan del proceso del aprendizaje elementos para enriquecer las prácticas. De ahí que Álvarez (2012) establezca que la redefinición del rol del docente tenga como uno de los elementos centrales el que no se considere como un transmisor del conocimiento, sino como un “problematizador” que a través de la construcción conjunta con los estudiantes les permita desarrollar bases para ellos, los estudiantes mismos, poder desempeñar un papel activo en el acceso a la cultura. La diferencia que se puede establecer entre las versiones de Álvarez (2012) y Stenhouse (1993) sobre este tema es que el primero atribuye un rol mucho más activo de los estudiantes en la conformación de esta cualidad problematizadora del desarrollo curricular, mientras que el segundo se limita a estos aspectos a funciones del docente y no es tan explícito en la participación de los estudiantes.

Por último, en este modelo también se establece una diferenciación en las dinámicas de evaluación. Si los paradigmas anteriores hacían gala de una evaluación “objetiva” a partir de

critérios apriorísticos que giran alrededor de la consecución de objetivos, el modelo de investigación en la acción incorpora procesos de “evaluación compartida” y “autoevaluación” que se basa en los procesos de investigación y acción mencionados anteriormente.

Haciendo un análisis de estos dos modelos podemos decir que el modelo por objetivos al establecer previamente los resultados esperados por los estudiantes, promueve la homogeneidad; es decir se desconoce la individualidad de los educandos, donde cada uno es capaz de lograr resultados distintos. Consideramos es una forma de limitar la iniciativa personal y coartar el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y del aprendizaje por descubrimiento. Asimismo pensamos que el proceso de enseñanza –aprendizaje no debe ser algo rígido, preestablecido, hay que educar con base a las necesidades del contexto y de los estudiantes mirando no solo los resultados sino también los procesos. Es por ello que nos parece pertinentes los planteamientos del modelo de investigación en la acción, puesto que, como educadores, nuestra práctica pedagógica debe girar en torno a un conocimiento actualizado y es la investigación permanente la que conduce a ello, a su vez al considerarse este enfoque como proyecto donde los estudiantes son participes activos de su proceso de aprendizaje permite lograr un aprendizaje más significativo, dado que estos serían protagonistas de su propio proceso.

Modelos curriculares, propuestas y tendencias actuales (Díaz-Barriga, 2003).

Un estudio realizado en la primera década del 2000 permitió entrever algunas de las tendencias de investigación e implementación en el entorno mexicano durante la década de los noventa, identificando una serie de corrientes que, podría decirse, son la forma como hoy en día se manifiestan e intercombinan los preceptos de las corrientes enunciadas por Posner (1998).

Este metaanálisis, documentado en Díaz Barriga (2004), muestra algunas de las principales tendencias de reforma educativa.

Díaz Barriga y Lugo (2003) asientan una diferenciación entre lo que consiste un modelo, una propuesta y una tendencia al hablar de currículo: Un modelo corresponde a una construcción teórica o forma de representar un los elementos y procesos del currículo que son considerados importantes, así como la forma como se interrelacionan, además, describen su funcionamiento y permiten intervenir sobre ellos.

Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo, y dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto (Díaz Barriga, 2004 p. 65)

Díaz Barriga y Lugo (2003) consideran que, por otro lado, una propuesta curricular se refiere a un plan, idea o proyecto curricular que contiene diversas indicaciones y recomendaciones para un fin determinado y buscando uno o más beneficios concretos. Por último, una tendencia corresponde a la dirección u orientación de un movimiento (una serie de ideas, prácticas y teoría curricular que se difunden), en un momento determinado.

Los modelos, propuestas y tendencias identificados, como lo resume Díaz Barriga (2004), carecen en el momento de un marco integrador, por la naturaleza misma de las innovaciones en la materia, adaptadas de múltiples fuentes sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones o su realidad en el aula. Los hallazgos documentan la difusión de los siguientes elementos:

- a. El currículo por competencias. Corresponde a un modelo que es influido por todas las siguientes tendencias, pero que no las integra en un marco socio-funcional.
- b. El currículo flexible, o la flexibilidad curricular.
- c. Enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional y calidad total.
- d. Currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y enfoques de la psicología cognitiva y sociocultural.
- e. Formación orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de algún dominio disciplinar.
- f. Diseño curricular orientado a la integración teoría-práctica, enseñanza situada o experiencial en escenarios reales (es muy usado para la formación profesional).
- g. Currículo orientado al aprendizaje basado en problemas (ABP) y análisis de casos.
- h. Incorporación de nuevas temáticas tales como la educación ambiental desde la perspectiva del desarrollo sustentable, los derechos humanos, educación en valores, ética y civismo, género, nuevas tecnologías y, en menor medida, interculturalidad o multiculturalidad.
- i. Incorporación activa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación tanto al currículo como a la enseñanza.

4.1.6. Concepciones curriculares

En este trabajo hemos optado por adoptar la terminología “concepciones curriculares” para denotar la forma a través de la cual las teorías curriculares se manifiestan en la práctica. En

consonancia con una serie de teorías curriculares que reconocen el currículo como una práctica social axiológicamente orientada, Schiro (2008) establece que las ideologías que predominan en los individuos responsables del diseño curricular a su vez generan formas en las cuales ciertos supuestos sobre la naturaleza del currículo (sus elementos, su origen, los postulados sobre su funcionamiento y desarrollo, las posiciones encontradas sobre cómo se debe diseñar y evaluar, la forma como entienden la relación de poder entre docente y alumnos y entre individuos y conocimiento), se articulan en disposiciones prácticas en las que se circunscribe la enseñanza. Cada concepción es una apuesta, una toma de posición acerca de qué son y cómo deben estar dispuestos los elementos del currículo. En la clasificación propuesta por Schiro (2008) encontramos elementos comunes a la clasificación realizada por Posner (1998) y Magendzo y Donoso (1992).

Las cuatro concepciones curriculares analizadas por Schiro (2008) son:

- a. Ideología del enfoque de la eficiencia social: Esta ideología se deriva del instrumentalismo científico, es decir, parte de que el currículum debe desarrollarse con procedimientos cuantitativos de medición, con el fin de satisfacer las exigencias de un cliente que puede ser la sociedad. El alumno es instruido, siendo el currículum un instrumento para que este tenga una existencia funcional en la sociedad. Como consecuencia, las prácticas derivadas de esta concepción curricular giran alrededor de la aplicación de rutinas del método científico, experiencias y actividades que con los que el objetivo principal es el cambio en el comportamiento humano, siempre apuntando a que dicho cambio facilite la adaptación del individuo a los sistemas funcionales de la sociedad.

- b. Ideología del enfoque académico: Según Schiro (2008), esta concepción curricular presupone que el currículo debe ser una forma en la cual el alumno sea introducido a las disciplinas científicas. Posner (1998) como vimos anteriormente, denomina a esta ideología “enfoque de las disciplinas”. Una disciplina académica, según Schiro (2008) es vista por el desarrollador del currículum como una comunidad de personas con cierta jerarquía que se agrupa alrededor de ciertos interrogantes en un campo del conocimiento. Por lo tanto, los procedimientos prácticos del enfoque académico apuntan a la extensión de la disciplina científica a través de la integración de los jóvenes en ella. El currículum por lo tanto, se desarrolla para ser un instrumento de transmisión de conocimiento a los alumnos. Como se puede observar, la práctica curricular tanto este enfoque como el anterior presuponen un sujeto mayormente pasivo que es moldeado, ya sea para participar en el ámbito productivo, o para participar en la comunidad científica, independientemente de que estos sean los deseos o proyecto de vida de los educandos.
- c. Ideología centrada en el alumno: El supuesto sobre el que se basa esta ideología es el de la necesidad de autodeterminación del educando, y el convencimiento de que este tiene las capacidades para controlar su propio aprendizaje y crecimiento, los cuales se dan en interacción íntima con su entorno. A diferencia de las dos ideologías anteriores, la práctica de los desarrolladores de currículum se orienta a los intereses del niño y el joven, y buscan crear un currículum consonante con su naturaleza innata. Por lo tanto, el contenido curricular no es externo, sino que surge de los mismos intereses de los niños, de forma que los fines y medios que él considera son considerados los apropiados para el currículum. Los medios utilizados se entienden en términos de contextos, medio-

ambiente y unidades de trabajo. Un ejemplo de esta ideología es la que subyace a las escuelas de Reggio Emilia.

- d. Ideología de reconstrucción social: Por último, esta ideología corresponde a diseños curriculares basados en las teorías críticas. Los procesos de diseño de currículum fundamentados críticamente se basan en el supuesto de que la sociedad se encuentra en una condición enferma debido a la obsolescencia de los mecanismos e instituciones sociales. Por tanto, se promueve la democratización y masificación de la educación, de modo que el currículum es un instrumento que persigue la transformación social a un estado mejor que el existente, en la cual los problemas y conflictos de la actual estén resueltos. Los mecanismos que componen la práctica curricular están orientados a aumentar la comprensión que tienen los educandos sobre la sociedad en la que viven, y crear consensos sociales que canalicen una determinada visión más o menos parcializada acerca de lo que está “mal” en la sociedad y lo que “debería ser”.

4.1.7. Tipos de currículum

En el siguiente apartado, abordaremos algunas de las clasificaciones más utilizadas con respecto a los currículos. Esto con el fin de explorar las diversas formas actuales en las cuales un currículum es estructurado y desarrollado, con la intención de tener claridad conceptual en las características de cada tipo de currículum que nos permita en nuestro quehacer docente poder establecer un tipo de currículum coherente y articulado con el horizonte institucional y modelo pedagógico de las escuelas.

De la pluralidad de teorías curriculares deviene que a su vez existan múltiples clasificaciones del currículo. En primer lugar, abordaremos los currículos que se dan de forma simultánea en el aula, en los que se encuentra el currículo oculto. En segundo lugar, mostraremos algunos tipos de currículo que nacen de tendencias que se manifiestan en la práctica del diseño curricular.

Currículos simultáneos

Una de las primeras clasificaciones sobre el currículo es la realizada por Apple (1982) quien al analizar las lógicas de reproducción de la cultura y el poder a través del sistema educativo, encuentra que existe un currículum distinto al explícitamente determinado por la escuela. Es decir, propone concebir un currículo explícito y un currículo oculto, tipologías de currículo que coexisten en el escenario escolar. Torres (1992), mencionando que, si bien hay unos aspectos formales e ideológicos que influyen en el diseño del currículo, hay otros que se transmiten de forma inconsciente con la interacción del día a día, y que no son propiamente el objetivo de la programación educativa. Las experiencias escolares, de uno u otro modo, modifican y distorsionan parcialmente los mensajes que desean enseñarse y como resultado, la cotidianidad educativa está llena de una serie de diversas interpretaciones con base en las experiencias e intercambios que se dan en ella. Con esto en mente, hay dos tipos de currículum:

- a. Un currículo explícito, que corresponde a las intenciones que indican las normas legales, contenidos mínimos obligatorios y los programas oficiales, y que se materializan en el proyecto educativo del centro escolar.
- b. Un currículo oculto, que corresponde a todos los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que son desarrollados y adquiridos a través de la participación de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en la totalidad de las interacciones e intercambios que constituyen el día a día de los centros educativos. La transmisión de estos no es necesariamente consciente, ni necesariamente intencional, pero sí cumple un rol importante en la reproducción de valores culturales que subyacen al contenido educativo, y en el mantenimiento de sistemas de poder de una generación a otra.

La perspectiva de Posner (1998) en su obra *Análisis del Currículum*, llega a distinguir 5 tipos de currículum que coexisten en un entorno educativo. Estos tipos son:

- a. **Currículum oficial:** Es el conjunto de planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías de currículum y objetivos aspirados a alcanzar mediante tales recursos. Este currículum por lo general se encuentra plasmado en documentos oficiales.
- b. **Currículum operacional:** También denominado probado o pertinente, corresponde a los componentes que efectivamente se han incorporado a las prácticas sociales como resultado de la aplicabilidad y utilidad del currículum. Por ejemplo, el que corresponde al desempeño de los profesionales a partir de lo aprendido como estudiantes universitarios. Autores como Cassarini (1998 p. 8) lo denominan currículum vivido o real, y argumentan que corresponde a “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula”
- c. **Currículum oculto:** Son un conjunto de contenidos generalmente axiológicos que, pese a que no son admitidos explícitamente por los docentes y gestores, sí tienen un impacto profundo en el aprendizaje. Hacen parte de él las normas institucionales y

valores no reconocidos, que se transmiten de forma inconsciente en gestos y actitudes durante el acto educativo, y pueden hacer referencia a temas de sexo, raza, clase, autoridad y conocimiento escolar, entre otros. De acuerdo a Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992 p. 155) el currículo oculto también “se caracteriza por dos condiciones: qué no se pretende y qué es conseguido a través de la experiencia natural, no directamente planificada por los profesores en sus aulas”. Otra definición de currículo oculto es ofrecida por Longstreet y Shane (1993), para quienes el currículo oculto se refiere a los aprendizajes que se derivan de la naturaleza misma y del diseño organizacional de la escuela como institución, así como de los comportamientos y actitudes de los docentes y de los administradores.

- d. Currículum nulo: Corresponde a los temas de estudio no enseñados pese a ser parte del currículum oficial. La subjetividad del docente juega un papel muy importante en la decisión sobre estos contenidos, ya que las omisiones suelen suceder con contenidos que son demasiado amplios, o que no se perciben como de utilidad práctica, o por temas tratados de formas no adecuadas en clase, por falta de motivación, de preparación, etc.
- e. Extra Currículum o currículum adicional: Corresponde a todas las actividades programadas fuera del horario de asignaturas y del currículum oficial, que son de carácter voluntario y de participación basada en el interés de los estudiantes.

Según Posner (1998) estos tipos de currículo se caracterizan porque coexisten en cualquier desarrollo curricular.

Existen otras tipologías del currículum que pueden diferenciarse o coexistir, y que corresponden a tendencias prácticas en cuanto a diseño y desarrollo curricular que a su vez obedecen a grandes tendencias en formas de concebir y organizar la educación y la enseñanza y como respuesta a demandas sociales:

Currículo cerrado, abierto y flexible.

La implementación de la educación flexible deviene en el desarrollo de currículos abiertos y currículos flexibles. El currículo abierto, según Díaz-Barriga (2005) consiste en una construcción curricular en la cual el alumno puede elegir entre un amplio menú de cursos según sus intereses y posibilidades, construyendo un trayecto personalizado. En contraposición, un currículo cerrado es aquel que señala una única opción de trayecto, un único contenido programático y metodológico que será común a todos los estudiantes que se adscriban al mismo programa educativo y a su vez, obligatorio. El currículo cerrado también se denomina currículo obligatorio o prescrito. Este currículo abierto, como lo examina Díaz-Barriga (2005) es propio de la educación flexible que se introdujo en las políticas educativas en México en la década de 1990 y del 2000, como manifestación teórico-práctica del currículo flexible.

El currículo flexible, aunque no existe un único modelo para entenderlo y diseñarlo, puede caracterizarse por los siguientes aspectos (Díaz-Barriga, 2005): el currículo es de libre elección entre una amplia gama de opciones según los intereses y posibilidades, al igual que el currículo abierto; la oferta educativa se encuentra diversificada mediante una renovación continua de la infraestructura y contenidos curriculares con el objetivo de prevenir su obsolescencia; el trayecto es flexible, de modo que no hay una seriación obligatoria ni límites temporales rígidos, sino que se suele acumular por créditos; no obstante, hay algunos cursos considerados obligatorios por la institución, con el fin de que estas definan sus “sellos

curriculares”; permiten la revalidación de estudios con otras instituciones educativas, permitiendo una visión interdisciplinar del alumnado y una apertura al tránsito interinstitucional; por último, también permite a los diseñadores curriculares un margen amplísimo para la elección de contenidos y formas de enseñanza, lo que también implica una reducción sustancial del currículo obligatorio o prescrito. Este tipo de currículo se encuentra muy extendido en la educación superior, mientras que el currículo cerrado se puede ver en la educación básica y media y en la educación para el trabajo y no formal.

Currículo inclusivo

De otra parte, las discusiones de políticas educativas frente al problema de la diversidad y la inequidad del desarrollo económico derivan el currículum de tipo inclusivo. La preocupación por la educación inclusiva fue uno de los puntos centrales de la 48^ova Conferencia Internacional de Educación de la Unesco, desarrollada en Ginebra en el 2008. Desde esta cumbre se propone que la promoción de la educación con inclusión debe ser una de las directrices de las políticas públicas educativas, concibiendo la educación inclusiva como un proceso de carácter permanente orientado a ofrecer acceso a educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educando y de las comunidades y eliminar toda forma de discriminación (Unesco, 2008). La educación inclusiva además, lucha contra la desigualdad social y los niveles de pobreza como sus prioridades.

Sin embargo, en lo concerniente al diseño curricular, los currículos inclusivos se derivan de promover culturas y entornos escolares adaptados al niño, propicios para un aprendizaje

efectivo y que faciliten la integración de los niños, que sean saludables y protectores, promuevan la equidad de género, e introducen activamente no sólo al niño, sino también a la comunidad y a la familia en el proceso educativo (Unesco, 2008). La Unesco (2010), además, señala que el currículo inclusivo tiene las siguientes características en su construcción:

- Asume la educación como política económica y social, de forma que equidad y calidad son conceptos complementarios en la búsqueda de condiciones y oportunidades para un bienestar equitativamente distribuido.
- Debe comprender, respetar y construirse sobre las diversidades.
- Incorpora opciones y márgenes de flexibilidad para combinar la orientación, densidad y fortaleza de conceptos universales con opciones y márgenes de flexibilidad.
- Facilita y promueve la diversidad de marcos, ofertas y procesos curriculares así como de centros educativos.
- Se articula a las realidades, expectativas y demandas globales, regionales, nacionales y locales.
- Articula una visión comprensiva de la formación ciudadana.
- Personaliza la educación. La personalización implica lograr que los educandos se comprometan en el aprendizaje a través de la gran variedad de oportunidades y modos de enseñanza, la creación de entornos acogedores familiares de aprendizaje y guardando altas expectativas para todos los educandos.
- Facilita espacios de colaboración y apoyo entre supervisores, directores de centros y educativos, docentes, alumnos, padres y comunidades.
- Reconceptualiza, transforma y jerarquiza las prácticas de clase inclusivas, de forma que se fortalezca el trabajo en ambientes heterogéneos.

- Diversifica las formas y contenidos de la evaluación para atender a las diversidades.
- Transformación del perfil, rol y práctica docente de acuerdo a este marco, empoderándolos para el desarrollo del currículo e instándolos a empoderar al alumno.
- Adopción del enfoque por competencias.

Currículo crítico

Este tipo particular de currículo es aquel que es construido desde una perspectiva educativa y pedagógica crítica. De acuerdo a Grundy (1987) hay tres grandes clases de currículo: el currículo técnico concibe al estudiante como un receptor pasivo de conocimientos preestablecidos; el currículo práctico concibe al estudiante como un individuo capaz de realizar interpretaciones de su realidad. Pero el currículo práctico parte de una concepción de estudiante como un sujeto que puede entender su realidad, y también transformarla.

El currículo crítico parte además de una noción característica sobre la educación, la cual está basada en los textos de Paulo Freire (1980). Según este, la educación debe apuntar a permitir a los alumnos y docentes enfrentarse a las dificultades de su existencia y de sus relaciones, adquirir comprensiones críticas, liberarse de los comportamientos alienantes y discernir entre lo natural y lo cultural susceptible a cambio. Esto se logra a través de algunos aspectos que se manifiestan en la educación: la enseñanza no puede ser separada del aprendizaje, además el significado de la educación es producto de una negociación entre profesor y alumnos. Por último, la pedagogía es de tipo crítico. Este tipo de pedagogía toma las experiencias tanto

del profesor como del alumno y reconocerlas como problemáticas, a través del diálogo y la negociación. Todo esto se articula para orientar la educación en forma de una *praxis*.

En cuanto a la aplicación de estos principios al diseño del currículum crítico, Hernández de Rincón (2007) establece los siguientes:

- La educación debe entenderse como un proceso de capacitación, potenciación y habilitación crítica. Por lo tanto, debe basarse en la corriente crítica de la teoría curricular.
- Debe hacer que el estudiante pueda plantear y resolver problemas por medio de la crítica en la búsqueda de la transformación, la autonomía y la responsabilidad. El objetivo es generar una conciencia crítica en el estudiante para que él pueda transformar su entorno.
- El docente diseña y negocia el currículum con los alumnos según las experiencias y necesidades de ambos. La estructura curricular es flexible (como el currículum práctico), pero según objetivos a futuro. Es necesario evitar el exceso de flexibilidad.
- Es muy común en este tipo de currículum encontrar que los contenidos giran alrededor de las estructuras, conflictos, luchas, problemas y alternativas sociales relevantes.
- La práctica del docente consiste en decidir, deliberar, interpretar, seleccionar y fomentar los acuerdos colectivos.
- El alumno es participante activo en la construcción del conocimiento, está comprometido con el aprendizaje y se deshace de la obediencia ciega a la autoridad del docente.

- Debe ser viable: facilitar un espacio adecuado para la deliberación y un acceso a la información académica y cultural a partir de laboratorios y bibliotecas.

Currículo reflexivo

Más que un tipo de currículo, lo reflexivo supone un modo de ejecutar un determinado currículo a través de una forma de enseñanza, la cual es la enseñanza reflexiva. El currículo reflexivo o RCI (por sus siglas en inglés *reflective curriculum inquiry*) deriva del crítico en su intención de ubicar el rol activo de la construcción del conocimiento en el estudiante, sin embargo, esto se realiza no sobre un conocimiento que debe ser investigado, sino sobre información disciplinar que ya está dada, de manera que el estudiante pueda realizar inferencias y resolver problemas más cognitivos que de praxis con tal de lograr nuevos saberes articulando lo ya conocido (Navarro, 2009). Según Gimeno Sacristán (1983) el currículo reflexivo tiene las siguientes características.

- Se considera que el conocimiento científico cultural y acumulado en la historia de la humanidad debe ser un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión del docente, no para sustituirla.
- El profesorado debe ser formado en competencias básicas como capacitación cultural, bases de conocimiento sobre la educación, capacidad de diagnóstico, autorreflexión de la práctica compartida con otros profesores y alumnos y capacidad de toma de decisiones.
- Las competencias son asumidas como “destrezas abiertas” que tienen unas bases científicas y consecuencias.

- Conocimiento es una guía para la acción, orientado a la reflexión y la praxis, pero hay más énfasis en el proceso reflexivo.

El proceso de su diseño, en los demás aspectos, es igual al del currículo de tipo crítico.

Currículo integrado

Las concepciones de currículo que provienen del cambio paradigmático del tradicional currículo como vigilancia de objetivos a un desarrollo curricular enfocado en los procesos permite la trascendencia de la enseñanza de métodos unilaterales a métodos centrados en el alumno. Como lo recoge Jurjo Torres (1989) las concepciones amplias de currículum como la stenhousiana se desarrollan en la práctica a través de diseños curriculares paidocentristas y donde el docente tenga un papel investigador.

También conocido como currículo globalizado, el currículum integrado corresponde a una propuesta que pretende resolver la dicotomía planteada al intentar denominar un concepto de currículo que integre a los elementos justificadores de la globalización así como el análisis sobre la interdisciplinariedad del conocimiento (Torres, 1989). Es decir, por un lado como lo argumenta Torres, el proceso de desarrollo curricular debe basarse en la estructura cognitiva y afectiva del niño y de sus peculiaridades; por otro lado lo interdisciplinar debe consistir en una alternativa con la capacidad de corregir los errores y esterilidad que se ven reflejados en unas disciplinas científicas diferenciadas, atomizadas e inconexas. Por lo tanto, el autor plantea que el currículo integrado es aquel que se fundamenta sobre cuatro bases:

- a. La psicología infantil y sus particularidades: Los modelos de aprendizaje como los piagetianos o naturalistas suelen desconocer las particularidades de la psicología infantil, es decir, del proceso individual y diferenciado de maduración de

estructuras cognitivas y afectivas. El currículo integrado no sólo se basa en ellas, pero además complementa el diseño curricular a con acciones tales como reconocer el papel de la cultura y de la ubicación histórica del aprendizaje del niño, ofreciendo propuestas de trabajo que respondan a sus necesidades e intereses, la interacción social, los conflictos sociocognitivos, los ambientes sociales y variables sociológicas.

- b. El rol que juega la experiencia: Priorizar en la actividad individual de cada sujeto como base de todo aprendizaje.
- c. Los procesos de aprendizaje: El currículo integrado contrarresta la enseñanza basada en la memorización de contenidos, y hace hincapié en los procesos. Los procesos son la forma como se integran las diversas áreas culturales del currículum y la experiencia es el instrumento con el que esto sucede. Se presta atención a los procesos de investigación como herramienta para esto.
- d. Las relaciones interdisciplinarias del conocimiento: Como su nombre lo indica, el currículo integrado “integra” áreas disciplinares que de otro modo tendrían una relación inconexa y fragmentaria en el aprendizaje del alumno, que es característico de los currículos planteados desde el enfoque positivista. En el currículo integrado se consolida una forma de plantear los problemas a través de la conjunción de varias perspectivas disciplinares, problemas que una sola de ellas no podría resolver adecuadamente.

Currículo por competencias

En América Latina, una de los puntos centrales de la reforma educativa de fines del siglo XX y principios del siglo XXI es la implementación del enfoque de competencias en el diseño

y desarrollo del currículo. Por lo tanto, su inclusión en el presente marco teórico se justifica al incluir como referencia las tendencias actuales en cuanto a currículo. Como Frida Díaz Barriga (2004) lo aclara, los modelos de innovación que han tendido a implementarse durante la última década en la educación, impulsados por las reformas de la política educativa, muestran la influencia de un discurso proveniente de los sectores empresariales que permea a su vez el pensamiento curricular:

El discurso de modelos como educación basada en competencias, currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, etc., es más que nada una manifestación del pensamiento corporativo o empresarial que ganó gradualmente mucha presencia en la década pasada (Díaz Barriga, 2004 p. 67)

La visión de la que proviene el enfoque de las competencias es de una filosofía que prioriza la eficiencia, calidad y excelencia en la formación de un capital humano competitivo y competente, asociada a modelos de certificación y evaluación de calidad educativa o profesional. Por lo tanto, considerando los orígenes paradigmáticos y axiológicos que caracterizan el enfoque de las competencias, podemos hallar relación con los modelos instruccionales de la corriente conductual (según la clasificación de Posner, 1998) o con modelos que podemos denominar tecnicistas y basados en objetivos (según la clasificación de Álvarez, 2012), modelos que entienden como los fines del currículo la vinculación a las actividades productivas, que se enfocan más en el resultado que en el proceso, y que como indicadores del aprendizaje privilegian la conducta observable por encima del desarrollo humano del individuo y la generación de significados.

Esta posición es apoyada sobre la crítica realizada por Díaz-Barriga (2014): la tendencia de las competencias en la ciencia y práctica del currículo de una u otra manera representa un retorno, cuanto menos, parcial a los enfoques curriculares por objetivos y conductuales que primaron durante los años 50 a 70. Si durante este período los currículos se diseñaban con base en unos objetivos generales y objetivos específicos que se manifestaban en una serie de indicadores de conducta que evidenciaban el logro, desde las competencias se plantean competencias genéricas y particulares, en muchos casos agregando unidades por competencias y, aún más frecuentemente, separando las competencias en ámbitos cognitivos, de habilidades y de actitudes.

No obstante, una de las grandes novedades que supone este enfoque es la marcada orientación a los procesos de solución de problemas como evidencia del conocimiento construido. Según Frade (2008) el paradigma de las competencias permite que cada competencia, al construirse el currículo, establezca un diseño teórico cognitivo-conductual, diseño que atribuye al conocimiento adquirido habilidades de pensamiento específicas que se manifiestan en la resolución de problemas. Sin embargo, como Díaz Barriga (2004) considera, la revisión de programas en México muestra que la mayor dificultad ha sido traducir la lógica de las competencias técnico-laborales a competencias académicas y social-funcionales

“En otros casos, la noción de competencia remite a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas concretos vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación (Díaz Barriga, 2004 p. 68)

De acuerdo al metaanálisis realizado por Díaz Barriga (2004), el currículo por competencias adopta una visión pragmática, técnica y reduccionista en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, en los cuales la “competencia” se reduce al dominio procedimental de un “saber hacer” de corte técnico, producto de la influencia del paradigma de competencias técnico-laborales y sus intentos de adaptación a competencias académicas y sociofuncionales. Sin embargo, esto no excluye que en el pensamiento que fundamenta las competencias se desconozca el desarrollo de dimensiones más humanas que los meros conocimientos y capacidades técnicas en el currículo.

Exponentes del enfoque como Delgado et al. (2002 como se citó en Díaz Barriga, 2004 p. 68), propone que las competencias básicas deben definirse partiendo de una visión clara del sentido y dirección del bienestar y calidad de vida que busca garantizarse para los educandos, basando tales competencias sobre valores de equidad e inclusión educativas, tomando como referente el contexto socioeconómico, familiar y comunitario; igualmente, esta propuesta de enfocar las competencias también considera resaltar y respetar la diversidad, los procesos de adaptación social, los procesos de construcción de identidad personal. De ahí que la clasificación de competencias, dentro de las consideradas sociofuncionales con una visión social y ecológica, en la propuesta por la autora sea la siguiente:

- a. Competencias personales y sociales.
- b. Competencias de adaptación al medio físico y social.
- c. Competencias comunicativas y de representación

Por otra parte, debido al enfoque más pragmático que reflexivo que identifica el enfoque por competencias, por lo pronto la clasificación que hay de las competencias a las que se hace

alusión en el discurso educativo es, en cierto modo, incipiente. Díaz-Barriga (2003, como se citó en Díaz Barriga, 2004 p. 67) establece que, pese a la falta de claridad sobre qué significa exactamente el vocablo competencia, no obstante que se pueden reconocer al menos cuatro tipos de competencias:

- a. Competencias técnicas
- b. Competencias metodológicas.
- c. Competencias sociales.
- d. Competencias participativas.

Estas han sido una manera de reestructurar la noción de destrezas laborales, combinando una formación teórica con conocimientos prácticos aplicables a trabajadores semicualificados o en la formación técnica y profesional de adultos.

Por otro lado, la forma como Gimeno Sacristán (2008) entiende los orígenes del uso del término “competencias” proviene de tres fuentes, que a su vez dan lugar a tres matizaciones en el enfoque:

Primero, de una reacción contra los enfoques academicistas que priorizan el aprendizaje de memoria de los contenidos sin una utilidad en los entornos cercanos del individuo que aprende; tal reacción da lugar a una tradición popularizada más que nada en la enseñanza de idiomas, que priorizan en la experiencia práctica para el aprendizaje y el mejoramiento de habilidades. Segundo, la influencia del enfoque utilitarista de la enseñanza, el cual importa hacia el campo educativo los conceptos de dominio de habilidades y destrezas y que las convierte en el centro primordial de la formación; esta influencia genera una tradición basada en el *saber hacer* y en la formación para el trabajo, orientada por el requerimiento de estándares en la

realización de tareas muy concretas aplicables al mundo laboral. Tercero, una corriente que plantea que la funcionalidad es la meta de toda educación, de forma que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier dimensión de la vida, no sólo en las manuales sino también en las conductuales e intelectuales, así como expresivas o de comunicación, y de relacionamiento con los demás. Este entendimiento de las competencias genera una tradición enfocada a la transversalidad, unas competencias concretas para las cuales se utilizan muchas áreas del currículo.

En una revisión posterior del enfoque se reflexiona sobre la forma cómo la construcción de programas ha logrado consolidar una tendencia a la definición de una jerarquía de competencias por cada asignatura (Díaz-Barriga, 2014). Es decir, a una asignatura se le asignan unos objetivos de aprendizaje redactados en forma de competencias, esto es, especificando una capacidad deseada (el “qué”, generalmente un verbo infinitivo), una intencionalidad (“para qué”), un ámbito de lugar, área, nivel, medios, etc. (el “dónde”), unos requerimientos que son conocimientos, habilidades, destrezas necesarias, y unas condiciones (situaciones, procedimientos, índices, normas, parámetros, actitudes y valores, en pocas palabras, un “cómo”). Esos cinco elementos, al decir de Díaz-Barriga (2014) son el núcleo de cada competencia, lo que condensa representa la habilidad, conocimiento o actitud a desarrollar y la evidencia de aprendizaje. Actualmente, las asignaturas tienden a asociarse a unas competencias muy específicas, e incluso se tiende a fragmentar dichas competencias en otras aún más reducidas y secuenciales, y precisarse si corresponden a competencias cognitivas (saber “saber”), competencias de destrezas (saber “hacer”) y competencias actitudinales (saber “ser”).

Por último, la proliferación de las TICs en la educación genera a su vez grandes tendencias en cuanto a educación virtual, de forma que hoy día puede hablarse de un currículo digital. Un currículo digital se diferencia de otros currículos en la medida que pueden incorporar muchas características y medios tales como contenido multimedia indexado por temas, sistemas que graban de forma electrónica la información de los estudiantes y sus actividades y automáticamente lo convierten en tablas y reportes, así como acceso a la totalidad del contenido y materiales de calidad. Este tipo de educación permite que el currículo incluya conjuntos de estrategias que promueven el aprendizaje autónomo e individual, a la vez que pueden aplicarse a un amplio espectro de contenidos temáticos de diversas disciplinas (Choppin, Carson, Borys, Cerosaletti y Gillis, 2014).

4.2. Evaluación curricular

Los paradigmas derivados de las muy diversas comprensiones del currículo también albergan consigo diversas formas de entender qué es lo que se debe evaluar en términos de desarrollo curricular y cómo hacerlo. Por lo tanto, en este capítulo se hará una pequeña exposición acerca de las diferentes formas como paradigmáticamente se dividen las corrientes de evaluación curricular, y posteriormente se hará énfasis en las definiciones que son compatibles con los objetivos de este trabajo. El proceso de resignificación de los principios curriculares presupone una evaluación que enfatice sobre los aspectos intersubjetivos como los actores, implicados en el sistema de prácticas sociales que es el centro educativo, perciben y viven el currículo, y el identificar cuáles de estos aspectos intersubjetivos pueden contribuir al mejoramiento general de la escuela.

La evaluación es uno de los aspectos presentes en el proceso educativo que constituyen uno de sus pilares en el proceso de mejoramiento permanente. La evaluación, que obtiene muchas definiciones de acuerdo a las orientaciones prácticas, teóricas y epistemológicas de donde surgen y sus contextos de aplicación, principalmente corresponde a una serie de ejercicios destinados a observar todo aquello que incide en el logro del propósito educativo, con el fin de direccionarlos de forma que este logro se materialice de una forma mejor a la actual.

Para García (1975), la evaluación es un proceso sistemático que valora el grado en el que los medios, los recursos y los procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo. La evaluación es un aspecto de vital importancia porque se relaciona directamente con la adecuación de la calidad y los procesos de evolución y avance del sistema educativo. La evaluación es básicamente un proceso que lleva al evaluador a emitir una serie de juicios con el fin de orientar n proceso de toma de decisiones (UAEM, 2013 p. 100).

Como lo afirma Fernández Sierra (1994) la evaluación condiciona y determina la vida académica tanto fuera como dentro del aula en todos los estamentos educativos, desde las decisiones en materia de política educativa, pasando por la labor individual de los docentes, hasta el trabajo de aprendizaje de los estudiantes. Los métodos a través de los cuales se materializa la evaluación también son diversos según el contexto y la fundamentación teórica, así como la preferencia de los evaluadores o las políticas nacionales. Según Lundgren (1992) la educación en muchos países desarrollados ya no se rige por el peso de lo plasmado en documentos curriculares, formación especializada o preparación profesional, sino mediante pruebas y otras medidas de evaluación.

La evaluación, como la entiende Bris (2009) es un proceso que se inicia en la institución educativa, pero contextualizada en el centro, marco normativo y entorno. Debe plantearse con una sencillez tal que todos los interesados puedan comprender sus métodos y resultados, al igual que estar abierta a los actores que deseen participar. La evaluación se realiza más que nada por los profesionales de la institución, aunque no se descarta la ayuda externa y, sin importar desde qué enfoque educativo o curricular se conciba, tiene como objetivo el mejoramiento. En particular el enfoque cultural tiene como objetivo mejorar las prácticas a través de su comprensión y procesos, mientras los enfoques más tecnicistas buscan el mejoramiento de los resultados basándose en la medición. Bris (2009) también entiende la evaluación como un proceso realizado con rigor y sistematicidad, debe ser conocida y compartida por todos los implicados en la institución, debe a su vez generar documentos que sirvan como constancias. Por último, Bris (2009) también enfatiza en que la evaluación debe verse reflejada en los procesos, sin olvidar sus resultados.

No obstante, en cualquiera de sus acepciones, la evaluación consiste en un proceso a través del cual se diagnostican uno o más aspectos relacionados a la educación y el ajuste a lo que puede ser deseable, con el uso de determinados instrumentos y técnicas, siendo a la vez un proceso que muchas veces sirve para la toma de decisiones. Las perspectivas y definiciones existentes sobre la evaluación curricular son tan diversas como las concepciones sobre currículo, porque las diferencias entre estas concepciones determinan cómo se manejan los criterios, cuál es la relación entre los objetivos y el resto del proceso, incluso cómo son las relaciones de poder entre los diferentes sujetos individuales o grupales participantes de la educación.

Iafrancesco (2003) establece que la evaluación es básicamente un proceso investigativo que, con el rigor metodológico que caracteriza la investigación social, permite facilitar los procesos de autoevaluación y autorregulación curricular. Entre los múltiples tipos de investigación evaluativa dentro de una institución educativa se puede encontrar la evaluación intermedia (que recoge información a lo largo del desarrollo de los programas), evaluación terminal (que determina el logro o no de los objetivos propuestos a partir de sus resultados), evaluación diagnóstica (orientada a las condiciones de entrada, contexto, etc.). A su vez, hay evaluaciones de tipo formativa, sumativa, interna y externa, de proceso y de impacto, institucional, de programas y participativa. La tabla 5 muestra los tipos de evaluación identificados.

Tabla 5. Tipos de evaluación (Iafrancesco, 2003)

Tipo	Objetivo
Intermedia	Encontrar los problemas presentes y venideros de funcionamiento a través de una indagación a lo largo del proceso.
Terminal	Analizar el logro o no de los objetivos propuestos y la pertinencia o no de los programas y proyectos realizados y la calidad de los mismos.
Diagnóstica	Partir de las condiciones existentes antes de asumir la tarea de formación para adecuar los programas, proyectos y procesos a implementar.
Formativa	Pesquisar cómo se generan los procesos y proyectos del currículo sobre los procesos metodológicos, pedagógicos, didácticos y educativos.
Sumativa	Cuantificar objetivamente el resultado con datos concretos y en cifras estadísticas.
Interna	Analiza los resultados alcanzados dentro de los programas y proyectos tomando como referencia los objetivos internos.
Externa	Análisis de resultados por parte de evaluadores externos por parte de criterios e indicadores de evaluación externos.
De Procesos	Analizar los fundamentos y la dinámica de los programas tomando como foco los elementos que la componen, sus funciones y relaciones entre ellos.
De Impacto	Determinar el logro de objetivos en el plano real de la operacionalización de los mismos
Institucional	Analizar el funcionamiento tomando como foco de atención las funciones de la institución.

De Programas	Evaluar los proyectos y actividades que se desarrollan, los criterios de los que surgen los objetivos planteados, recursos utilizados, espacios y tiempos destinados, etc.
Participativa	Realizada directamente por aquellos que participan en el programa, proyecto, actividad o proceso para lograr propósitos individuales y grupales.

De acuerdo a esta perspectiva, la evaluación curricular está atravesada por todos estos tipos de evaluación (Iafrancesco, 2003). No obstante, en concreto la evaluación curricular tiene un ámbito conceptual propio que ha ido evolucionando a la par de la evolución del concepto de currículo. La UAEM (2013) establece que los primeros trabajos clásicos de la teoría curricular, más que nada en la tradición técnica, los procesos de evaluación se hallaban ligados únicamente a evaluaciones de tipo interno orientados a aspectos ligados a la eficiencia, y poco se conocía acerca del ámbito de la relación entre la institución y su ámbito, es decir, la sociedad y el trabajo. Posteriormente, los trabajos de Díaz Barriga et al (1990 como se citó en UAEM, 2013 p. 103) y Arredondo (1981 como se citó en Aguilar y Vargas-Mendoza, 2011) introducen la preocupación por la evaluación de aspectos externos con el fin de llegar a un conocimiento más global de la situación escolar. Según Glazman y De Ibarrola, la evaluación curricular es considerada:

Un proceso objetivo y continuo, que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retro alimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de esta (Glazman y De Ibarrola, 1978)

Según Arnaz (1981 p. 55) la evaluación curricular es considerada “la tarea que consiste en establecer el valor del currículum como recurso normativo principal de un proceso de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo”. Esta

idea es pertinente, pues la evaluación curricular permite detectar fortalezas y debilidades, determinando aspectos a mejorar, contribuyendo de esta forma al mejoramiento curricular y por ende al quehacer pedagógico de la escuela. Por otra parte la visión de Arredondo (1981 como se citó en Aguilar y Vargas-Mendoza, 2011) considera que la evaluación curricular es el proceso mediante el cual se pesquisa la relación que existe ente los fines, los objetivos, los medios y los procedimientos tomando como criterio las necesidades del contexto, del educando y de los recursos, y que toma como unidades de análisis la eficiencia y la eficacia de cada uno de los componentes para el logro de los fines propuestos.

La UAEM (2013) considera que, entendiendo el currículo como un aspecto transversal de la propuesta educativa, la evaluación curricular debe trascender al currículum mismo en el sentido de no restringirse a analizar sólo la estructura del plan de estudios específico, la cuantificación del rendimiento escolar de los alumnos u otros ámbitos limitados. Es muy frecuente, como lo explicita Díaz Barriga (1984 como se citó en UAEM, 2013 p. 101) que las evaluaciones curriculares se conduzcan sin una conceptualización clara de qué se va a evaluar y cómo, por lo que se reduce muchas veces a obtener información bajo indicadores de eficiencia a nivel interno, en términos de un plan de estudios formal. Por lo tanto, el proceso de evaluación requiere necesariamente de una metodología científica basada mas no limitada en la revisión bibliográfica, el uso de manuales y modelos de evaluación, las técnicas y esquemas utilizados por otras escuelas u organizaciones, y la generación de estrategias propias que vayan de acuerdo con la mentalidad institucional y las necesidades de la escuela. Fernández Sierra (1994) considera que las múltiples formas de concebir los procesos de la evaluación curricular, formas que son ampliamente disímiles, pueden agruparse en tres grandes grupos de perspectivas, que a su vez se desagregan de la teoría curricular y sus tres principales tendencias (Magendzo y

Donoso, 1992). Una perspectiva tecnicista basada en los enfoques de objetivos conductuales, una perspectiva hermenéutica centrada en enfoques como el de Stenhouse (1993) y una perspectiva crítica basada en la discusión del currículo y las dinámicas de poder que subyacen a él bajo un interés emancipador (De Alba, 1998). Estas perspectivas pueden verse desglosadas en la tabla 6.

Tanto Magendzo y Donoso (1992) en su clasificación de las teorías curriculares como la clasificación de perspectivas de Fernández Sierra (1994) coinciden en que la forma como se entiende la evaluación lleva de forma subyacente unos supuestos sobre el conocimiento y una forma de relacionarse con él, así como una forma de generar nociones sobre la práctica. Los intereses de racionalidad técnica se manifiestan cuando las personas buscan una orientación hacia el control del medio social y natural en que habitan, y traducido al medio educativo, implica un control de las condiciones de enseñanza así como una intención perceptiva sobre la práctica docente.

Los intereses de racionalidad práctica, por el contrario, buscan comprender el proceso en que los alumnos y profesores interactúan para dar sentido al medio social y natural. Por último, la racionalidad emancipadora busca promover la responsabilidad y autogestión de las personas a un nivel individual y colectivo, y el currículo se entiende como praxis, a través de un proceso activo en el que la planificación, acción y reflexión (bajo la forma de evaluación) se relacionan e integran íntimamente en el trasegar de este proceso.

Tabla 6. Enfoques para la evaluación según Fernández Sierra (1994)

Perspectiva técnica o evaluación para el control.	Perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión.	Perspectiva crítica o evaluación para la acción.
El currículum se	El currículum se entiende	El currículum se entiende

entiende como producto.	como proceso.	como praxis.
Los objetivos se determinan previamente.	Los objetivos son “hipótesis” que se confirman y reajustan en la práctica.	Los objetivos son intereses subyacentes a toda práctica y deben reformularse con un fin emancipador.
Relación de poder vertical entre docente y alumno.	Relación de poder horizontal. Todos los actores son sujetos activos.	Relación de poder mediada por los significados negociados y mutuamente expresados.
Requiere instrumentos cuantitativos, preferiblemente estandarizados.	Requiere del conocimiento personal y experiencias de los que participan en la situación de aprendizaje, así como el juicio práctico. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión.	Requiere de la acción y la reflexión dialécticamente relacionada. Los terceros no se considera que tengan un juicio legítimo.
Se evalúa para determinar la calidad del proceso educativo.	Se evalúa para perfeccionar el proceso educativo según los criterios de los actores.	Se evalúa para decidir la praxis y privilegiar la autonomía de los actores.
Diseño lineal: diseño, difusión, implementación, evaluación y en ocasiones innovación.	Diseño circular de mejoramiento permanente.	Diseño de acción-reflexión.

La revisión realizada por la UAEM (2013) a su vez establece que las corrientes en evaluación curricular trascienden las divisiones paradigmáticas, y se pueden identificar líneas a futuro en el campo. Por ejemplo, es predominante la propuesta de modelos de evaluación amplios que conjuguen diversas dimensiones, áreas de conflicto y disciplinas que estudian la

problemática curricular. También son tendencias crecientes la evaluación interrelacionada de los aspectos internos y externos del currículum; la adopción de sistemas de evaluación flexibles que permitan valorar tanto los resultados anticipados y el aprendizaje intencional como las consecuencias no anticipadas y el aprendizaje incidental; la introducción creciente del método científico-social (procedimientos descriptivos propios de la metodología cualitativa, y procedimientos de planeación sistémica de la investigación educativa experimental); la posibilidad de otorgar el carácter de experto y partícipe de la evaluación no sólo a los evaluadores y autoridades escolares externas, sino también a los docentes, alumnos, egresados, beneficiarios de los servicios profesionales y la comunidad en general. Por último una de las más importantes tendencias crecientes es la intención de hacer llegar los resultados de la evaluación a retratarse en la transformación de la práctica cotidiana, utilizando una comunicación accesible que posibilite la innovación curricular.

De acuerdo a una revisión realizada por Aguilar y Vargas-Mendoza (2011), las tendencias contemporáneas en la evaluación curricular tienden a tomar lo mejor de los tres modelos, dependiendo de las necesidades de la escuela. Por lo tanto, el ejercicio de sistematización realizado por el autor resume una serie de procesos y de funciones que, independientemente de su enfoque, tiene la evaluación curricular, a saber:

- Debe evaluar de manera continuada, de forma interna y externa.
- Evaluar los objetivos curriculares en función a su congruencia y proporción de cada uno de ellos y los elementos del plan, su vigencia y su viabilidad.
- Evaluar la congruencia entre los elementos internos del perfil profesional y la fundamentación de la carrera, así como también su vigencia.

- Evaluar la secuencia y dependencia de los cursos, su adecuación y la de las actividades curriculares, teniendo en cuenta los principios epistemológicos y psicológicos relativos a la población estudiantil y a las disciplinas que sustentan el currículo. Evaluar igualmente el plan de estudios y el proceso en que es diseñado.
- Evaluar los factores que afectan el rendimiento académico de los alumnos, tasas de reprobación, deserción, logro académico y las estrategias de aprendizaje, motivación, en fin, todas las variables ligadas al rendimiento académico.
- Evaluar los recursos didácticos y escenarios en cuanto a su pertinencia y actualidad.
- Evaluar el sistema administrativo en función del logro de los objetivos curriculares.
- Evaluar la eficiencia y la eficacia de los componentes para lograr los fines propuestos.
- Evaluar la relación entre todos esos elementos.
- Evaluar el impacto del egresado según la función social de la institución y las necesidades que plantea resolver.

La UAEM (2013) establece que hay dos grandes etapas en lo que refiere al establecimiento del proceso de evaluación curricular continua, con el fin de asegurar la mayor imparcialidad y el mayor conocimiento acerca de todos los factores que participan en el desarrollo curricular. Estas dos etapas son la evaluación interna y la evaluación externa. La evaluación interna se centra sobre el proceso curricular, y busca crear herramientas para controlar la forma de operar del proyecto curricular; esta etapa se basa en la evaluación del contexto y de los fundamentos curriculares, al igual que el análisis del perfil del egresado.

La evaluación interna estará enfocada principalmente, a determinar el logro académico de los alumnos y los factores asociados a éste, incluyendo la labor e interacción docente. En segundo término, abarca el análisis de la estructura interna y organización del propio plan de

estudios y de su forma operación. En una perspectiva más amplia, que considera los diversos momentos y etapas del desarrollo curricular, una evaluación interna constituye una evaluación de proceso y de índole formativa (UAEM, 2013 p. 103).

En cambio, se propone que la evaluación externa sí esté dirigida a los resultados observables del currículum centrándose en los productos resultantes.

Aquí, el énfasis está puesto en el impacto social del egresado, en decidir si fue posible lograr o no el perfil profesional propuesto, en delimitar si existe la capacidad de solucionar problemas y cubrir necesidades sociales circunscritas al campo de la profesión. Es una evaluación de índole sumativa y compromete a la institución educativa a indagar acerca de la práctica social de las profesiones, del mercado laboral y del quehacer de sus egresados (UAEM, 2013 p. 103).

Por último, según un documento diseñado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2013), con respecto a la *evaluación interna* del currículum, los aspectos a evaluar pueden ser:

- a. Fundamentación y contexto social, histórico, institucional, científico y profesional.
- b. Vigencia y actualidad del plan curricular de acuerdo a los cambios científicos y sociales-económicos.
- c. Congruencia, equilibrio y proporción de los elementos del plan.
- d. Continuidad e integración.
- e. Viabilidad.
- f. Sentido o significado lógico y epistemológico del currículum.
- g. Potencial, aspectos que resalta o perfecciona el plan curricular.

- h. Interés, o problemas que el currículum plantea en la práctica.
- i. Condicionalidad, o factores determinantes del éxito o fracaso del currículum.
- j. Elucidación, o componente innovador del currículum.
- k. Presupuestos del currículum formal: es decir, las capacidades cognoscitivas que se asume que el educando tiene en diversos momentos de su trayectoria.
- l. Actitudes, valores, ideología y principios éticos asociados al ejercicio profesional.
- m. Metacurrículum.
- n. Operatividad e implementación del plan curricular, considerando los aspectos académico-administrativos y económicos.

La evaluación externa, por el contrario, y como se muestra en el documento de trabajo (UAEM, 2013) puede enfatizar sobre los estudios que abordan fenómenos sociales, económicos, políticos, históricos y educativos asociados con el ejercicio de una profesión y la labor de los egresados de la institución educativa. Los aspectos que se pueden evaluar pueden ser:

- a. Análisis de los egresados y sus funciones profesionales.
- b. Análisis del egresado y del mercado de trabajo.
- c. Análisis de las funciones del egresado en la solución de necesidades sociales.

Estos elementos deben analizarse a raíz de tres elementos principales:

- La eficiencia: Es decir, el modo de aprovechamiento de los recursos disponibles.
- La eficacia: El alcance de los propósitos y los logros
- La efectividad: La resolución de las necesidades y de los problemas.

Para el presente trabajo, se considera pertinente la adopción de los elementos que deben ser objeto de la evaluación curricular. Y la eficiencia, eficacia y efectividad (más que todo estos dos últimos, en la medida en que pueden ser evaluados de acuerdo con criterios internos, tomando en segundo plano los criterios externos más generales y eficientistas).

4.2.1. Modelo CIPP aplicado a la evaluación curricular

En esta investigación, se consideró pertinente adelantar una evaluación curricular de acuerdo al modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto), en concordancia con la fundamentación teórica acerca de la naturaleza y comportamiento del currículum como aspecto esencial y práctico de la realidad social académica que se manifiesta a través de una serie de principios que guían la función socializadora de la escuela (Stenhouse, 1993; Gimeno-Sacristán, 2012). Del énfasis de la escuela hermenéutica de la teoría curricular se desprende el hecho de concebir el currículo como el eje central de la evaluación curricular porque este conjunto de principios debe estar en constante mejoramiento y crítica por parte de la comunidad educativa, fundamentándose en procesos de investigación y de reflexión dirigidos por el personal docente (Stenhouse, 1993) con la intención de adelantar cambios en la realidad social, un proceso que a su vez está mediado por el empoderamiento equilibrado del docente en cuanto a su quehacer y del estudiante en cuanto a las decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por esta razón, se escogió utilizar el modelo CIPP para la evaluación del currículo, debido a que constituye un modelo que permite adelantar de forma integrada un proceso diagnóstico y

un proceso de mejoramiento, ambos impulsados desde los aspectos humanos y participación de la comunidad educativa.

Para Stufflebeam (1987, como se cita en Cantón, 2005 p. 128) el modelo CIPP presenta una idoneidad considerable para evaluar aspectos en relación con los servicios y la educación ya que:

Se basa en que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar, sino perfeccionar... Considera que la evaluación es un instrumento para ayudar a que los programas sean mejores para la gente a la que deben servir.

Por esta razón, la evaluación no es una actividad realizada al final, sino que es parte integrante de los programas de mejora, tiene un papel esencial y vital para planificar y estimular el cambio. De acuerdo a Bausela (2003) los principales objetivos del modelo CIPP para la evaluación educativa giran alrededor de proporcionar una base sólida para el ajuste de metas y de prioridades las cuales son:

- a. Valorar el estado global del objeto, programa o política educativa.
- b. Identificar deficiencias
- c. Identificar virtudes que puedan ayudar a subsanar las deficiencias
- d. Diagnóstico de los problemas cuya solución puede mejorar el estado del objeto
- e. Caracterizar el marco en que el programa se está desarrollando

Para Ibar (2002) el modelo CIPP es un modelo de tipo sistémico para la toma de decisiones en un sistema abierto, y es un marco global para evaluaciones de la guía de programas, proyectos, personal, productos, instituciones y sistemas, y se dirige a efectuar mejoras que sean sostenibles a largo plazo. Es un modelo integral que combina la perspectiva por

fases y áreas con la perspectiva global y que aporta como novedad a modelos evaluativos anteriores su propuesta de evaluar el proceso, lo cual permite observar como las instituciones llegan a alcanzar sus objetivos. Hace referencia a aspectos habituales dentro de los sistemas de evaluación en relación con la naturaleza del objeto a evaluar, su fundamentación, contexto, puesta en funcionamiento, los recursos puestos a disposición y los resultados o productos logrados.

Según Cantón (2004) el modelo CIPP tiene una idoneidad especialmente considerable para la evaluación de los planes de mejora o de evaluación curricular. En este caso el modelo es idóneo por una serie de razones:

- a. El modelo es descriptivo.
- b. Busca la comprensión de los fenómenos estudiados.
- c. Todas las etapas tienen una connotación fundamentalmente evaluativa.
- d. Se incluyen variables subjetivas que hacen parte del contexto.
- e. La evaluación se orienta sobre los objetivos, la planificación y el desarrollo.
- f. Permite determinar estándares para la evaluación de impacto o de calidad.
- g. Se mide el mérito o valor y calidad de lo evaluado.

La evaluación se desarrolla a través de los 4 componentes centrales del modelo CIPP. Según la propuesta inicial de Stufflebeam y Shinkfield (1985), estos son: Evaluación del contexto, Evaluación de Entrada, Evaluación del Proceso y Evaluación del Producto. Según Martínez (1996 como se citó en Bausela, 2003 p. 366), estas etapas corresponden a cuatro grandes tipos de evaluación que tienen lugar durante todo el proceso y no necesariamente guardan una linealidad rígida, aunque siempre se inicia por la evaluación del contexto. A grandes

rasgos, la evaluación del contexto proporciona información para las decisiones de planificación con el fin de fijar objetivos. La evaluación de entrada proporciona información para realizar decisiones más estructurales y procedimentales de forma que se pueda decidir el diseño del programa. La evaluación del proceso, por su parte, proporciona información para las decisiones dentro de la implementación, de forma que se puedan aceptar, clarificar o hacer correcciones al diseño. Esta evaluación normalmente es de carácter participativa. Por último, la evaluación de producto proporciona datos importantes acerca de las decisiones de reciclaje, esto es, la decisión de aceptar, rectificar o descartar el programa. De acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield (1985), todos estos tipos de evaluación desempeñan funciones distintas, pero complementarias, y cada una puede utilizarse a través de diferentes métodos.

De acuerdo a Stufflebeam (2003) si el método CIPP es llevado hasta el final, se podrá encontrar información de gran utilidad para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué necesidades han sido planeadas, cuál es su trascendencia e importancia y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas planteadas por la información del contexto?
- ¿Qué plan de procedimientos, de personal y de presupuesto ha sido adoptado para plantear necesidades, qué alternativas se han considerado, por qué se ha escogido una y no las otras, y hasta qué punto era una propuesta razonable, potencialmente exitosa y efectiva con relación a su costo para satisfacer las necesidades valoradas por la información de entrada?
- ¿Hasta qué punto se ha realizado el plan del proyecto y cómo y por qué razón se han modificado (planteada por la información del proceso)?

- ¿Qué resultados (positivos o negativos, buscados o no) se han observado y hasta qué punto han sido satisfechas las necesidades de la población objeto de estudio (planteada por la información del producto)?

Por lo tanto, el modelo CIPP para responder esas preguntas propone un modelo de evaluación permanente y por etapas, que se organiza de la siguiente manera:

La evaluación se desarrolla a través de los 4 componentes centrales del modelo CIPP.

Según la propuesta inicial de Stufflebeam y Shinkfield (2007), estos son:

- a) La evaluación del contexto:** Es el punto de partida y usualmente analiza los problemas o necesidades educativas para direccionar el resto del proceso. Sirve para tomar decisiones, establecer la planeación, los objetivos, los medios relevantes, las necesidades detectadas, los problemas y oportunidades para transformarlos en metas y objetivos institucionales en función del contexto social. Igualmente, la evaluación del contexto permite realizar un juicio heurístico sobre las metas, ya sean establecidas con anterioridad o en el marco del programa, para verificar si son congruentes con lo que deben satisfacer. Metodologías utilizadas en este tipo de evaluación son las entrevistas a personas o entidades con el fin de conocer sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas.
- b) La evaluación del input o diseño:** Este tipo de evaluación se dirige a la “entrada (input)” o insumo, y consiste en evaluar la estrategia de acción para la consecución de las metas y objetivos propuestos. Esta evaluación analiza y examina críticamente todos los métodos que se aplican o piensan aplicar, así como identificar los obstáculos, las limitaciones de usuarios, recursos y limitaciones para su uso en el proceso de desarrollo del programa de mejoramiento.

Por lo tanto, pretende identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica. La metodología más apropiada consiste en inventariar y analizar los recursos humanos disponibles, así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa; también se recurre a bibliografía especializada, visitas a lugares dónde se han aplicado programas ejemplares, grupos de asesores y ensayos piloto. Las decisiones de mejora se aplican básicamente al diseño del programa (recursos, estrategias, planificación, estructura, etc.). Para esto se necesita disponer de los medios y recursos adecuados, personal calificado y capacitado para hacerlo, documentos e información recogida,

c) La evaluación del proceso: La evaluación sobre el proceso gira alrededor de una única función: la detección de fallos. Se lleva a cabo para identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa, y debe partir de un análisis constante y retrospectivo de todos los componentes del plan de mejora. Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, de todas las etapas, actividades y sub-procesos, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades. Las decisiones ayudan a perfeccionar la planificación y los procesos del programa y a interpretar los resultados obtenidos. Generalmente la responsabilidad recae sobre uno o más evaluadores que deben comprobar, revisar y retocar el programa de mejora durante el proceso. Metodológicamente, esta evaluación requiere cualquier mecanismo para la obtención de información constante y en tiempo real. Además, esta etapa de evaluación influye en la interpretación de la evaluación del producto.

d) La evaluación del producto: Por último, esta evaluación está dirigida a la interpretación crítica de los resultados. Consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el

contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito, tomando como referencia lo deseado y los objetivos y metas propuestos. No es una etapa necesariamente asociada al resultado final, sino que puede realizarse durante diversos momentos en el tiempo para monitorear los cambios en el resultado parcial. La metodología consiste en un análisis heurístico de determinar con la evaluación si el resultado se adapta al contexto, se adecúa al objetivo perseguido y si debe continuarse o suspenderse.

4.3. Concepciones de calidad en la evaluación curricular y los planes de mejora

Es importante en el presente trabajo abordar un apartado de las concepciones de calidad, ya que es necesario tener ideas claras acerca de su definición y los aspectos que esta representa, pues precisamente la evaluación curricular de la que se trata este trabajo se realiza con el fin de mejorar los procesos curriculares de la institución en búsqueda de una mayor calidad educativa institucional. De ahí la importancia de tener un consenso claro y compartido acerca de lo que es calidad, de una forma aplicada y específica a los procesos humanos, al contexto educativo de la institución. Las concepciones de calidad son altamente diversas, incluso más que las definiciones de currículo, y al igual que estas, se ven influenciadas por el pensamiento de época y los intereses que predominan en los contextos en los que se utiliza. En su polisemismo y pluralidad, la calidad hoy en día constituye uno de los focos de desarrollo institucional en muchos sectores de la estructura social, no sólo en el sistema y las instituciones educativas. Pareja y Torres (2006), en su reflexión sobre los planes de mejora, afirman que la calidad ha venido ocupando durante los últimos 20 años un lugar preponderante en la atención de los administradores,

funcionarios y educadores, y que por esta razón amerita un abordaje reflexivo, articulador y disciplinar; es decir, que se le estudie, comprenda y asimile.

La calidad, en su acepción más general, tal como lo afirman Pareja y Torres (2006), y ciñéndose a sus orígenes etimológicos en los vocablos latinos *qualitas*, *qualitatis*, hace referencia a conjuntos de cualidades en los objetos o personas, conjuntos que reciben una valoración a partir de un consenso. Es expresado de la siguiente manera:

(...) se afirma que la calidad no es una propiedad discreta sino la suma y concierto de propiedades cuyo valor es convencional, así como su número. Dicho de otro modo, para determinar si algo tiene calidad es imprescindible obtener un consenso, más o menos amplio, sobre cuántas veces y cuáles son las cualidades que habrán de evaluarse, por tanto habrá que definir un conjunto de estándares (Pareja y Torres, 2006 p. 172)

Según Pareja y Torres (2006) la discusión sobre la calidad aplicada al contexto de la educación suele estar asociada a paradojas, tales como la aplicación de estándares e indicaciones que midan los resultados visibles, pero revistiendo dificultades que se originan en la función misma de la educación, que no es sólo la transmisión de conocimientos, sino también formar el carácter, las costumbres y las ideas. Igualmente, la recepción del discurso sobre calidad en el ámbito educativo, así como es asociado a mejora, ilusión, entusiasmo y atribución de cosas positivas para el individuo, también es objeto de vehementes escepticismos, críticas, desconfianzas y sospechas en aspectos tales las formas propuestas de resolver problemas que incumben a la estructura del sistema educativo, o la simplificación que se atribuye a los paradigmas más cuantitativos.

Los conceptos de calidad evolucionan al ritmo de los cambios y necesidades sociales. De acuerdo a Isabel Cantón (2004), las concepciones de calidad que predominan en una época pueden ser radicalmente distintas a las que predominan en otras. Por ejemplo, los años cincuenta y sesenta, años de fuerte industrialización en el mundo, presenciaron una concepción de calidad en la educación asociada a los índices de escolarización y alfabetización de un país.

La idea de calidad giraba entonces en torno a conceptos tan nucleares como la universalización y la democratización de la educación. La calidad era igual a la mejora de lo que ya había en alguna de sus facetas, así como también a la universalización de los saberes básicos. La disposición por parte de los gobiernos de recursos para conseguir la expansión de la educación básica siempre fue considerada como un indicador de calidad y mejora. (Cantón, 2004 p. 43)

Una democratización de la cobertura educativa corresponde a un matiz de calidad horizontal”, es decir, llegar a la mayor parte de la población posible. Perpendicular a esto, Escudero (2001, como se citó en Cantón 2004 p. 43), también hay un matiz de la calidad “vertical”, es decir, reservada sólo a las minorías y élites que pueden costearla, relacionada a la educación universitaria, la música o al cultivo de las artes. Pareja y Torres (2006 p. 172), igualmente, sobre esta transformación en el énfasis de la calidad, afirman que:

(...) basta con recordar cómo hasta hace pocos años la calidad significaba igualdad de oportunidades de acceso a la universidad y políticas de compensación mediante becas, aplicación de la capacidad crítica de conocimiento, aplicación de la libertad de pensamiento... por lo cual se

demandaba un aumento de financiación y recursos. Se proponía un cambio estructural y un aumento de la autonomía de los centros sin entrar en modelos de calidad y evaluación. Una vez cubiertas las carencias en estas materias, en mayor o menor medida, y ante la necesidad de tomar nuevas decisiones, se buscaron criterios, diagnósticos e indicadores que describieran la calidad.

Sin embargo, Cantón (2004) explica que, así como la divergencia entre énfasis horizontales y verticales de ver la calidad, las instituciones educativas tienen diversas formas de enfocar su discurso y sus procesos de calidad, y estas formas se pueden observar en la tabla 7:

Tabla 7. Formas de enfocar la calidad según Cantón (2004)

Forma	Criterio
Absoluto o relativo	-Según la totalidad de los aspectos o sólo algunos de los procesos pertinentes a la calidad.
Total o parcial	-Según los procesos involucren a toda la organización del centro, o aspectos parciales del mismo.
Abierto o cerrado	-Según la calidad integre a todas las personas y elementos al modelo, o si desde el primer momento se encuentra estructurado y configurado.
General o contextual	-Según se guíe o no por modelos científicos generalizantes estandarizados y homologados, o por propuestas concretas para un contexto y una circunstancia.
Integral o colateral	-Según la propuesta se desarrolle inscrita en los documentos oficiales del centro, o se sitúe como un apartado diferenciado y específico del mismo
Elitista o popular	-Según el objetivo sea desarrollar las capacidades de los estudiantes más sobresalientes (bajo el supuesto de que representan el valor añadido de la institución) o si pretende lograr las mismas metas con todos los alumnos.
Efectiva o funcional	-Según pretenda conseguir la eficacia máxima en la instrucción, o se oriente al desarrollo integral y construir en los alumnos aprendizajes funcionales para la vida.
General o adaptada	-Según se guíe por estándares externos en su evaluación, o utilice medidas propias para cada centro o alumno.
Armónica o distrófica	-Según se proponga un desarrollo de todas las funciones

	humanas y personales o si se concentra en determinados aspectos para ofrecer resultados por encima de lo normal (como rendimiento, deporte, música, etc.)
Ética o estética	-Según se busque la calidad desde una visión de compromiso y de compensación para los más débiles (sean alumnos o centros), o se busque desarrollar sólo los aspectos de los alumnos y centros con mayor influencia para obtener un reconocimiento social.
Ideal o pragmática	-Según se busque algo lejano, inalcanzable o infinito, o se concrete en la pequeña mejora del trabajo diario.
Objetiva o Subjetiva	-Según utilice mecanismos cuantificables, medibles y replicables en sus procesos y productos, o se limiten a la percepción de unos pocos implicados.
Afectiva o Cognoscitiva	-Según se trate de acciones de calidad realizados a sobre personas, o realizados sobre procesos técnicos y materiales.
Ascendente o Descendente	-Según las propuestas de calidad provengan de entornos más situados a la intervención (profesores, padres, alumnos) o provengan estas de la política y administración educativa.
Técnica o compromiso	-Según se refiera a una aplicación de instrumentos y herramientas que se espera que den los resultados deseados, o se refiera al compromiso e implicación personal en conseguir lo mejor para los alumnos y los centros.

En cuanto a sus componentes, la calidad de la enseñanza depende de factores múltiples muchas veces relacionados. Garín y Martín Bris (2002 como se citó en Cantón 2004 p. 39) lo afirman de la siguiente manera:

La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos. La calidad va unida a aspectos como la mejora continua, acciones planificadas, lleva implícito asumir compromisos sólidos y aceptar su multidimensionalidad.

El estudio realizado por la OCDE (1991), por ejemplo, concluye que entre estos factores se encuentran: los propósitos y objetivos del currículo, de la formación y dedicación del

profesorado, los libros de texto y demás medios de enseñanza, los recursos económicos y físicos de los que participa la escuela, la organización escolar, entre otros.

De acuerdo a Escudero (2002 como se citó en Cantón, 2005 p. 314):

“es común en los tiempos actuales definir la calidad como eje conductor por excelencia de cualquier reforma que se precie de estar en consonancia con nuestro tiempo (...). La calidad como horizonte obligatorio al que tender y como salvoconducto certero para alcanzarlo, parece algo tan emblemático que nadie renuncia, sobre todo en los últimos tiempos, a buscar refugio y justificación sobre sus auspicios”

Debido a la importancia central que tiene la educación en el conjunto del desarrollo social, el tema de la calidad es hoy objeto de debate en el desarrollo del sistema educativo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (1991) establece que, en contextos donde ha emergido el debate sobre elevar la calidad la introducción “del término „calidad“ en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionase ya desde hace mucho tiempo términos como „excelencia“, „niveles“ y „logro“” (p. 13). En el documento de trabajo elaborado por Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez (2012) se afirma que la cantidad y la calidad de la educación son herramientas fundamentales de política social para la reducción de los niveles de pobreza y aumentar la movilidad social de sus habitantes:

Desde distintas esferas de la sociedad y desde distintos enfoques académicos se ha argumentado que aumentar los niveles de educación y la calidad de la misma es fundamental para lograr objetivos sociales muy diversos. Se sabe que la educación es importante para reducir los niveles de pobreza, generar mayores

niveles de crecimiento, mejorar los salarios, la salud de los niños, las tasas de fertilidad y las tasas de innovación en diversos sectores, entre otros. La educación además permite una participación activa en la sociedad y garantiza el acceso a bienes públicos (Barrera-Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012, p. 2)

Sin embargo, al igual que no es sencillo llegar a una definición unívoca de currículo, tampoco es fácil establecer una definición de calidad para el ámbito educativo. Escudero (2014 p. 11) lo describe de la siguiente manera:

La noción de calidad en particular comporta tantos significados diferentes como variadas son las opciones ideológicas desde las cuales es definida y proclamada. De hecho, en las últimas cuatro o cinco décadas ha tenido el curioso privilegio de ser simultáneamente un asunto de gran predicamento y obvios consensos: nadie, de entrada, está en contra de una educación de calidad. Y simultáneamente, por diversos motivos, representa un asunto de inevitables controversias y desacuerdos. Sus contenidos, criterios y valores, sus condiciones, procesos y resultados, así como los intereses que pone en juego, la inclusión de algunos y la exclusión de otros y los agentes con poder para definirla son, entre otras, cuestiones que provocan mayores pugnas y discusiones que consensos sociales y educativos.

A partir de Escudero (2014) por ende, podemos entender que también en el tema de la calidad en la educación se producen estas pugnas por lo que debe considerarse no sólo lo que es calidad sino también las formas a través de las cuales diversas concepciones predominan.

Como establece Cantón (2002) aunque las concepciones de calidad provienen de la práctica, razón por la cual pueden llegar a ser tan disímiles como las dimensiones de la misma práctica, hay ciertos elementos comunes a todas las definiciones posibles y es que “todos los enfoques de calidad en la enseñanza aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos” (JCyL, 2001 como se citó en Cantón, 2004 p.38). Pero la principal problemática que enfrenta el concepto de calidad, proviene de la naturaleza doble de sus utilidades: Calidad, según Cantón (2004) es utilizada de dos formas: de una forma descriptiva, es decir, la discusión sobre a indicar qué es y qué es lo que puede apreciarse como calidad propiamente dicha. Y de una forma normativa, es decir, la discusión sobre qué debe ser calidad. La autora afirma que precisamente esta connotación normativa es la que tiene una mayor influencia sobre la discusión debido a la “fiebre de impulso a la calidad” existente en los sistemas educativos, que a su vez suscita el riesgo de que, en el marco de las diversas posiciones y matizaciones a la calidad, sus temas pueden inducir a una confusión conceptual, caer en lugares comunes o a convertirse en una reacción generalizada a las numerosas críticas a los sistemas de educación pública.

Otra división realizada por Cantón (2004) en cuanto a las formas existentes de entender la calidad se asemeja a la división entre paradigmas clásicos de la teoría curricular, pueden utilizarse para agrupar perspectivas sobre cómo las instituciones pueden relacionarse con la calidad. La clasificación se desarrolla de la siguiente manera:

a. Enfoque tecnológico.

Consiste en entender la calidad a manera de adecuación a modelos o normas, de forma que los centros son intervenidos y modelados con el fin de conseguir unos resultados previamente

diseñados, y que se validan a través de referentes externos. Puede considerarse una dimensión positivista de concebir la calidad educativa y tiene una influencia de los modelos de calidad extendidos en el ámbito empresarial. Es un enfoque que predomina en las políticas de educación y de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad, generalmente determinando una serie de factores globales que inciden en la calidad y estimulando a través de mecanismos políticos el alcance de indicadores, tales como la cobertura o pruebas estatales, o también estableciendo requisitos mínimos en áreas determinadas que pueden ser, por ejemplo, preparación del cuerpo docente, infraestructura, evaluación, etc. Este enfoque además, se basa en la medición de la *eficiencia*, que es entendida como la forma como se aprovechan los recursos para obtener los máximos resultados posibles. Algunos centros educativos pueden seguir rígidamente este enfoque de calidad, así como otros pueden tomar algunos elementos o relacionarse con la calidad desde otros enfoques.

b. Enfoque cultural.

Desde este enfoque, la calidad se entiende como un proceso cuya validación está dada por la satisfacción de las expectativas de los sujetos que participan en la institución o de la organización en sí. Con respecto a los procesos de calidad, en cada caso se define, programa y realiza lo que se entiende por ella desde una multiplicidad de enfoques que buscan la mejora de los centros. Para este enfoque, la *mejora de la escuela* es el núcleo fundamental de la calidad, en tanto proceso que lleva a la generación de un *valor añadido*.

La mejora de la escuela es entendida como “un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo en el que el centro docente modifica tanto sus procesos de

enseñanza aprendizaje como su organización y cultura, con el fin último de alcanzar metas educativas más elevadas de lo ordinario”(Cantón, 2004 p. 48).

Como lo expone Cantón (2004) los modelos de calidad compatibles con este enfoque son muy diversos, pero los más comunes son los modelos sistémicos, como el de Stufflebeam y Shinkfield (1985) o Marchesi y Martín (2002 como se citó en Cantón 2004 p. 48) ya que estos tienen una gran claridad y una fácil intervención y comprensión de los resultados; la mejora resultante (producto) se considera el valor añadido de un programa educativo.

c. Enfoque crítico.

Este enfoque considera la calidad desde las relaciones de poder que consideran son inherentes al discurso sobre ella. Este enfoque es básicamente una crítica al enfoque técnico de la calidad. Las prácticas sociales derivadas del discurso sobre la calidad son mayormente rechazadas, no porque se desconozca que hay una necesidad de mejoramiento en la educación, sino porque estas prácticas están marcadas por determinantes culturales y económicos que promueven el elitismo, la competencia y otros valores del sistema neoliberal. Uno de los principales representantes de este enfoque es Santos Guerra (1999 p. 79) quien afirma lo siguiente:

Una de las formas de plantear el discurso de la calidad es la simplificación de sus definiciones y la utilización posterior de sus resultados en beneficio de una determinada concepción de la sociedad y de unas capas de la misma. La simplificación de los planteamientos, el reduccionismo clarificador se convierte en coartadas de los poderosos. Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas

estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados.

Santos Guerra (1999) argumenta la postura de este enfoque a partir de una serie de argumentos criticados al discurso sobre la calidad. En las dimensiones intrínsecas del concepto se cuestionan, por ejemplo, la simplificación del éxito escolar a raíz de descartar procesos del alumno como la comprensión, el análisis, la opinión; igualmente se cuestiona la confusión de las condiciones de la calidad con la calidad en sí, siendo que no puede asumirse que unas buenas instalaciones, por ejemplo, signifiquen calidad alta; se cuestiona además distorsiones que el discurso de calidad permite, como un abandono de la ética de los procesos educativos por una serie de indicadores cuantitativos, lo que a su vez lleva a la crítica de la “tecnificación” de las evaluaciones de calidad. Igualmente, cuestiona que la puesta en práctica de los procesos de calidad genera comparación y competencia entre personas, experiencias y centros, la clasificación y estigmatización entre buenos y malos centros, y la favorabilidad de los esquemas de calidad hacia la educación privada.

4.3.1. Modelo de calidad del sistema educativo español (Bris, 2009)

La evaluación curricular del presente trabajo, considera la calidad a partir del modelo de Bris (2009), el cual parte de un enfoque tecnológico pero que toma elementos y filosofías del enfoque culturalista y del enfoque crítico. Del enfoque tecnológico el modelo toma su fundamentación al logro de objetivos e indicadores definidos. Del enfoque cultural, el modelo se orienta al trabajo sobre la cultura organizacional, buscando formas de institucionalizar y hacer constantes una serie de prácticas basadas en el trabajo en equipo y asumiendo la escuela como

un todo, y como el núcleo del proceso de mejoramiento. Y del enfoque crítico, el modelo asume la preocupación y la orientación a la equidad social, buscando disminuir las brechas entre la calidad de la educación de estudiantes de los sectores más privilegiados y de aquellos menos favorecidos.

Desde Bris (2009) la calidad en la educación del siglo XXI, considerada ésta como un servicio que se presta a los ciudadanos los cuales lo pagan de forma directa o indirecta, requiere necesariamente de la implementación de sistemas de evaluación, control y calidad de forma sistemática. La calidad es entendida como proceso y como mejora continua, en el cual a su vez se asumen principios sólidos tales como la evaluación, la planificación y los resultados. La calidad como proceso debe fundamentarse sobre el centro educativo como un todo, ya que este es el núcleo del proceso de mejora, proceso que debe evitar proponer “recetas mágicas” para la resolución de los problemas y en el cual debe haber una apertura suficiente para implementar las estrategias que mejor funcionen y promover la innovación.

Bris (2009) igualmente establece que la calidad debe ir de la mano con la ética y el compromiso, debe promover la equidad y, sobre todo, debe dejar de ser entendida desde un enfoque que privilegie la competitividad sobre la cooperación. De acuerdo a Demming (1993 como se citó en Bris, 2009 p. 26):

“debemos echar por la borda la idea de que la competitividad es una forma necesaria de vida. En lugar de competitividad necesitamos colaboración. La competitividad es un mal en las organizaciones porque crea ganadores y perdedores y nadie quiere a los perdedores”

No obstante, debe reconocerse que no es tarea fácil establecer una dinámica participativa en la evaluación. La UAEM (2013) explicita que aunque los procesos de evaluación sobre los que se centra el mejoramiento deben ser participativos e involucrar significativamente a la gente inmersa en el proceso curricular, las personas tienden a sentir que el proceso de evaluación es una fiscalización y cuestionamiento que difícilmente puede aceptarse, ya que suele estar en manos de las autoridades y de la administración educativa, reflejando únicamente el punto de vista de aquellos que no están inmersos en la práctica educativa cotidiana. Estas dinámicas participativas deben instaurarse desde la misma práctica cotidiana y desde la concepción que los participantes tienen de las relaciones entre ellos, es decir, de la cultura organizacional.

Por lo tanto, este modelo de calidad actúa sobre la cultura organizacional y educativa de la escuela, proponiendo una serie de principios que consolidan una Cultura de Calidad. En la tabla 8 se muestran los principios que propone este modelo, al igual que aquellos principios que el autor propone como centrales para establecer una cultura cooperativa.

Tabla 8. Principios de Calidad y de Cooperación en el modelo español (Bris, 2009)

Principios de la Cultura de la Calidad	Fomento de la Cultura de la Cooperación
El usuario es lo primero	- Colaboración
Trabajo en equipo y colaboración	
La satisfacción del usuario es el principal “predictor” de la calidad.	- Trabajo en equipo
Prioridad a los programas de mejores continuas en vez de la soluciones rápidas	- Participación
Las decisiones deben tomarse a partir de los datos.	- Compromiso
Evitar las suposiciones. Las suposiciones enturbian las decisiones. Es más importante encontrar soluciones que sólo plantear problemas.	- Implicación voluntaria
La gestión de la calidad es un proceso continuo y permanente. Los programas de calidad deben implicar a todos los trabajadores.	- Formación de las personas
Calidad total se fundamente en las personas más que en los recursos materiales.	- Estímulo del desarrollo y del crecimiento
Debe priorizarse la participación de las personas en las decisiones,	

de este modo aumenta su compromiso.

Debe aprovecharse la creatividad de las personas, y estas pueden ser formadas para innovar y resolver problemas.

Debe permitirse y fomentarse el desarrollo y crecimiento personal para el individuo y la organización

El establecimiento de principios es de vital importancia para las instituciones educativas, razón por la cual el sentido de la claridad de unos principios establecidos deviene de la necesidad de una línea común de actuación que sea fortaleza del propio sistema (Bris, 2009).

Una cultura de cooperación deviene de una forma de entender la escuela como una organización. Las organizaciones crean cultura, se conciben como organizaciones inteligentes que aprenden cuando superan problemas, cuando transforman las dificultades en ventajas positivas, cuando son capaces de anticiparse a los eventos, prever el futuro y se preparan para abordarlo, cuando plantean y comparten metas comunes y cuando el proceso de auto-renovación es adecuadamente institucionalizado, es decir, incorporado al sistema de prácticas cotidianas (Bris, 2009). Como organización, la escuela debe tener en cuenta que:

- a. La escuela en sí es el núcleo del sistema de mejoramiento. Asumir la escuela como un todo, en el cual confluyen todos los elementos y factores del sistema y en él se concretan todas las propuestas y actuaciones.
- b. Colegialidad y participación. Involucración de todos los sectores del sistema en la gestión de este.
- c. Conciencia profesional de docentes y directivos: Es decir, se reconoce la labor docente y las responsabilidades administrativas como el soporte del sistema.
- d. Principios que den solidez a las metas institucionales.

- e. Apoyo institucional y social a la educación en general y a las instituciones educativas en particular, es decir, apoyo por parte de la sociedad a la que pertenecen y de la estructura administrativa de ésta.
- f. Estructuras sólidas y apoyos técnicos permanentes que promuevan y no inhiban la propia evolución y consolidación de su autonomía como organización.
- g. Marcos normativos sencillos y compartidos que guíen las actividades y actuaciones que consoliden el contexto organizativo.
- h. Las propuestas de tipo organizacional deben girar en función a los planes de mejora continua existente, y metas de mejora de la calidad en la educación.
- i. Redefinir la formación del profesorado y establecer un perfil profesional determinado que sea favorable a los planes de mejora.
- j. Existencia de un sistema de apoyo profesional y reconocimiento social, el cual, a su vez, sea eficaz.

Por lo tanto, hay un énfasis puesto en la planificación de metas como un eje alrededor del cual gira la articulación de la escuela como organización. Es decir, todas las estructuras y proyectos deben apuntar al plan de mejoramiento. La planificación, según Bris (2009) tiene las siguientes características:

- Adoptar un enfoque de mejora continua y pausada con metas compartidas y un enfoque de eficacia basado en la equidad.
- Actuación progresiva y secuenciada considerando aspectos estratégicos, tácticos y operativos.

- Generación de una conciencia acerca de la necesidad de la planificación, generar interés por ella y sensibilizar sobre su relevancia para el logro de las metas.
- Insertar la planificación en una lógica de cambio permanente.
- Actuar bajo la coordinación interna y externa como principios.
- Igualmente, actuar bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo, y emprender acciones dirigidas al clima.
- Incorporación de principios y procedimientos participativos.
- Resaltar el compromiso institucional y profesional.
- Creatividad y diferenciación con respecto a otras instituciones.
- Promover la confianza en las personas: agentes (docentes) y en los usuarios (alumnos y familias).
- Incorporar prácticas de seguimiento y evaluación de la propia planificación, incorporando instrumentos, responsables, presentación de resultados, etc. Especialmente en el enfoque de evaluación interna.

El modelo igualmente propone una concepción de *eficacia* como uno de los conceptos centrales de la innovación educativa. La eficacia puede ser entendida como el cumplimiento efectivo de las metas, pero yendo más allá de ellas y haciendo lo posible por superarlas. Es además una eficacia socialmente responsable, orientada a la equidad en la calidad de la educación, asumiendo que debido a las desigualdades sociales muchos alumnos entran en condiciones diferentes de acceso al conocimiento y calidad de vida. Se fundamenta en autores como Mortimore (1991 como se citó en Bris, 2009 p.27) quien establece que “una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones de entrada”, Edmonds (1979 como se citó en Bris, 2009

p.27) quien afirma que “para que una escuela sea eficaz, es necesario que consiga que los alumnos de las clases pobres dominen las destrezas básicas que consideramos mínimamente satisfactorias para los niños de las clases medias”, Cremers (1994 como se citó en Bris, 2009 p.27) para quien la eficacia se resume en dos grandes dimensiones, a saber “calidad” y “equidad”.

Por último, se basa en la noción de eficacia de Stoll y Fink (1999) quienes consideran que las escuelas eficaces promueven el progreso de la totalidad de sus alumnos más allá de lo esperado, aun a pesar de su rendimiento anterior; y que cada alumno es instado a alcanzar el mayor nivel posible, mejorando el rendimiento y el desarrollo de los alumnos en todos los niveles y que, además, progresa en el proceso de mejoría año tras año.

Una escuela eficaz, por ende es aquella que consigue un desarrollo integral para todos y cada uno de sus alumnos, un desarrollo mayor del que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo, así la situación social, cultural y económica de las familias (Bris, 2009)

Los factores de la eficacia, por ende son:

- a. Las metas compartidas, consenso, trabajo en equipo y sentido de comunidad.
- b. Liderazgo educativo.
- c. Clima escolar y de aula.
- d. Altas expectativas.
- e. Calidad del currículo/estrategias de enseñanza.
- f. Organización del aula.
- g. Seguimiento y evaluación.
- h. Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional

- i. Compromiso e implicación de la comunidad educativa
- j. Recursos educativos

Con esto en mente, puede decirse que en el presente trabajo, la principal categoría para el análisis de la calidad proviene del movimiento de la mejora de la escuela, siendo la categoría principal la eficacia escolar, coherente con la fundamentación curricular y evaluativa predominantemente hermenéutica y crítica respectivamente, tomando a consideración los procesos humanos y las prácticas culturales y de significación que subyacen a los procesos establecidos de mejoramiento, y la búsqueda de objetivos establecidos mediante consenso.

4.3.2. El movimiento de mejora escolar y los planes de mejora

La mejora de la escuela da cuenta de una forma especial en que la institución se relaciona con la calidad, teniendo como prioridad los procesos culturales que están involucrados en ella, y se ubica como el concepto central de un enfoque de calidad basado en acercamientos culturales.

Reiteramos la definición de Cantón (2004 p. 48) “La mejora de la escuela denomina un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo en el que el centro docente modifica tanto sus procesos de enseñanza aprendizaje como su organización y cultura” y su finalidad es la consecución de metas educativas superiores a lo ordinario.

El paradigma de la mejora de la escuela, como es expuesto por Pareja y Torres (2006) parte de una crítica a los enfoques tecnocráticos sobre la calidad. Estos enfoques, que son predominantes en la implementación de calidad escolar, se centran en una serie de estándares e indicadores que tienen unos efectos colaterales sobre las dimensiones humanas y sociales de

la educación. Por ejemplo, la identificación de malos rendimientos y fracaso escolares no porque realmente lo sean, sino por la incompatibilidad de unas medidas externas con el proceso educativo; la desmoralización del alumnado en un esquema que le atribuye la responsabilidad del fracaso, sobre todo al compararse con otros centros elitistas y mejor dotados, y además aumenta la brecha entre centros escolares considerados “buenos” y “malos”. Además, devalúa los niveles adicionales de esfuerzo necesario para los docentes que trabajan en sitios vulnerables, o alumnos nuevos incorporados al sistema, así como impone unas preocupaciones de la institución a nivel financiero, de cumplimiento de estándares y administrativo, y exigencias gerenciales y burocráticas que restan esfuerzo que podría ser canalizado hacia la formación y desarrollo profesional.

Basándonos en Pareja y Torres (2006) podemos afirmar que la mejora de la escuela parte de una filosofía que busca enfocarse no en los indicadores y resultados, sino en los procesos humanos que se llevan a cabo en torno al mejoramiento, y considerando no los estándares externos de una forma tan determinante como sí lo son la satisfacción de la comunidad académica ante el resultado de los planes de mejora, y bajo el supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación a gran escala (nacional, por ejemplo) no puede darse sin pasar primero por el mejoramiento de la unidad estructural y funcional del sistema que es el centro educativo. Es una filosofía orientada a la práctica de manera sistemática, incluso más que a la reflexión misma sobre tales procesos:

La expresión “mejora escolar” expresa un cambio llevado a cabo mediante un proceso sistemático, planificado y, desde luego, continuo en el que la

institución educativa va modificando sus procesos de enseñanza y aprendizaje, su organización y cultura con la finalidad de alcanzar sus metas educativas.

En palabras de Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin (1985), la mejora escolar consiste en una serie de esfuerzos sistemáticos y sostenidos orientados al cambio de las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas en una o más escuelas, con la finalidad última de lograr metas educacionales de forma más efectiva.

Definida por Hopkins y Lagerweij (1997), la mejora de la escuela se centra en el cambio educativo bajo condiciones distintas a las concebidas por los enfoques tecnocráticos de calidad escolar. Estas condiciones son:

- El centro del cambio es la escuela, no las reformas educativas externas ni el entorno limitado del aula.
- El planteamiento para el cambio debe ser sistemático, ya que el proceso de mejora dura varios años.
- El cambio debe basarse en las condiciones internas de la escuela, no sólo las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino la cultura escolar, los recursos, la distribución de responsabilidades, entre otros.
- Las metas son particulares para cada escuela y reflejan lo que consideran el futuro deseable para la misma.
- Debe tomarse en cuenta el contexto en el cual se desarrolla la escuela.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Es decir, debe existir una serie de relaciones entre los enfoques ascendentes (cambios que provienen de la

realidad escolar, el aula, los docentes, etc.) y descendentes (cambios que provienen de la administración).

- La mejora tiene una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo es significativo cuando ya se interiorice como parte del comportamiento natural de los actores del centro educativo.

De acuerdo a Stoll y Fink (1999), desarrollando este planteamiento, afirman que la mejora de la escuela consiste en una serie de procesos concurrentes y recurrentes, en el cual la escuela aumenta los resultados del alumno, dirige su atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje, construye su propia capacidad de gestionar los cambios y definir su propia dirección, identifica su cultura actual y trabaja para promover normas culturales positivas, establece estrategias para alcanzar sus objetivos, estimula las condiciones internas que intensifican el cambio, y realiza procesos de supervisión y evaluación de su proceso, progreso, logro y desarrollo, sin dejar de poner en marcha las dinámicas de mejoramiento independientemente de las coyunturas contextuales.

Murillo (2003 p. 3), por otro lado, define la mejora escolar como “la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar”, fundamentado bajo los siguientes preceptos:

- La mejora escolar es un proceso centrado en la escuela
- Implica la involucración de todo el personal del centro
- Debe construir una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto

- Está guiado por la información obtenida tanto de la experiencia de la escuela como de la literatura y la investigación.
- Potencia el desarrollo continuo del profesorado.
- Promueve la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.
- Se concentra en el análisis de la enseñanza y el currículo, y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Hopkins (2005) explica que hay dos formas como usualmente se suele utilizar el término “mejora de la escuela”. Una forma común, que se refiere a los esfuerzos generales para hacer de las escuelas mejores lugares para el aprendizaje de los alumnos. Y una forma más técnica que se refiere, por mejora escolar, a un acercamiento al cambio educativo que fortalece los resultados de los estudiantes a la vez que mejora la capacidad de la escuela para gestionar los cambios, es decir, de elevar el logro de los estudiantes a través de enfocarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones que lo soportan. La mejora en la escuela se refiere, por extensión, a las estrategias para mejorar la capacidad de las escuelas para proveer educación de calidad en tiempos de cambio, en contraposición a la aceptación pasiva de los indicadores y dinámicas de calidad de las políticas centralizadas.

Igualmente, desde la perspectiva de Roland Barth (1990) en *Improving Schools from Within* la mejora de la escuela es un acercamiento en el cual las reformas escolares se fundamentan sobre las habilidades, aspiraciones y energías del entorno más cercano a la escuela: los docentes, administrativos y padres, en otras palabras, de la “comunidad de aprendizaje”. Este acercamiento se basa en cuatro supuestos básicos:

Primero, que las escuelas tienen la capacidad de mejorarse a sí mismas si las condiciones son las correctas, y es responsabilidad preponderante de aquellos fuera de la escuela el ayudar a proveer esas condiciones para aquellos que están dentro de ella.

Segundo, cuando la necesidad y propósito son claros y las condiciones han sido facilitadas, tanto los adultos como los estudiantes aprenden de forma conjunta y cada uno impulsa y contribuye al aprendizaje del otro.

Tercero, el foco del mejoramiento en las escuelas debe ser su cultura, la calidad de las relaciones interpersonales y la naturaleza y calidad de las experiencias de aprendizaje.

Por último, el mejoramiento de la escuela es un esfuerzo continuo para determinar y gestionar las condiciones bajo las cuales los adultos y los estudiantes que conforman la escuela promuevan y sostengan el aprendizaje mutuo y sostenido.

Esta última asunción, la idea de que los procesos de mejora deben ser sostenidos en el tiempo es central en el enfoque de mejora de la escuela, junto con la consideración de que el aprendizaje no se considera transmitido de forma pasiva de docente a estudiante sino que es una dinámica de enriquecimiento mutuo. Como afirman Joyce y Showers (1988, como se citó en Pareja y Torres, 2006 p. 176) las estrategias de mejora de la escuela no son suficientes para mejorar los resultados de los alumnos si estas no aseguran la permanencia del proceso de la mejora. Es preciso impulsar estrategias que sustenten una formación permanente, el desarrollo profesional del docente y que los esfuerzos sean orientados a elementos como el seminario de formación y el lugar de trabajo. Como lo resumen Pareja y Torres (2006 p. 176):

De este modo, la unificación de la autoevaluación, la planificación del desarrollo y los cambios en la política y práctica del desarrollo del

profesorado pueden dar lugar a una infraestructura que permita llevar a cabo los cambios específicos en el currículum, así como métodos de enseñanza que pueden influir positivamente en el resultado de los alumnos.

Es preciso recordar que los enfoques de transformación dentro de la escuela se encuentran evidentemente ligados a las concepciones de calidad establecidas en Cantón (2004), precisamente los acercamientos identificados por Barth (1990) se relacionan con concepción cultural de la calidad en la educación. Es preciso recordar que este enfoque se basa en trabajar sobre la cultura para generar procesos de mejoramiento que desemboquen en un producto que sería el valor agregado de la educación, y que los criterios de validación de la calidad son internos y se basan en la satisfacción de la comunidad educativa.

La difusión cada vez mayor de los trabajos bajo el enfoque de la mejora de la escuela muestra que los planes de mejora han jugado un papel central en direccionar y materializar la mejora escolar. Según Cantón (2005 p. 22) estos planes han sido un importante paso innovador en los centros educativos, ya que han propiciado grandes avances en aspectos concretos de creencias, actitudes, satisfacción, mejora del clima de los centros, y la introducción de una “cultura de calidad” en ellos; además potencian y direccionan el liderazgo de los directivos, implican activamente al profesorado en el cambio y estimulan la necesidad de realizar de mejor manera el trabajo del día a día.

Pero si bien los planes de mejora suelen partir de uno o más métodos de diagnóstico, la forma como esos planes de mejora se formulan y ejecutan difieren de un centro educativo a otro, por lo que los mismos planes pueden ser objeto de evaluación de eficacia y resultados como en la investigación realizada por Cantón (2005), y además, los enfoques desde los cuales parten los procesos de mejora son ampliamente diversos y disímiles.

Pasando a los aspectos de la escuela sobre los que se debe centrar el plan de mejora,

Hopkins (2005) identifica tres:

- a. El currículo y la instrucción: El currículo suele considerarse el principal agente de la reforma educativa. Sin embargo, el orientar la transformación únicamente desde el currículo no puede desconocer todos los pasos intermedios que hay entre los contenidos y el estudiante. Transformar el currículo no transforma automáticamente los resultados de los estudiantes, sino que está mediado por el proceso de instrucción. Como lo expresa Hopkins (2005) es la forma como desde la docencia se puedan crear contextos que empoderen el aprendizaje lo que impacta de forma más fuerte en el logro académico de los estudiantes.
- b. El desarrollo de la organización: El proceso de mejora implica considerar los aspectos humanos de la escuela como organización, y promover el desarrollo organizacional del centro. Según Hopkins (2005) la evidencia en centros educativos del Reino Unido muestra que un nivel de salud de la organización se relaciona considerablemente con el éxito de los planes de mejora. Pensar el desarrollo organizacional supone enfatizar en la importancia de la salud organizacional de la escuela, en realizar esfuerzos por humanizar el contexto institucional en el cual los estudiantes y docentes viven.
- c. La descentralización de la toma de decisiones: De acuerdo a la OCDE (1989 como se citó en Hopkins, 2005 p. 7), centrar la responsabilidad de la mejora escolar sobre el centro implica una forma distinta de concebir la toma de decisiones. Las acciones de mejora, en el marco de este proceso de descentralización establece nuevos roles y responsabilidades para la comunidad educativa, es decir, los administradores, líderes escolares, docentes, y padres

a nivel de la escuela. Estos nuevos roles requieren estrategias flexibles para el cambio escolar que permitan la adaptación y el ajuste en los procesos de cambio.

La propuesta de Hopkins (2005) establece que las escuelas y las comunidades educativas deben enfocar sus esfuerzos de mejoramiento en la generación de contextos favorables para el aprendizaje de los estudiantes, y que la verdadera necesidad de las escuelas radica en currículos integradores y estrategias instruccionales que directamente se dirijan al rango real de las metas de aprendizaje y resultados del estudiante. Esta conexión entre las especificidades de las necesidades de aprendizaje con la práctica docente y el contenido curricular que se propicia el logro. Las estrategias enfocadas sólo en los procesos a nivel de institución sin el sustento de un currículum sustancial, así como estrategias aisladas a nivel de aula o individuo sin enmarcarse en un proceso general difícilmente alcanzarán los resultados deseados.

Teniendo en cuenta esta forma de concebir la mejora y sus planes, y entendiendo el cambio escolar como un proceso basado en la cultura Murillo (2011) propone un modelo de mejoramiento de eficacia escolar como se puede ver en la figura 2.

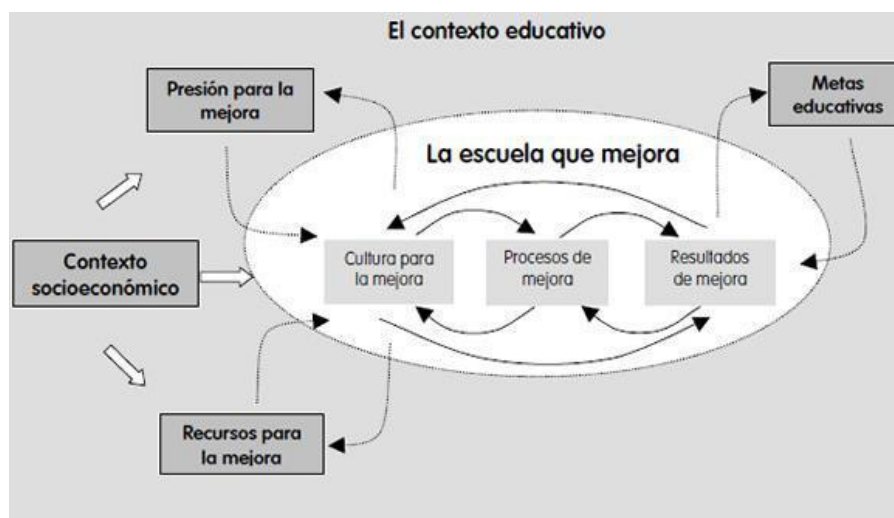


Figura 2. Modelo de mejoramiento de eficacia escolar (Murillo, 2011).

Finalmente, es pertinente señalar el esquema que propone Murillo (2003) para desarrollar un plan de mejora:

- a. **Iniciación:** Esta etapa tiene como objetivo lograr el compromiso e implicación de la comunidad educativa y organizar el proceso de transformación a través de la elaboración de un proceso de mejora. Consiste de tareas tales como la planificación del proceso, la realización de un diagnóstico del estado actual de la institución para determinar las necesidades de mejoramiento, la exploración de opciones que devendrán en unas áreas estratégicas o áreas de mejora. La construcción de un horizonte institucional que determine el direccionamiento estratégico es claro en este punto. El éxito de esta fase depende de la claridad del qué, el para qué y el cómo del cambio, y de una distribución efectiva de responsabilidades.

- b. **Desarrollo:** En esta fase se pone en práctica el proceso de mejora, se desarrollan las estrategias y deben llevarse a cabo procesos de evaluación constante y superación de problemas, así como garantizar que el plan de mejora sea un proceso sostenido y comprobar y fortalecer los niveles de compromiso con el proyecto de mejora. Es sobre esta etapa que, según Murillo (2003) hay mayor producción y discusión temática en la literatura e investigación.

- c. **Institucionalización:** En esta fase, la innovación y el cambio dejan de ser algo novedoso, y pasan a hacer parte de la forma “habitual” de hacer las cosas en la institución. Como Murillo (2003) advierte, no es algo que se produce de forma automática, ya que muchas veces los cambios pueden opacarse después de pasar

el entusiasmo inicial, cuando desaparece la persona clave o cuando se terminan los impulsos externos.

4.4. Síntesis

La presente fundamentación teórica permite cimentar el proceso de evaluación curricular. Como conclusión, la forma como las teorías se articulan al presente trabajo pueden evidenciarse a través de tres grandes dimensiones:

1. **La forma como es entendido el currículum:** La teoría curricular es muy amplia y diversa, de forma que hay una gran diversidad en la producción teórica y práctica sobre el currículum, siendo este último aspecto, el práctico, el que más evidencia hibridaciones de la teoría de acuerdo a las necesidades de los procesos que se llevan a cabo en el centro educativo. Por lo tanto, se escoge para la presente investigación una fundamentación hermenéutica y crítica, en la medida en que se entiende el currículum como un proceso fundamentalmente axiológico y humano, cuyo mejoramiento se lleva a cabo sobre la base de procesos de tipo cultural en que participan los actores de la comunidad académica según sus criterios, comprensiones e intencionalidades compartidas. Además, también es importante la contribución al desarrollo contextual del campo curricular: la revisión de la historia del sistema educativo nacional en cuanto al currículum muestra que el campo curricular ha buscado trascender la visión tecnicista por una visión hermenéutica más compatible con la autonomía de las instituciones educativas y del empoderamiento del individuo como sujeto integral e involucrado con el desarrollo de su contexto local. Por lo tanto, se escogen las visiones de Stenhouse (1993) y Gimeno-Sacristán (2012) para comprender el currículum como una práctica social que expresa la función socializadora de la escuela, y que además

debe ser producto de una reflexión permanente en que participe toda la comunidad educativa, que sea interiorizado, mejorado permanentemente. Para ello, los principios curriculares son considerados el eje central desde el que se articula no sólo la enseñanza, sino las prácticas que la escuela como organización establece con el fin de conseguir las metas educacionales plasmadas en su horizonte.

- 2. La forma como es entendida la evaluación:** En coherencia con este enfoque, se considera que la evaluación no debe ser en ningún caso parcializada por el uso exclusivo de los estándares externos. Estos son una herramienta que permite orientar las metas que se desean lograr y la necesidad de avance que hace que estas metas existan. La evaluación externa tiene como finalidad última, según la clasificación de Fernández Sierra (1994), el cambio de la realidad social basado en objetivos negociados y compartidos, así como mutuamente expresados. Sin embargo, de manera práctica la evaluación se manifiesta según el enfoque práctico, que según la clasificación del mismo autor, toma como elementos útiles para la reflexión los puntos de vista de terceros, así como se manifiesta a través de diseños cualitativos que se centren en evaluar con base en las experiencias a nivel intersubjetivo de los actores implicados en el centro educativo. En otras palabras, aunque una de las finalidades subyacentes es permitir el empoderamiento de la comunidad educativa en aquellos aspectos que les son pertinentes, como el diseño curricular y la fundamentación axiológica y teórica que guía este diseño, se toma en cuenta además el desarrollo de herramientas que permitan alcanzar estándares de calidad externos (como las pruebas de Estado) a la vez que herramientas que contribuyan al aumento de la eficacia escolar según criterios internos definidos de forma consensuada. Además, se considera que debe desarrollarse, en el sistema de prácticas organizacionales de la escuela, unas rutinas que

aseguren que la evaluación se realice de manera continuada y progresiva, tal como es sugerido en Aguilar y Vargas-Mendoza (2011) y en Stenhouse

(1993). Se toma del modelo de la UAEM (2013) una serie de elementos sobre los cuales centrar la evaluación:

- Logro académico de los alumnos y factores asociados a este como la docencia.
- Estructura interna de la institución, y organización del plan de estudios y su operación.
- Impacto social del egresado.
- Elementos concretos tales como fundamentación teórico-epistemológica y contextualización del currículum, su actualidad y pertinencia según las necesidades del contexto, los valores que subyacen a él, su operatividad académico-administrativa, entre otros.

La forma como se concibe la calidad como criterio para evaluar: La calidad, que será el criterio a través del cual se realiza la evaluación curricular, también contiene una multitud de significados que, así como obedecen a diferentes épocas y se materializan en diferentes prácticas con base en necesidades de aquel contexto específico en el que se habla de calidad, también tiene unas implicaciones que son particulares la contexto educativo y que son compatibles con determinadas concepciones del currículo. Por lo tanto, en la pluralidad, se escogió la definición de calidad provista por el movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, es decir, basado en la práctica (Cantón, 2002) y tomando la escuela como un todo, como el núcleo del sistema de mejoramiento donde todos los elementos confluyen y todas las actuaciones se concretan en la participación colegiada de la comunidad académica bajo unos principios determinados (Bris, 2009), y a su vez tomando como elemento central la noción de eficacia de Stoll y Fink (1999).

Estos autores consideran que la eficacia de las escuelas se basa en promover el progreso de la totalidad de sus alumnos más allá de lo esperado, aun a pesar de su rendimiento anterior; y que cada alumno es instado a alcanzar el mayor nivel posible, mejorando el rendimiento y el desarrollo en todos los niveles y año tras año. La eficacia puede considerarse como la consecución de calidad en la educación, pero también de equidad, (Bris, 2009). Igualmente, aunque los métodos cuantitativos de medición de la calidad son importantes dentro del modelo de Bris (2009) y siendo este un aspecto que se incluye en la presente evaluación de currículo, se recalca la importancia del establecimiento de prácticas de calidad compartidas y colectivas que promuevan el trabajo conjunto y la consonancia en las metas institucionales, añadiendo una importancia aún mayor en el proceso de resignificación del horizonte institucional.

5. Planteamiento del problema

Actualmente la educación colombiana desde el Ministerio de Educación Nacional tiene como uno de sus propósitos primordiales la calidad de la educación y uno de los factores que juega un papel fundamental en el logro de este propósito son los procesos de autoevaluación institucional con el fin de identificar fortalezas y debilidades y trabajar en estas últimas. Anualmente, los colegios realizan procesos de autoevaluación institucional con base en los lineamientos plasmados en la Guía 34 para el mejoramiento institucional del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2008). Esta guía representa un conjunto de herramientas teórico prácticas para facilitar que las escuelas oficiales desarrollen procesos de autoevaluación, mejoramiento y seguimiento.

En un acto público realizado en junio de 2016 la entonces Ministra de Educación expuso el instrumento de medición de la calidad denominado Índice Sintético de Calidad, el cual se basa en aspectos tales como la Eficiencia escolar, los resultados de las pruebas Saber, el Desempeño, Progreso y el Ambiente Escolar, índice que ubica al departamento del Atlántico en una media de 4,62 para educación primaria y 4,46 para secundaria en una escala de 1 a 10, con sólo 11 escuelas superando estos valores promedio (Gobernación del Atlántico, 2016). La Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, en la cual tiene lugar este estudio, pertenece al contexto de las escuelas oficiales del departamento del Atlántico e igualmente comparte algunas de las problemáticas centradas con la calidad educativa.

Según el mismo Índice Sintético de Calidad de la Educación, la medición de la IED Oriental de Santo Tomás arrojó una medición de 4,94 para la educación básica primaria, 5,92 para la educación básica secundaria y 4,59 para la educación media. Es decir, se encuentra por

encima de la media de los índices departamentales, pero sigue en general por debajo de la media de las mediciones nacionales (ISCE, 2016).

Según otra medición reciente, en la prueba Saber del año 2015, la institución ocupó el puesto 248 entre todas las instituciones de educación básica y media del Atlántico, que fueron un total de 582, según estadísticas del programa de asesorías académicas Milton Ochoa (2016), estos resultados pueden mejorarse tomando las medidas adecuadas. Igualmente, esta misma fuente la ubica en el puesto 5082 entre 11769 instituciones a nivel nacional. El análisis de ambas fuentes muestra que, si bien la institución educativa se encuentra en valores ligeramente superiores a la media a nivel del Departamento, pero que rondan la media desde un punto de vista nacional, hay un rango y necesidad de mejoramiento importantes, por lo que son necesarios la realización de una evaluación curricular y el establecimiento de un plan de mejora para el alcance de objetivos relacionados al perfeccionamiento de la calidad y el logro de mayores estándares en la básica primaria y media.

Por lo tanto, el presente estudio parte de que las circunstancias y elementos que impiden el alcance de mayores indicadores de calidad pueden encontrarse y mejorarse a través de la investigación evaluativa, explorando la formulación de los aspectos en los que se piensa y materializa el currículo de la institución educativa y responder a una noción de calidad que abarque no solo buenos resultados en las evaluaciones externas e internas, sino avances progresivos, transformaciones institucionales, satisfacción en la comunidad educativa y reconocimiento por la formación tanto académica como humana de los estudiantes. Por lo tanto, se propone el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las debilidades del currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás que deben ser superadas para lograr un currículo de mayor nivel de calidad?

6. Objetivos

6.1. Objetivo General

Evaluar y resignificar el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.

6.2. Objetivos Específicos

- Evaluar el currículo de la institución en términos del contexto, entrada, proceso y producto, según el modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (2007).
- Determinar la coherencia y pertinencia del currículo con el PEI.
- Establecer la relación entre lo expresado en el currículo y lo implementado en el aula.
- Diseñar e implementar un plan de mejora acorde con los resultados de la evaluación curricular.

7. Metodología

7.1. Área de profundización

El área de profundización del presente trabajo hace referencia a un rediseño curricular institucional, el cual trata de los procesos que llevan a organizar el currículo que guía la consecución de las metas formativas. Esta es una estrategia de gestión, de innovación en coherencia con la evaluación curricular que permite ir mejorando, perfeccionando y ajustando el currículo con el objeto de formar de acuerdo a las necesidades del contexto y de la normatividad vigente, alcanzando los objetivos institucionales y logrando una mayor calidad educativa.

7.2. Área de experticia o idoneidad

Este trabajo permitió desarrollar habilidades y competencias en la evaluación de un currículo y en el diseño e implementación de un plan de mejoramiento institucional, generando en las investigadoras una cultura de la evaluación como medio para mejorar los procesos curriculares y pedagógicos, siendo capaces de resolver problemas en el ámbito educativo, así como desarrollar la capacidad de análisis, síntesis e integración del conocimiento para ser capaz de llevar propuestas curriculares y evaluativas en diversos contextos educativos. Así mismo, permitió desarrollar habilidades investigativas dentro de las cuales se pueden señalar las de realizar análisis que permitan la identificación de una situación que amerite una intervención para su transformación; seleccionar referentes teóricos apropiados para la situación a intervenir; aplicar la metodología adecuada; diseñar e implementar la intervención, discutir resultados y presentarlos a la comunidad académica, capacidad para crear, para trabajar en equipo, y contribuir constructivamente a la discusión grupal y al desarrollo de tareas

conjuntas; capacidad para superar desacuerdos y respetar opiniones diversas; capacidad de reflexión con respecto al pensamiento propio y al de otros; capacidad para aprender autónomamente y para actualizarse; desarrollo de habilidades de razonamiento en el uso de la lógica, y de la capacidad crítica, además del desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas.

7.3. Fases

El presente trabajo se inscribe en la investigación acción, bajo un paradigma de investigación cualitativo, desarrollando dos fases: la evaluación del currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás y el diseño e implementación de un plan de mejora. Es considerada, desde un punto de vista metodológico, como investigación acción educativa (Elliot, 2000), ya que el proceso de evaluación curricular e implementación del plan de mejora hicieron parte de un proceso circular continuo en el cual la realidad de la institución educativa fue analizada a la par que se establecían e impulsaban líneas de acción para una transformación curricular. Para ello se contó con la participación de los actores de la comunidad educativa, mediante procesos de reflexión y concientización sobre la práctica docente, orientados a la reconstrucción de los principios curriculares de forma que los participantes de la comunidad educativa desarrollaran una conciencia mucho mayor acerca de la necesidad de articulación de la propuesta curricular de la institución con las demandas del entorno departamental y local, así como de los estudiantes y familias. De esta forma, se obtuvo una implicación mayor de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre el currículo, considerado un elemento que articula el funcionamiento organizacional de la escuela en su función social, así como también la implementación de un plan de mejora y prácticas transformadoras para materializar estas decisiones. Por lo tanto, el estudio se enmarca en la investigación acción porque se utilizaron las

herramientas de la investigación científica con el fin de comprender y transformar la realidad escolar tomando como punto de partida la participación de la comunidad educativa.

De acuerdo con Bausela (1992 p. 7) se considera, en la investigación educativa, que la investigación acción

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación acción propone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

McMillan y Schumacher (2005) ubican la investigación-acción dentro de las variantes de la investigación evaluativa. Para estos autores la investigación-acción educativa lo es cuando los docentes utilizan métodos de investigación para estudiar los problemas del aula. Uno o más docentes dirigen el estudio o desempeñan un papel importante en el proceso de investigación, y todos los esfuerzos son dirigidos a la resolución de una problemática. Por otro lado, la orientación a soluciones se resume en el planteamiento de Elliot (2000) quien considera la investigación acción como el estudio de una situación social dirigida a tratar de mejorar la calidad de acción en ella.

En esta investigación, tanto el proceso de evaluación curricular como la implementación del plan de mejora se dirigen a la modificación de una realidad educativa, en concreto, el establecimiento de prácticas institucionales que potencialicen la calidad de la enseñanza, basándose en una resignificación del horizonte institucional y una reformulación del aspecto central de la organización educativa: el currículo. Asimismo, este proceso es dirigido por docentes que participan de una iniciativa de la Gobernación del Atlántico para el mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas del departamento.

Por lo tanto, la docencia juega un papel fundamental, dado que los docentes protagonizan los procesos de recolección y análisis de datos en la evaluación curricular y en el establecimiento de acciones de mejoramiento de la institución educativa, pero a su vez esta investigación conlleva a facilitar procesos de reflexión de los docentes en torno a su propia práctica, adquiriendo nuevas responsabilidades y participando a través de propuestas sobre el currículo y la enseñanza.

Además, McMillan y Schumacher (2005), opinan que la orientación hacia la resolución de problemas suele ser uno de los aspectos que caracterizan a las investigaciones basadas en una racionalidad crítica (López, 2001). Los procesos de investigación-acción son realizados generalmente por las mismas comunidades, que en muchos casos no sostienen un diálogo con lo que se considera saber científico, sus métodos y protocolos, como lo podrían tener los investigadores académicos, pero sí tienen un conocimiento profundo sobre la realidad en la que participan. “Todo conocimiento es inacabado y variable y queda sujeto, por lo mismo, al razonamiento dialéctico; nace de la ignorancia, en un esfuerzo por reducirla y llegar a ser más completo y exacto” (Fals Borda, 2014 p. 215).

Por lo tanto, si nos atenemos a la definición del movimiento teórico práctico de la mejora escolar (Cantón, 2004), un plan de mejora es necesariamente investigación-acción educativa en la medida en que supone un proceso permanente de investigación en que la comunidad participante en una institución específica toma conciencia de los aspectos globales que determinan la calidad educativa y emprenden acciones sistemáticas para adelantar un proceso de mejoramiento.

Así mismo, es importante señalar que la investigación acción-educativa es un proceso de empoderamiento participativo, emprendido por los mismos participantes del centro educativo, que tiene como objetivo la mejora de la enseñanza a través de la implementación de prácticas en la cultura organizacional de la institución. El currículo a su vez es objeto de investigación y acción, la obra de Stenhouse (1993) insiste en que el currículo debe ser desarrollado en la dinámica de procesos negociados, estructurar su desarrollo a partir de la articulación de la práctica docente con la investigación, ensayo y error sobre los aspectos propios de la enseñanza. Entender el currículo como los principios a partir de los cuales el contenido y la didáctica se establecen, así como el objetivo de la enseñanza, implica la negociación de los principios institucionales para solidificar una noción compartida y participativa de esta base curricular. Por lo tanto, para la presente investigación la resignificación del horizonte institucional jugó un papel trascendental en el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa a la hora de establecer líneas de acción y estructuración del currículo, y de su participación en las prácticas dirigidas al mejoramiento de la calidad, todo en un proceso participativo de negociación e implicación de los actores. A su vez es importante señalar que el proceso de investigación evaluativa e implementación del plan de mejora implicó el emprendimiento de

acciones para transformar una realidad no solo en el aspecto curricular, sino también en las maneras de pensar y actuar de los participantes implicados en la investigación, dando como resultado la toma de conciencia por parte de estos acerca de la importancia de tener una organización curricular que guíe los procesos institucionales.

La investigación se caracteriza por una reflexión subsecuente en un ciclo progresivo, un proceso interactivo y circular, donde tras la observación de resultados, y tras una primera etapa de acción, se genera un momento de análisis reflexivo sobre el proceso, para continuar con etapas posteriores de acción entre estas el diseño e implementación de un plan de mejora.

La circularidad de los procesos es vital porque se garantiza una continuidad de la indagación, reflexión y mejora, con una consciencia crítica sobre todos los aspectos de la investigación.

El proceso característico de la investigación acción puede verse ilustrado en la figura 3.

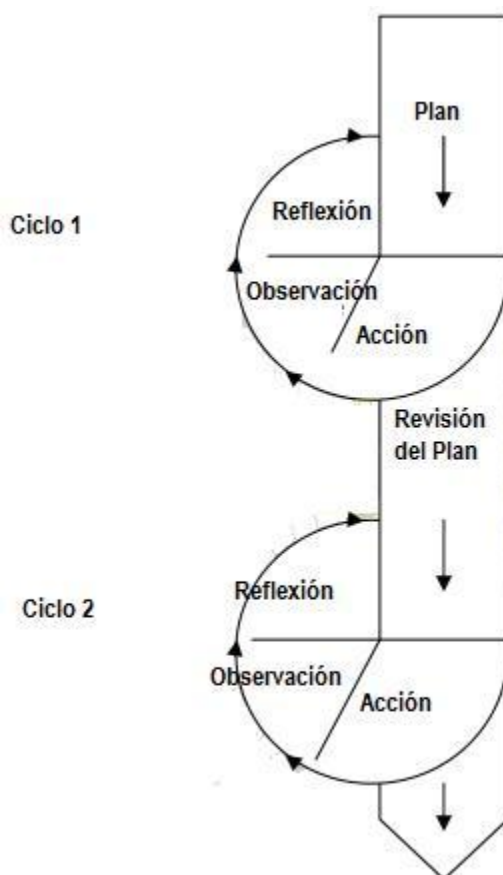


Figura 3. Diagrama del proceso de investigación acción educativa, tal como es entendido por Hopkins (2005)

Por lo tanto, escogemos fundamentar la investigación acción tal como la conceptualiza Elliot (2000), en el marco de su fundamentación teórica sobre el movimiento de mejora del currículo en la cual el docente no sólo desarrolla una práctica (acción) sino también una reflexión y diálogo científico sobre ella (investigación) para perfeccionarla. Esta adopción de la fundamentación en la investigación acción es no sólo metodológica, sino también teleológica. Elliot (2000 p. 67) establece que:

El objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

Por estas razones, se justifica el diseño de la presente investigación como una iniciativa de investigación-acción, con una funcionalidad evaluativa, enmarcada en un paradigma cualitativo de investigación pues de acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) el diseño cualitativo es una propuesta que trasciende el dilema entre paradigmas buscando abordar tanto los aspectos subjetivos-intersubjetivos como los objetivables de la compleja realidad social.

Estos apuntan ya no a la elaboración de leyes universales sino a la comprensión de los fenómenos humanos en su particularidad. Representa una dinámica hacia el conocimiento alternativa a la cuantificación y pretensiones de control y universalización que caracterizaron históricamente al paradigma cuantitativo (Gurdián-Fernández, 2007). Los supuestos de paradigma cualitativo, como resume Sandoval (1996), son:

- a. Ontológicos y Epistemológicos: la realidad epistémica, en anteposición a la realidad empírica, es construida de forma dinámica y no estática por el sujeto cognoscente (en anteposición al paradigma cuantitativo que considera un sujeto no “cognoscente” sino “conocido”), el cual, influido por una cultura y relaciones sociales particulares, juega un papel activo en dicha construcción. El conocimiento por tanto debe dirigirse a la comprensión, definición y análisis de la realidad epistémica a partir de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de esos sujetos cognoscentes.
- b. Relación entre investigador y el conocimiento: El conocimiento es una creación compartida entre el investigador e investigado en la que los valores median e influyen la generación del conocimiento. Los medios e instrumentos son la subjetividad e intersubjetividad.

- c. Modo de construir conocimiento: El diseño es emergente, estructurado sobre los hallazgos realizados en el transcurso de la investigación, validándose a través del diálogo, interacción y la vivencia y concretándose bajo consensos fundamentados en la observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

La investigación evaluativa en general, y el desarrollo del plan de mejora en particular, corresponden a una racionalidad crítico-social en la medida en que buscan una transformación de la realidad a partir de los sujetos participantes en ella, y requiere un acercamiento cualitativo en la medida en que se enfocan en el estudio y generación de prácticas sociales específicas que devengan en el mejoramiento de la enseñanza de una institución en particular, mejoramiento en el cual está entrelazado todo el universo social y cultural en que participa la institución, así como el mundo de sus relaciones internas, en vez de buscar generar leyes universales (McMillan y Schumacher, 2005). Además, la búsqueda de un fin crítico-social se manifiesta en que la implementación del plan de mejora se ve marcada transversalmente por un proceso de promover variaciones en las relaciones de poder dentro de la institución, permitiendo que participantes anteriormente pasivos tales como docentes, padres y estudiantes y egresados participen ahora activamente no sólo en la definición del horizonte institucional, sino en el sostenimiento de las nuevas prácticas generadas por el proceso de mejoramiento. A esto se suma que la validación del conocimiento generado y de las acciones propuestas para la transformación de la realidad depende de un consenso subjetivo entre los participantes, que se resume en la satisfacción de los participantes en lo que respecta a los procesos y resultados de la mejora (Cantón, 2004; Bris, 2009).

7.3.1. Fase de evaluación.

En la primera fase se realizó una **evaluación curricular**. De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1985) podemos afirmar que una evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información de utilidad, de carácter descriptivo, acerca del valor y mérito de las metas, de la planificación, de la realización y del impacto de un objeto determinado. Esta información descriptiva se usa, en el proceso evaluativo, para tomar decisiones y solucionar problemas de responsabilidad, así como promover el entendimiento y comprensión de aquello que es estudiado.

Esta primera fase fue diagnóstica, de recolección y análisis de datos. Para el desarrollo de esta se aplicó el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985; Stufflebeam 2003), el cual según Mora (2004) hace parte de los métodos de evaluación denominados holísticos. Estos modelos consideran como su objeto de estudio el estado total de aquello que es estudiado, en este caso, la institución educativa, y reconocen la ausencia de credibilidad externa. Es decir, los parámetros de evaluación son fundamentalmente internos en cuanto a su validación. Para Ibar (2002) el modelo CIPP es un modelo de tipo sistémico para la toma de decisiones en un sistema abierto, y es un marco global para evaluaciones de la guía de programas, proyectos, personal, productos, instituciones y sistemas, y se dirige a efectuar mejoras que sean sostenibles a largo plazo. Es un modelo integral que combina la perspectiva por fases y áreas con la perspectiva global y que aporta como novedad a modelos evaluativos anteriores su propuesta de evaluar el proceso, lo cual permite observar el proceso mediante el cual las instituciones llegan a alcanzar sus objetivos.

De acuerdo con este modelo, la evaluación curricular de la institución educativa se realizó con base a los cuatro componentes que este plantea: evaluación del contexto, del insumo, del proceso y del producto. Según Martínez (1996, citado en Bausela, 2003 p. 366), estas etapas corresponden a cuatro grandes tipos de evaluación que tienen lugar durante todo el proceso y no necesariamente guardan una linealidad rígida, aunque siempre se inicia por la evaluación del contexto.

La evaluación del contexto se llevó a cabo con el objetivo de proporcionar información para las decisiones de planificación con el fin de fijar objetivos, siendo el punto de partida para analizar los problemas o necesidades educativas para direccionar el resto del proceso. De acuerdo a la interpretación de Mora (2004), la evaluación del contexto tiene como principal objetivo la valoración del estado global del objeto, sea este la institución, programa, población o persona, de forma que se pueda examinar si las metas o prioridades existentes son coherentes con las necesidades que debe satisfacer el objeto.

Sirve para tomar decisiones, establecer la planeación, los objetivos, los medios relevantes, las necesidades detectadas, los problemas y oportunidades para transformarlos en metas y objetivos institucionales en función del contexto social.

La evaluación de entrada se realizó con el fin de identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, la planificación y los presupuestos del programa antes de ponerlo en práctica, determinar cuáles son los recursos necesarios para el programa, establecer si se cuenta con los recursos materiales y humanos idóneos. De acuerdo a Bausela (2003) esta etapa se utiliza más que nada para determinar cuál debe ser la utilización de los recursos disponibles para así satisfacer las metas y objetivos del objeto. Esta etapa desarrolla un plan de acción en el cual se diseñen las estrategias para lograr los objetivos y los recursos que se necesitarán. Esta etapa

requiere empezar de una estimación realista de los recursos y de las posibles barreras a franquear. La metodología más apropiada consiste en inventariar y analizar los recursos humanos disponibles, así como la aplicabilidad y economía de las estrategias previstas en el programa.

La evaluación del proceso, por su parte, proporciona información para las decisiones dentro de la implementación, de forma que se puedan aceptar, clarificar o hacer correcciones al diseño. La evaluación sobre el proceso gira alrededor de una única función: la detección de fallos. Se lleva a cabo para identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa, y debe partir de un análisis constante y retrospectivo de todo el proceso.

De acuerdo a Bausela (2003), esta etapa evaluativa tiene dos grandes cometidos:

- a. Identificar las discrepancias que existen entre el diseño establecido y la implementación real.
- b. Identificar los defectos en el diseño o plan de la implementación.

Con esto en mente, la evaluación del proceso debe ser continua (Bausela, 2003). Se debe obtener continuamente información específica del proceso real, de todas las etapas, actividades y sub-procesos, contactando con los agentes implicados y observando sus actividades. Las decisiones ayudan a perfeccionar la planificación y los procesos del programa y a interpretar los resultados obtenidos

Por último, se realizó la evaluación de producto dirigida a la interpretación crítica de los resultados. Consiste en recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y su mérito, tomando como referencia lo deseado y los

objetivos y metas propuestos. No es una etapa necesariamente asociada al resultado final, sino que puede realizarse durante diversos momentos en el tiempo para monitorear los cambios en el resultado parcial. La metodología consiste en un análisis heurístico de determinar con la evaluación si el resultado se adapta al contexto, se adecúa al objetivo perseguido y si debe continuarse o suspenderse.

De acuerdo a Bausela (2003 p. 371)

Su objetivo es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Su objetivo es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir.

Debe ocuparse de los efectos del programa, tanto de los deseados como de los no deseados, de los positivos y los negativos. Debe recoger y analizar juicios acerca del éxito del programa de una amplia gama de gente relacionada con el mismo.



Figura 4. Modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2003) adaptado por la Coordinadora de la Maestría de Educación con énfasis en currículo y evaluación de la Universidad del Norte Diana Chamorro.

Para llevar a cabo este proceso de evaluación se utilizaron técnicas tales como: el análisis documental, grupos focales, entrevista, observación no participante y encuestas. Dentro de los instrumentos aplicados se pueden señalar: formatos de evaluación, protocolos, guías de entrevistas, grabación en video, formatos de transcripción y cuestionarios. Este proceso de recolección de datos a través de la utilización de las técnicas, la aplicación de los instrumentos y el análisis e interpretación de los datos se desarrolló a lo largo de un semestre.

Con relación a la técnica del análisis documental según Hernández, Fernández y Baptista (2010) consiste en la revisión de diversos documentos que puedan ayudar a entender el fenómeno central de estudio, y conocer los antecedentes de un ambiente, experiencias, vivencias, situaciones y su funcionamiento cotidiano. Los documentos pueden ser muy variados, pueden ser desde documentos personales como cartas, escritos personales, archivos personales, pero también pueden ser grupales como actas o documentos de organizaciones.

Se implementó mediante el instrumento de formatos de evaluación suministrados por la dirección de la maestría de la Universidad del Norte. Esta técnica fue utilizada para analizar el PEI de la institución educativa, permitiendo evaluar los referentes epistemológicos del PEI, el horizonte institucional, el modelo pedagógico, el currículo diseñado y el currículo enseñado. Por otro lado se analizaron las mallas curriculares específicamente las de castellano del nivel de primaria, lo que permitió evaluar el currículo implementado, de igual manera fueron analizados documentos como el sistema de evaluación institucional, el manual de convivencia con el fin de evaluar el proceso de evaluación y la normatividad institucional respectivamente. Finalmente, se realizó el análisis del plan de desarrollo municipal de Santo Tomás con el objetivo de conocer las necesidades de formación del municipio. Se desarrolló haciendo un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; posteriormente, se hizo lectura a profundidad del

contenido de los documentos seleccionados para extraer la información y realizar su posterior análisis e interpretación identificando fortalezas y debilidades.

La técnica de grupos focales (también llamados sesiones en profundidad o grupos de enfoque –*focus group*) es, de acuerdo a la recopilación de Hernández, Fernández y Baptista (2010) una especie de entrevista grupal en el marco de reuniones de grupos pequeños o medianos, entre tres y diez personas, en las que los participantes conversan en torno a uno o varios temas bajo la conducción del investigador.

Para la implementación de esta técnica se utilizaron como instrumentos protocolos de evaluación suministrados por la dirección de la maestría de la Universidad del Norte. Esta técnica se utilizó para evaluar las necesidades de los estudiantes con el objetivo de establecer las necesidades de estos y su articulación con el currículo; evaluar el horizonte institucional para establecer la articulación de este con el currículo, y los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el HI y el currículo; evaluar el diseño currículo con el fin de determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico, identificar el énfasis del currículo y las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad; evaluar la implementación del currículo, la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje; finalmente, evaluar el nivel de satisfacción con el fin de establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo, así como la utilidad y pertinencia de los aprendizajes y la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula.

El procedimiento para el desarrollo de los grupos focales fue el siguiente: inicialmente se conformaron los grupos focales, para lo cual se establecieron cuatro grupos: uno de coordinadores, uno de docentes, uno de estudiantes y otro de padres de familia. El número total de participantes en los grupos focales fue de 10 y el tiempo empleado para su desarrollo fue de 90 minutos para cada grupo.

Para la selección del grupo focal de docentes se tuvo en cuenta que los docentes fueran de diferentes áreas disciplinares y que orientaran diferentes grados académicos y niveles (docentes de preescolar, primaria y secundaria). Los estudiantes también fueron de diferentes grados y de las distintas sedes, al igual que los padres de familia, existiendo así la representación de todas las sedes y los diferentes niveles académicos.

Para escoger a los docentes, padres de familia y estudiantes se les envió una invitación escrita solicitándole su participación en el grupo focal con fecha y hora exacta, asimismo se creó un grupo de Whatsapp para mantener una dinámica de comunicación fluida. Se reunieron a los participantes seleccionados en un lugar apto para realizar el grupo focal, un sitio ventilado, bien iluminado, aislado del ruido, se organizaron las sillas en círculo, se realizaron escarapelas para una mayor identificación de los participantes.

Posteriormente, se realizó la identificación del grupo focal, la introducción: saludo, presentación del objetivo del proyecto y del grupo focal y diligenciamiento de consentimiento informado. Para ello se leyó en grupo y se procedió a su diligenciamiento, los participantes firmaron las dos copias, se entregó una al colaborador y el grupo de investigación se quedó con una copia.

Luego al estar los participantes listos se iniciaron las preguntas promoviendo la participación espontánea y motivando para que todos participaran no dejando ningún elemento sin abordar. La duración de los grupos focales fue de 60 minutos aproximadamente.

Finalmente, se realizó la despedida y agradecimiento, se les preguntó si tenían algún comentario que desearan agregar y se les dio las gracias por su colaboración.

Otra técnica implementada fueron las entrevistas, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) es una técnica flexible que se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (los entrevistados). En este caso se utilizaron entrevistas semiestructuradas, es decir, que el proceso de construcción conjunta de significados se realizó a través de unas preguntas establecidas, aunque incluyendo la información que surge de forma espontánea.

Fue empleada usando guías de entrevista, desarrolladas en un lapso de 60 minutos cada una. Fueron aplicadas al rector, a los docentes, a los egresados, al alcalde municipal y al asesor en Educación del municipio con miras a obtener información relacionada con las necesidades de formación de los estudiantes, estableciendo el nivel de conocimiento acerca de las necesidades de formación de acuerdo a la normatividad vigente ,al ciudadano que Colombia quiere formar, las necesidades locales e institucionales; evaluar el horizonte institucional con el fin de conocer la forma de construcción de este ,el nivel de conocimiento del mismo y la aplicación desde el quehacer pedagógico; evaluar el modelo pedagógico con el objetivo de determinar su conocimiento, fundamentos y aplicación del mismo; evaluar la capacidad del sistema, identificando los insumos de tipo documental, recursos humanos, físicos, didácticos, pedagógicos y financieros con los que cuenta la IE; y finalmente, evaluación del currículo con el

fin de establecer el nivel de conocimiento de la teoría curricular, de la concepción de currículo, calidad y la articulación del currículo diseñado con el implementado, el enseñado y lo evaluado con relación a lo plasmado en el PEI.

Por otro lado, cabe anotar que otra técnica utilizada fueron las observaciones. Esta técnica consiste en un proceso entrenado, con el propósito de observar comportamientos y fenómenos, filtrando los sucesos de acuerdo a los intereses de la investigación y generalmente con un medio para sistematizarlo, ya sea diarios de campo, formatos, etc.

En este estudio se utilizó lo que aparece en la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (2010) como observación “no participante”, ya que se efectuaron observaciones mediante instrumentos como las grabaciones en video y formatos de transcripción suministrados por la dirección de la maestría de la Universidad del Norte para sistematizar y validar el análisis. Las observaciones fueron realizadas a tres docentes de diferentes áreas, sedes y niveles durante un lapso de 60 minutos cada una. Para su aplicación se concertó con los docentes quienes autorizaron las grabaciones de las mismas. Se utilizó para evaluar la gestión en el aula, con el fin de observar desde la planeación y el desarrollo de la clase la articulación con el horizonte institucional, modelo pedagógico y las necesidades de los estudiantes. Así mismo, identificar los ambientes para el aprendizaje, la forma de activación del conocimiento, el conocimiento del contenido disciplinar, la didáctica utilizada, el manejo del tiempo, el uso pedagógico de materiales educativos y el proceso de evaluación de los estudiantes.

Finalmente, es pertinente señalar dentro de las técnicas empleadas las encuestas, a diferencia de las demás técnicas, esta es de tipo cuantitativo. También denominada entrevista estructurada, o cuestionario, consiste en una serie de preguntas determinadas de antemano que

buscan identificar el comportamiento de una o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se utilizó mediante la aplicación de cuestionarios suministrados por la dirección de la maestría de la Universidad del Norte. Fueron aplicadas a 42 docentes y 110 estudiantes de diferentes sedes y niveles. Esta técnica fue utilizada con el fin de identificar algunas de las percepciones y opiniones sobre las necesidades de los estudiantes, el horizonte institucional, el modelo pedagógico, el currículo diseñado, implementado y enseñado, específicamente los procesos de enseñanza- aprendizaje, evaluación, didáctica, mecanismos de comunicación y participación entre otros. Luego de la aplicación de las mismas se realizó la tabulación de estas. De la tabla 9 a la 13 se muestra una relación de las técnicas, instrumentos utilizados y los aspectos a evaluar.

Tabla 9. Análisis documental

Técnica	Instrumentos	Aspecto Evaluado	Finalidad
Análisis documental	Formatos de Evaluación.	PEI Institucional	-Evaluar referentes epistemológicos. -Evaluar horizonte institucional. -Evaluar modelo pedagógico. -Evaluar currículo diseñado.
		Mallas curriculares (castellano, nivel primaria)	-Evaluar el currículo implementado.
		Sistema de evaluación institucional	-Evaluar el Sistema de evaluación de la IE.
		Manual de Convivencia	-Valorar la normatividad institucional.
		Plan de desarrollo del Municipio de Santo Tomás	-Identificar los propósitos educativos a nivel municipal y las necesidades de formación a nivel del contexto local.

Tabla 10. Grupos focales

Técnica	Instrumentos	Aspecto Evaluado	Finalidad
Grupos focales de coordinadores, docentes, estudiantes y padres de familia.	Protocolos de evaluación	Necesidades de los estudiantes	Establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con el currículo.
		Horizonte Institucional	-Establecer la articulación entre horizonte institucional y el currículo -Identificar los mecanismos que emplea la IE para que los padres y estudiantes conozcan el HI y el currículo
		Diseño curricular	-Determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico. -Identificar el énfasis del currículo. -Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad.
		Implementación curricular	Analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.
		Satisfacción	-Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo. -Establecer la utilidad y pertinencia de los aprendizajes. -Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula.

Tabla 11. *Entrevistas*

Técnica	Instrumentos	Aspecto Evaluado	Finalidad
Entrevistas al rector, docentes, egresados, alcalde y asesor de educación municipal.	Guía de Entrevista	Necesidades de formación	Establecer el nivel de conocimiento con relación a las necesidades de formación de acuerdo a la normatividad vigente, al ciudadano que Colombia quiere formar y las necesidades locales e institucionales.
		Horizonte Institucional	Determinar el conocimiento de la forma de construcción del HI, conocimiento del mismo y su aplicación en el currículo enseñado.
		Modelo Pedagógico	Determinar el conocimiento del modelo, sus fundamentos y aplicabilidad.
		Capacidad del sistema	Valorar los insumos institucionales, los recursos humanos, físicos, didácticos y financieros con los que cuenta la IE.
		Currículo	<p>-Determinar el conocimiento que tienen de la teoría curricular, concepción curricular, calidad y tipo de currículo.</p> <p>-Establecer la articulación del currículo diseñado con el implementado, el enseñado y lo evaluado con el Horizonte Institucional.</p>

Tabla 12. Observación.

Técnica	Instrumentos	Aspecto Evaluado	Finalidad
Observación a docentes	Grabaciones en video y Formatos de transcripción	Gestión en el aula.	<p>Evaluar la gestión en el aula.</p> <p>(Identificar los ambientes para el aprendizaje, la forma de activación del conocimiento, el conocimiento del contenido disciplinar, la didáctica utilizada, el manejo del tiempo, el uso pedagógico de materiales educativos y el proceso de evaluación de los estudiantes).</p>

Tabla 13. Encuestas.

Técnica	Instrumentos	Aspecto Evaluado	Finalidad
Encuestas a docentes y estudiantes	Cuestionarios	Horizonte Institucional	Determinar la forma de construcción y nivel de conocimiento del HI.
		Modelo Pedagógico	Establecer el nivel de conocimiento y aplicación del modelo.
		Currículo	Valorar la articulación del currículo diseñado, el implementado y el enseñado. (Proceso de enseñanza, aprendizaje, didáctica, evaluación).
		Comunicación y Participación Satisfacción	<p>Evaluar los mecanismos de comunicación y participación que utiliza la IE.</p> <p>- Evaluar el nivel de satisfacción de los docentes y estudiantes con respecto a si el currículo responde a las necesidades de los estudiantes.</p>

Posteriormente, se realizó un análisis e interpretación de los datos a través de un proceso de triangulación con el fin de darle validez a los mismos. Según Patton (1999) la importancia de la triangulación está en la dificultad que tiene un único tipo de método o técnica para dar una visión global de un fenómeno, o que sea a la vez rigurosa y profunda, por lo tanto, los métodos de triangulación son esenciales para asegurar un mínimo de calidad científica en distintos tipos de diseños, en particular, aquellos que utilizan técnicas tanto cuantitativas como cualitativas.

De acuerdo a Denzin (1988), la triangulación es el chequeo de la información mediante múltiples procedimientos y formas de evidencia, entre ellos el contacto con la experiencia directa y la observación, el empleo de documentos, el apoyo de diversos informantes, diversos diseños de entrevista, entre otros. Para Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), la triangulación es un procedimiento esencial cuando se han utilizado instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas. La triangulación es una forma de validación de los datos obtenidos con el fin de evaluar el grado de coherencia lógica interna de los resultados y la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos. Esta triangulación se realizó para cada componente del modelo evaluativo CIPP, (contexto, insumo, proceso y producto) teniendo en cuenta los datos obtenidos en el análisis documental, los grupos focales, las entrevistas, las observaciones y las encuestas, estableciendo así los resultados finales de la evaluación curricular.

7.3.2. Fase de Plan de Mejora.

En la segunda fase de la investigación se realizó el diseño e implementación de un plan de mejora que atendiera a las falencias encontradas consideradas como prioritarias.

En palabras de Cantón (2005) los planes de mejora son un factor importante en la búsqueda del mejoramiento continuo de las instituciones, pues son planificaciones que tratan de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a transformar las estructuras de gestión, organización y de enseñanza-aprendizaje, logrando la satisfacción de la comunidad educativa. Han sido un importante paso innovador en los centros educativos, en la medida en que promueven transformaciones en las creencias, actitudes, satisfacción, mejora del clima de los centros, introducción de la necesidad de una cultura de calidad, así como potencian y encauzan el liderazgo de los directivos, implican al profesorado en el cambio y fomentan la necesidad de hacer mejor el trabajo diario.

Para diseñar el plan de mejora se tuvo en cuenta aquellas falencias que se consideraron prioritarias en común acuerdo con los directivos de la institución, luego de la socialización de la evaluación curricular realizada en comunidad; además, se tuvieron en cuenta los criterios de importancia, viabilidad, potencial de mejoramiento, estableciendo de esta forma el área a mejorar. Decidiendo entonces, iniciar por la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI de la IE, la resignificación del horizonte institucional de la misma y el establecimiento de las concepciones de calidad, competencia, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo, ya que la resignificación del horizonte institucional es una actividad de fundamental importancia en el proceso de mejoramiento.

La razón es simple: el proceso de mejora requiere en primera instancia una clarificación del rol social que elige desempeñar la institución a través de su formación, una clarificación que sea compartida para todos los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, familias, comunidad) y que obedezca a las demandas reales de la sociedad de la que hacen parte, y que deben definir aquellas metas hacia las cuales la escuela como organización

debe encaminarse. Son todos estos criterios básicos para el buen funcionamiento de los demás procesos institucionales.

Luego de decidirse el área a trabajar, se definieron los objetivos, se formularon las metas, los resultados, las actividades, los indicadores, los recursos, los tiempos, los responsables y los costos.

Para la implementación del plan de mejora se desarrollaron actividades de acuerdo a cada meta propuesta, contando con la participación de representantes de cada estamento de la comunidad educativa: directivos docentes, docentes, docentes de apoyo, psicoorientadora, estudiantes, padres de familia y egresados. Para la primera meta que es tener un estudio de necesidades de formación de acuerdo al contexto, la sociedad y la normatividad vigente se realizaron entrevista al rector, a docentes, al alcalde del municipio, al asesor de educación municipal, a egresados, grupo focal a coordinadores, docentes , estudiantes, padres de familia , además se llevó a cabo por el grupo de investigación la revisión documental del plan de desarrollo municipal, por otro lado se hizo una revisión de la normatividad vigente desde el ámbito nacional con relación al tipo de ciudadano que exige la sociedad las cuales se encuentran plasmadas desde la constitución política del 1991, ley 115 de educación de 1994, lineamientos curriculares, indicadores de logros curriculares de 1998.

Para la segunda, tercera y cuarta meta referidas al análisis y resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, resignificación del horizonte institucional y establecimiento de las concepciones de currículo, calidad, competencia, teoría curricular, enseñanza, aprendizaje, evaluación y tipo de currículo respectivamente, se desarrollaron mesas de trabajo donde se realizaron actividades dentro de las cuales se pueden señalar las siguientes:

revisión y análisis documental de los referentes epistemológicos consignados en el PEI, así como revisión bibliográfica de las escuelas filosóficas, paradigmas, intereses del conocimiento, teorías pedagógicas y sus correspondientes concepciones de enseñanza, aprendizaje, conocimiento, evaluación, sociedad, para posteriormente analizar y reflexionar los referentes epistemológicos existentes, estableciendo pertinencia, coherencia y resignificar algunos para lograr su articulación; resignificar el horizonte institucional (misión, visión, filosofía, valores y la construcción de las metas institucionales) analizando el horizonte establecido y resignificarlo de acuerdo a la evaluación realizada, el estudio de necesidades, los referentes epistemológicos y las opiniones de padres, estudiantes y egresados acerca de preguntas orientadoras como base para resignificar estos componentes tales como: ¿Cuál debería ser la misión de la IE?, ¿Cuál debería ser el perfil del estudiante de la IE?, ¿Cuál debería ser la visión de la IE?, ¿cuál debería ser la filosofía de la institución, el propósito de la IE, tipo de estudiante que se debería formar, los objetivos, los valores?; establecer las concepciones de currículo, competencia, calidad, teoría curricular, enseñanza, aprendizaje, evaluación y tipo de currículo, revisando y apropiándose de la literatura con relación a estos aspectos, permitiendo entre los participantes clarificar conceptos, intercambiar ideas, y conocimientos con relación a estas temáticas, para luego establecer cuáles serían las concepciones que adoptaría la institución como propias, guardando relación y articulación con las necesidades de formación, los referentes epistemológicos del PEI y el horizonte institucional resignificado, permitiendo de esta manera una coherencia que posibilite explicitar la intencionalidad que la comunidad educativa tiene acerca del tipo de educación que espera alcanzar.

Es pertinente anotar, que durante el desarrollo de cada una de las mesas de trabajo, se daba a conocer inicialmente la temática a trabajar, los objetivos de la actividad y la metodología de la

misma; explicando que se desarrollaría un análisis, reflexión e interpretación de la información expuesta en el PEI para luego intercambiar ideas, pensamientos u opiniones e ir resignificando el horizonte institucional teniendo en cuenta la evaluación curricular realizada, la normatividad vigente, las necesidades de los estudiantes, del contexto y de la sociedad.

La información desarrollada en cada mesa de trabajo se recogió mediante la realización de actas sistematizadas, en las cuales se contemplaban las conclusiones obtenidas y las decisiones acordadas por cada uno de los miembros de las mismas. (Ver anexos v).

Posterior a ello se elaboró el documento final con las resignificaciones realizadas.

7.4. Contexto de aplicación

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, una Institución de carácter oficial, perteneciente al ente territorial del departamento del Atlántico. Esta Institución se encuentra ubicada en la calle 8A N° 14-16 del municipio de Santo Tomás.

De acuerdo con el proyecto educativo institucional esta institución educativa tiene como misión formar de manera integral hombres y mujeres en competencias básicas, tecnológicas, ciudadanas y laborales a través de áreas fundamentales y especialidades en informática, análisis de muestras químicas y mecánica diésel, contribuyendo así al desarrollo de la comunidad del área de influencia y del país. Se visiona como una Institución Educativa Diversificada con alta calidad humana y excelencia académica, líder en la formación integral de hombres y mujeres

comprometidos al desarrollo regional para la construcción de una Colombia más ética, justa, solidaria y autónoma.

Así mismo, conforme al PEI la institución fundamenta su filosofía en la construcción del tipo de hombre y mujer que la sociedad actual exige en sus aspectos cultural, histórico y social, teniendo en cuenta que el hombre es un ser racional, pensante analítico, activo, creativo y sensitivo en procesos de desarrollo, que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano sin discriminaciones, ni enjuiciamientos en sus relaciones interpersonales y además tolerante.

La Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, bajo el lema “alta calidad humana y excelencia académica” propenderá por la búsqueda de un estudiante con capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa, innovadora, recursiva, trascendental, espontánea, que oriente su conducta moral hacia una vida responsable con actitudes positivas, en el respeto de los derechos humanos, la paz, la democracia y la práctica del trabajo y la creatividad, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, humanístico y enmarcado en una formación general, de manera que prepare al estudiante para su proyección en el futuro. Es precisamente por ello que el establecimiento educativo tiene diversidad de énfasis para que los estudiantes más tarde salgan a laborar, pues cuenta con las especialidades de mecánica diésel y seguridad ocupacional, lógicamente se fortalecen las asignaturas de lengua castellana, matemática, química y además se promueve la investigación, la IE tiene centros de investigación que propicia que los estudiantes desarrollen tempranamente procesos de investigación en diferentes campos de las áreas fundamentales y además la implementación de proyectos que son propios de la modalidad técnica.

La Institución es un espacio de convivencia para la educación integral, donde todos los miembros de la comunidad educativa establecen un clima de familiaridad, de libertad responsable, de amistad y de compromiso con los valores propuestos por la Institución. Es el lugar donde el educando bajo la orientación de docentes, padres de familia, directivos docentes, se le facilita espacios de convivencia, contribuyendo con ello al mejoramiento de su formación personal y social, propiciando la formación en valores, como la pertenencia, la nacionalidad, la familia, los símbolos patrios, la paz, la lealtad, la democracia participativa y el trabajo, para garantizar un orden político, económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad en general.

La Institución cuenta con 2100 estudiantes distribuidos entre la sede principal situada en el casco urbano y 6 sedes de primaria, cuatro de ellas en la zona urbana y dos en la zona rural. La básica primaria tiene estudiantes cuyas edades oscilan entre los 5 y los 13 años (aunque varía en las sedes rurales y en el grado de aceleración). Estas sedes desarrollan sus actividades en la jornada de la mañana a excepción de la sede n° 5 el Carmen quien funciona en ambas jornadas, pues su planta física no cuenta con el número de salones suficientes para trabajar en una sola jornada. En la sede principal las actividades son desarrolladas en las jornadas diurna y nocturna.

Con relación a la población estudiantil, se puede decir que esta es heterogénea, debido a que pertenecen a diversos sectores y a núcleos familiares diferentes, así mismo se cuenta con estudiantes con necesidades educativas especiales. En términos generales son estudiantes amables, respetuosos, con quienes se puede trabajar a partir de una motivación constante. Son estudiantes dinámicos, participan en las actividades del colegio y un grupo de ellos hace parte

de los grupos folclóricos, de deporte y de actividades programadas por el municipio. Algunos estudiantes provienen de las zonas rurales y de barrios alejados de la sede principal.

Finalmente, es pertinente señalar que la Institución tiene personal calificado para trabajar con los estudiantes, la mayoría de los docentes poseen estudios de postgrado y son entregados, líderes, optimistas, abiertos al cambio y con ganas de enriquecer su conocimiento y labor.

8. Resultados

8.1. Resultados de la evaluación del currículo

En este capítulo se realiza una descripción detallada de los resultados obtenidos en la evaluación curricular de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.

Los resultados son expuestos de acuerdo al análisis e interpretación de la información recogida a través de las diferentes técnicas tanto cualitativas como cuantitativas empleadas, tales como: el análisis documental, grupos focales, entrevistas, observaciones de clase y encuestas. Finalmente se realiza una triangulación de los datos arrojados por las técnicas, estableciéndolos de acuerdo a los componentes del modelo evaluativo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (2007): contexto, insumo, proceso y producto.

A continuación se describe el análisis de la información obtenida en el análisis documental.

8.1.1. Análisis documental del PEI

8.1.1.1. Análisis documental del Horizonte Institucional

A continuación se presenta el análisis de la evaluación realizada a los componentes del horizonte institucional.

a. Misión:

Con relación a la misión es pertinente señalar que esta se muestra en documentos institucionales tales como: el PEI y el manual de convivencia. Cabe anotar que no existen estudios que den cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes

formulados en la misión. Esta enuncia de forma general las necesidades académicas y sociales, desconociendo las necesidades afectivas y psicológicas, ya que la institución se misiona como formadora integral de hombres y mujeres en competencias básicas, tecnológicas, ciudadanas y laborales a través de áreas fundamentales y especialidades en informática, análisis de muestras químicas y mecánica diésel; contribuyendo así al desarrollo de la comunidad del área de influencia y del país. Se sugiere que la misión sea revisada y actualizada permanentemente, realizar estudios que den cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes y que sean formuladas en la misma, así mismo esta debe reconstruirse incorporando las necesidades de tipo afectivo y psicológico.

Es importante anotar que la misión se divulga a través de diversos medios tales como: la plataforma institucional, el blog institucional, carteleras, pendones, periódicos murales. Aun cuando existen medios que divulgan la misión deben propiciarse espacios pedagógicos que permitan la promulgación y apropiación de la misión. Es interesante señalar que no existen evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, sería de gran valor buscar escuelas relacionadas con el mismo énfasis y analizar las misiones con el fin de encontrar similitudes.

b. Visión:

Con respecto a la visión es pertinente señalar que esta no establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión, pues solo enuncia como se visiona; es decir expresa visionarse como una institución educativa diversificada con alta calidad humana y excelencia académica, líder en la formación integral de hombres y mujeres comprometidos al desarrollo regional para la construcción de una Colombia más ética, justa, solidaria y autónoma.

Cabe anotar que en la visión debe establecerse el tiempo de proyección para alcanzar la meta de la misión, así como explicitar claramente las necesidades de la población que son su fundamento; para ello debe realizar un estudio de cuáles son estas necesidades y reconstruir la visión contemplando las mismas.

Por otra parte, cabe anotar que en la visión no se encuentran planteamientos de innovaciones a implementar. La visión debe plantear innovaciones de tipo social, académico, psicológico y afectivo y ser revisada y actualizada permanentemente con el propósito de responder a las necesidades de los estudiantes, así como contemplar avances tecnológicos ya que esta competencia se encuentra expresada en la misión de la institución.

Con relación a la difusión de la visión se puede decir que esta se difunde a través del PEI, manual de convivencia, pendones, carteleras, plataforma y blog institucional, a pesar de que en ella el sistema de difusión no se encuentra explícito. La visión debe considerar explícitamente los sistemas de difusión. En cuanto al enunciado de las acciones para desarrollar la visión se puede decir que en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se desarrollan proyectos y actividades en el quehacer pedagógico que apuntan a alcanzar los fines de la Visión; sin embargo, estas acciones no están contempladas en el PEI. Después de realizar el análisis de este aspecto se concluye que las acciones para alcanzar la visión deben estar expresadas en el PEI.

c. Valores:

Con relación a la existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución se puede decir que dentro de la filosofía institucional se habla de

manera muy general de los valores que los estudiantes deben tener, sin especificar cuáles son exactamente estos. Expresando lo siguiente:

“La Institución educativa es el lugar donde el educando bajo la orientación de docentes, padres de familia, directivos docentes, se le facilita espacios de convivencia, contribuyendo con ello al mejoramiento de su formación personal y social, propiciando la formación en valores, como la pertenencia, la nacionalidad, la familia, los símbolos patrios, la paz, la lealtad, la democracia participativa y el trabajo, para garantizar un orden político, económico y social justo y comprometido a impulsar la integración de la comunidad en general.

Los valores son principales generadores de actitudes que subyacen en lo más interno del ser humano y lo impulsan a proyectarse en la manifestación de sí mismo”.

Por otra parte, es importante señalar que en los principios axiológicos también hacen referencia a los valores de forma general sin enunciarlos. Expresando:

“Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Justamente en esta triple personalidad reside su importancia pedagógica, por ello la institución incluye los siguientes principios:

- El desarrollo de una pedagogía de los valores, para educar al estudiantado para que se oriente hacia el valor real de las cosas. Por esta pedagogía, los estudiantes implicados creen que la vida tiene un sentido, reconocen y respetan la dignidad de todos los seres.
- Considerar la acción educativa como una acción eminentemente, humanizadora, es decir, una acción capaz de favorecer y potenciar en los

estudiantes la interiorización y desarrollo de los valores humanos. Valores que permitan trabajar en armonía, aprender a aprender y aprender a vivir.

- Interdisciplinar la educación ética con las demás áreas del saber.
- Los valores a implementar en la Institución, deben ser coherentes con la organización y el funcionamiento de la vida escolar. Ser básicos para la convivencia”.

Se recomienda hacer un estudio con el propósito de seleccionar los valores que la institución considere pertinentes para ser trabajados, así como definir cómo serán concebidos para la escuela, incluirlos dentro del PEI y socializarlos en la comunidad educativa en general.

Con respecto a las evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución cabe anotar que no existen evidencias de este proceso. Se deben fomentar espacios que permitan la selección de valores y por ende tener evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los mismos.

Con relación a los medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa se puede anotar que son divulgados y trabajados a partir de la práctica pedagógica cotidiana con los educandos, pero no existen mecanismos establecidos por parte de la institución que los exprese, ya que estos aún no han sido seleccionados. Se deben establecer los medios por los cuales la institución educativa divulgará los valores seleccionados y contemplarlos en el PEI.

Con relación a la existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado es pertinente señalar que en el currículo se articulan los valores en forma indirecta; es decir cada docente lo hace en su práctica cotidiana, pero no hay existencia de criterios en la articulación de los valores en el currículo diseñado, pues en el PEI no se evidencia un apartado específico de

este aspecto. Se sugiere que al establecer los valores institucionales estos deben ser articulados en el currículo diseñado.

d. Filosofía:

Con relación a la filosofía, esta acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes, ya que la filosofía de la Institución se fundamenta en la construcción del tipo de hombre y mujer que la sociedad actual exige en sus aspectos cultural, histórico y social, teniendo en cuenta que el hombre es un ser racional, pensante analítico, activo, creativo y sensitivo en procesos de desarrollo, que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano sin discriminaciones, ni enjuiciamientos en sus relaciones interpersonales y además tolerante.

La Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás propenderá por la búsqueda de un estudiante con capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa, innovadora, recursiva, trascendental, espontánea, que oriente su conducta moral hacia una vida responsable con actitudes positivas, en el respeto de los derechos humanos, la paz, la democracia y la práctica del trabajo y la creatividad, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, humanístico y enmarcado en una formación general, de manera que prepare al estudiante para su protección en el futuro. Cabe anotar que teniendo en cuenta que la institución es inclusiva debe contemplar en su filosofía las necesidades educativas especiales.

Por otra parte, se puede decir que existe relación entre las necesidades de los y las estudiantes y la sociedad y la concepción de hombre, mujer, ciudadano y ciudadana formulada en la filosofía institucional ya que esta está fundamentada en el tipo de hombre y mujer que la sociedad exige; sin embargo, al analizar la filosofía de la institución se detectó que no se

incluye la concepción de niño y niña que la sociedad exige, a pesar que la escuela cuenta con los niveles de preescolar y básica primaria, es por ello que en la filosofía debe contemplar esta concepción.

Con respecto a las evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional cabe anotar que no existe evidencia alguna. Para posteriores reconstrucciones de la filosofía, se sugiere tener evidencias que soporten dicho proceso. En cuanto a las evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa se puede señalar que este proceso se da a través de la plataforma institucional, blog institucional, periódico mural, el PEI y el manual de convivencia. Con relación a la existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela es pertinente señalar que de acuerdo al análisis realizado se concluye que no existen como tales mecanismos establecidos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela; sin embargo, en la práctica pedagógica se apunta al desarrollo de la filosofía. Se sugiere establecer los mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela.

Finalmente, cabe anotar que la escuela no provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional, solo estos se analizan desde una perspectiva académica sin articularlos con la filosofía. La institución debe proveer estos mecanismos.

e. Metas educacionales:

Después de un análisis detallado del PEI, se ha constatado que en el documento no están escritas las metas institucionales. No existen evidencias de metas de aprendizaje y de formación como producto de análisis detallado de las necesidades de la sociedad, y las necesidades

específicas de los y las estudiantes. Se sugiere construir las metas institucionales, teniendo en cuenta la opinión de la comunidad educativa en general. Al realizarlas no olvidar las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes de la institución y éstas deben guardar relación con la misión y la visión contemplada en el PEI.

Con relación a los documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles es importante señalar que es a partir de las mallas curriculares donde están escritos los indicadores de desempeños y los estándares que es la meta específica que cada área se propone alcanzar. Están escritos según el tema a trabajar en cada grado.

Se sugiere que a partir de la revisión del plan de estudios, teniendo en cuenta las áreas de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés se hace necesario crear mesas de trabajo que permitan llegar a conclusiones conjuntas que puedan definir las metas de las diferentes áreas del conocimiento y teniendo en cuenta también las de la población con necesidades educativas especiales.

Con respecto a las evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educacionales cabe anotar que no existen evidencias con relación a este proceso. Se recomienda que a partir de un trabajo conjunto, se realicen las metas institucionales, se busquen espacios, recursos y tiempos propicios que permitan la consecución de las metas institucionales así como socializar a la comunidad educativa las metas establecidas como institucionales.

Por otra parte, es pertinente señalar que al no contar con la existencia de las metas institucionales en el PEI, no existe justificación de cómo y cuáles metas educacionales deberán

alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es. Sin embargo, cada uno de los proyectos transversales implementados en la institución posee objetivos generales y específicos y las evidencias que reflejan el alcance de los mismos. Se sugiere que en el momento de establecer las metas institucionales, se deben desglosar las metas educacionales, así como tener presente que las metas educacionales deben realizarse también a través de los proyectos transversales.

Por otra parte, cabe anotar que al no contemplar la Institución en el PEI las metas institucionales, no existe una justificación de como las metas educacionales incorporan la filosofía y la misión de la institución. Se requiere que al tener el espacio propicio para la realización de las metas institucionales contemplar las educacionales en las mismas y las metas educacionales deben reflejar la relación entre la filosofía y la misión de la institución.

Con respecto a la fundamentación en las necesidades de la sociedad de las metas de aprendizaje y formación, se puede decir que el PEI de la institución no tiene plasmadas las metas de aprendizaje y formación; así pues, no es explícito este aspecto. Se deben crear las metas de aprendizaje y de formación teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad, y las necesidades específicas de los y las estudiantes , además asumiendo que la institución es de tipo inclusiva, se deben generar metas en torno a las necesidades educativas especiales.

Por otra parte, vale la pena señalar que al no existir metas institucionales, no se estipulan los niveles de desarrollo que alcanzaran los estudiantes en las competencias de lectura, escritura, matemáticas, ciencias etc. en estas. Sin embargo, cabe anotar que esto si se contempla dentro de cada plan de área .Se sugiere que en el momento de instaurarse las metas institucionales, estas deben estipular los niveles de desarrollo que alcanzaran los estudiantes en las competencias de lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras, así mismo se deben

socializar las metas educacionales para que los docentes conozcan el horizonte al que debe apuntar su quehacer pedagógico.

f. Perfil del estudiante:

El perfil del estudiante debe ubicarse en el apartado de horizonte institucional del PEI, pues se encuentra solo en el manual de convivencia. El tipo de hombre que se desea formar descrito en el perfil expresa: “ un estudiante que valore y respete su propia dignidad y la de las personas con las que se relaciona, que ame la vida en todas sus manifestaciones, sea coherente, respetuoso en su accionar, competente para el análisis, el juicio crítico y la argumentación lógica frente a las diferentes situaciones que vive; que valore el estudio como medio de realización personal, utilizando bien el tiempo libre y lo aproveche en actividades recreativas, deportivas, culturales, sociales, religiosas y/o artísticas, que lidere con entusiasmo, creatividad y dinamismo proyectos relacionados con su énfasis, demostrando con hechos concretos de vida su compromiso con lo que debe ser como persona y participe en acciones solidarias, domine los conocimientos que le permitan ingresar a estudios superiores y a desempeñarse en actividades afines a su formación, tenga sentido de pertenencia, posea competencias como educando para lograr un alto nivel de rendimiento académico de acuerdo a su potencial intelectual, posea un espíritu investigativo y creativo que le permita alcanzar la excelencia académica, alcance un nivel académico adecuado que le permita ingresar a la educación superior, realice y complete su proyecto de vida, mediante la toma de decisiones libres y responsables facilitando sus relaciones con los demás; actúe con equilibrio y serenidad frente a los problemas, sin acudir a la violencia ejerciendo el diálogo y la conciliación, que haga buen uso del tiempo libre, de la técnica, de la ciencia, de los bienes culturales y fomente la investigación, el estímulo y la creación artística en sus diferentes manifestaciones, que practique los valores de la solidaridad,

respeto, pertenencia, responsabilidad, tolerancia, lealtad, justicia, libertad y los principios democráticos, se apropie de los conocimientos de las modalidades que la Institución ofrece para tener mayores oportunidades de vincularse al campo laboral, respete los derechos humanos y la práctica de valores, en concordancia con la moral y las leyes del país, que sea capaz de dar solución a los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida diaria, haciendo uso del análisis, la creatividad, la responsabilidad y en la proyección hacia el futuro, en las actividades sociales, laborales y en todas las que propicien el progreso personal, que adquiera conciencia de su compromiso con la construcción del mundo y participe activamente en dicha tarea y exprese el amor patrio por el respeto a los símbolos nacionales.

Este perfil fue definido por miembros de la comunidad educativa (algunos docentes de bachillerato y directivos) con base a la constitución política, derechos de los niños y jóvenes, valores éticos, principios morales y teniendo en cuenta los requerimientos de Cootrasoriente (Cooperativa de transportes del Oriente) Empresa del municipio, en cabeza del Ing. Gabriel Barandica, quien les sugirió formar estudiantes para el sector productivo en modalidad técnica, mecánica diésel y seguridad ocupacional. Pues estos actores consideraban que existe una gran brecha y un enorme vacío entre el sistema educativo y la formación laboral. Expresan que la descripción de las competencias para el desempeño laboral no aparece en el currículo o en los programas académicos y solo es posible alcanzarlas cuando el sujeto ingresa a una empresa y logra adquirir experiencia y dominio teórico práctico para ejercer una profesión.

Este perfil es coherente con las necesidades del contexto con relación a los intereses del sector productivo del municipio, pero es importante señalar que no responde a las necesidades educativas especiales ya que consideran que al estar contemplado en la ley 715 donde se expresa que todo establecimiento educativo es inclusivo, se podía obviar en los documentos

institucionales. Sin embargo, al ser la institución educativa inclusiva debe ser indispensable en ésta, la creación de programas ,metodologías y estrategias que tomen en consideración variables como las características culturales, económicas, e incluso las condiciones geográficas y de comunicación que hacen parte de las necesidades de los estudiantes pertenecientes al sector rural y/o estudiantes en condiciones de desplazamiento forzoso. Porque lo importante no es solo generar cupos sino lograr su permanencia en la institución hasta terminar el ciclo educativo.

Al mismo tiempo cabe recordar, dado las necesidades de la población vulnerable que es derecho del Estado y por ende de sus instituciones establecer en el sistema educativo criterios de calidad precisamente dando respuesta a la diversidad de la población evitando la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando las características y necesidades individuales de los estudiantes entre estas las condiciones de extra edad , desplazamiento, dificultades económicas, necesidades psicoafectivas, de motivación e incluso se debe tener en cuenta las condiciones de su contexto familiar donde se dan diversos factores entre estos el analfabetismo de los padres, todo ello con el fin que el estudiante sienta que se tiene en cuenta en la escuela y se le da respuesta a sus necesidades.

De igual manera, se hace necesario tomar acciones orientadas a la atención pertinente de estudiantes con discapacidades cognitivas y físicas, ya que estos niños, niñas y jóvenes tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y es la escuela quien les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas así sea necesitando más tiempo y otras estrategias para lograrlas. (Ver anexo b)

8.1.1.2. Análisis Documental del Modelo pedagógico:

En cuanto al modelo pedagógico es pertinente señalar que este fue creado por una minoría de profesores del bachillerato, aportando los métodos que estos implementaban y les daban resultados entre estos: guías, mapas conceptuales, mapas mentales, cambios de escenarios e implementación de proyectos de investigación.

Por otro lado, al realizar un análisis del PEI se puede decir que la institución asume un modelo pedagógico denominado modelo pedagógico integrado hacia el desarrollo humano, se aprecia en su redacción los supuestos de este modelo recogidos en cinco aspectos que invitan a transformaciones de currículo, de modalidades de transformaciones de trasmisión de conocimientos, transformación de evaluaciones, de organización escolar y transformaciones de relaciones con el contexto. De igual forma se precisa en el documento que este modelo pedagógico recoge aportes teóricos como los de Stenhouse, Elliot, y Eisner, enfoque de la pedagogía crítica de Giroux, Carr y Kmemis; y menciona la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Sin embargo, los supuestos del modelo que se expresan en el documento son muy generales, ameritan ser más específicos y relacionarlos con la vida institucional, de manera que se perciba en la redacción de dichos supuestos como serían esas transformaciones de currículo, modalidades de transformaciones de trasmisión de conocimientos, de evaluaciones, de organización escolar y transformaciones de relaciones con el contexto etc. para poder hablar de la coherencia y la pertinencia que se lograría con la puesta en marcha de dicho modelo pedagógico.

En el modelo pedagógico se definen las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes al modelo; sin embargo, en el marco conceptual del PEI hay otras concepciones de enseñanza y aprendizaje, se sugiere que las que se encuentran en el modelo

sean las mismas contempladas en el componente conceptual, de manera que al leer dichas concepciones se entienda que se está hablando de una institución en particular con un currículo pensado bajo el modelo pedagógico, definido y caracterizado con concepciones unificadas. En este sentido, la articulación debe en todo momento manifestar que las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación están definidas para ese tipo de hombre que el modelo de la institución quiere formar y estas deben articularse con mayor precisión con las concepciones de niño, niña, mujer, hombre, ciudadano y ciudadana propuestos en el horizonte institucional y establecerse en el modelo pedagógico.

De igual forma se requiere una mayor precisión en los aspectos metodológicos contemplados en el modelo es decir, que no se dé una visión efímera en este aspecto. Una de las desventajas de este modelo es que al no estar caracterizado con una sola corriente pedagógica es necesario delimitar cuales entrarían con más fuerza a trabajarse en las practicas pedagógicas para buscar un perfil del estudiante coherente y pertinente de hombre que se desea formar. Es importante señalar que este debe estar contemplado en el modelo pedagógico y en el horizonte institucional.

En el modelo pedagógico la metodología no explicita específicamente los procesos para la enseñanza de los contenidos, es decir las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover aprendizajes y desarrollar las competencias básicas y específicas por áreas, grados y niveles. Se encuentran solo enunciados algunos métodos. En el modelo este aspecto es muy general. Originando así que cada docente establezca sus propias maneras de cómo enseñar y cómo evaluar. Con los contenidos a través de las mallas curriculares es que si se lleva a cabo.

Por otro lado, es pertinente señalar que la concepción de calidad no está considerada criterios básicos en el modelo pedagógico institucional, así como tampoco se contemplan las

políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas aprendizaje, lo cual debe ser contemplado.

El modelo no establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de nivelación). Este debe establecerlos en forma clara, coherente, precisa y pertinente.

Teniendo en cuenta que la institución educativa cuenta con el programa de Unidad de Apoyo Integral, para brindar el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, esta unidad debe establecer los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica de los efectos de los programas de apoyo pedagógico y contemplarlos en el modelo pedagógico.

En cuanto a los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias es importante señalar que en el modelo no se plantean los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias, así como tampoco los tiempos y los responsables en los que se deben realizar las evaluaciones periódicas del estudiantado.

El modelo no estipula la articulación de las formas de evaluación, tipos de evaluación e instrumentos de evaluación con las metas educativas ya que estas aún no están definidas, Y con las concepciones de enseñanza y aprendizaje pretende tener una articulación, pero esta no se plantea explícitamente, falta mayor claridad, solo dice que la evaluación se desarrollará desde técnicas dialécticas y etnográficas, pueden ser apreciados y valorados para provocar nuevas acciones de formación, que la evaluación es cualitativa y formativa, orientada a comprender y verificar procesos y resultados, contribuye a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización, se orienta por los principios de participación en la vida escolar.

En el modelo no se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de nivelación y actividades complementarias, así mismo no 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.; sin embargo es pertinente señalar que los aspectos antes mencionados referidos a evaluación son contemplados en el sistema de evaluación institucional y 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. Pero estas evidencias no están contempladas en el modelo pedagógico.

Finalmente, se considera entonces, que al ser el modelo construido por un grupo reducido de docentes del bachillerato, minimizando de esta forma la participación de la comunidad educativa en general , faltando estrategias de socialización que permitan la apropiación del mismo, la implementación del modelo en la práctica cotidiana no es unificada porque se desarrollan los procesos de formación desconociendo los supuestos del modelo, lo que no ha permitido lograr la coherencia y pertinencia del quehacer pedagógico con los fundamentos del modelo, por lo tanto se propone que el modelo pedagógico sea revisado , mejorado, enriquecido de acuerdo con las necesidades institucionales y del contexto logrando su resignificación. Así mismo, debe ser socializado y apropiado por toda la comunidad para lograr su ideal implementación. (Ver anexo c)

8.1.1.3. Análisis Documental del Currículo diseñado:

De acuerdo con el análisis realizado se puede señalar que el documento institucional que recoge el currículo es el PEI. Al analizar si el currículo responde a los requerimientos

nacionales consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013, cabe anotar que son tenidas en cuenta cada una de ellas, en los aspectos que a ellas competen entre estos: manual de convivencia y sistema de evaluación respectivamente. Al leer el PEI y detenerse en el concepto de currículo que maneja la institución, se puede observar que en el marco conceptual hay una definición de currículo de acuerdo a la ley general de la educación definiéndolo como “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodología y procesos que contribuyen a la formación integral y a la constitución de la identidad 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. El currículo está constituido por teorías curriculares que se ajustan a los fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución Política y la ley general de la educación; también por aquellos factores pedagógicos, culturales, éticos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, proyectivos y de diagnósticos que orientan y afectan su pertenencia y en general al desarrollo humano”. Así mismo se plantean los componentes del currículo señalando los elementos que lo determinan directamente: el currículo común y planes de estudio. El currículo común se refiere a los Artículos 19, 23 y 31 de la Ley general de la Educación, y es de obligatoria adopción por parte de las Instituciones educativas. El Currículo común comprende un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas.

Los planes de estudio son un esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos, debe establecer objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración de acuerdo

con el P.E.I y las disposiciones legales vigentes (Artículo 79). Cabe resaltar que en la institución no hay una adopción de una concepción curricular, teoría curricular y tipo de currículo específico ; sin embargo, lo conciben como un currículo construido en comunidad (algunos profesores del bachillerato y directivos) con el apoyo de procesos de investigación, contextualización, participación y negociación de las intenciones, contenidos culturales y procesos educativos capaces de promover soluciones a los problemas, a las necesidades de desarrollo humano y la calidad de vida. Este fue creado a partir de la ley 115, por las directrices y orientaciones de la circular 34 referidas a las áreas básicas, y optativas que tienen que ver con la formación de la institución.

En cuanto al proceso seguido para la construcción de algunos componentes del currículo como mallas curriculares, planes de áreas y proyectos de área se puede señalar que se llevaron a cabo mesas de trabajo por departamentos de áreas y por sedes; sin embargo estos no están insertados en el PEI institucional, ni reposan actas que evidencien estos procesos. Por lo anterior se sugiere insertar en el PEI las mallas curriculares, planes de estudios y proyectos de área y en el futuro elaborar actas a medida que se vayan reconstruyendo los diferentes componentes del currículo.

Con relación a las evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar se puede decir que después de realizar una exhaustiva revisión del documento institucional se pudo constatar que no existe la concepción de niño y niña en el horizonte institucional; sin embargo, al seleccionar y organizar los contenidos se tiene en cuenta que se forma para niños y niñas. Vale la pena anotar que aunque no existan evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo con relación a las concepciones de

hombre, mujer, ciudadano y ciudadana, en el horizonte institucional están planteadas y son tenidas en cuenta al momento de desarrollar este proceso. Se concluye que se deben tener en cuenta las concepciones de niña, niño, hombre, mujer, ciudadana, ciudadano para la selección y organización de los contenidos del currículo y recolectar evidencias de estos procesos.

Por otra parte, en cuanto a los documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes se puede decir que no existen documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes. Se sugiere que al llevar a cabo la metodología y proceso para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes deben recopilar evidencias de este aspecto.

En cuanto a las evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI cabe señalar que estos guardan relación. Se sugiere ser más explícitos con estos supuestos, alinearlos con la concepción curricular, teoría curricular y tipo de currículo que adopte la escuela, darlos a conocer, lograr su apropiación y desarrollo a través del currículo enseñado. Al realizar el análisis si el currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento se puede decir que en el PEI en el marco conceptual se establece la concepción de competencia de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, debe resignificarse de tal manera

que abarque todos los componentes de las competencias. La concepción de calidad si no está contemplada. Se sugiere Incluir la concepción de calidad en el currículo diseñado.

En cuanto a si en el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) es pertinente señalar que a través de las diferentes áreas y proyectos se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser). Esto se refleja en la organización de las mallas curriculares y planes de área. Se recomienda incluir las mallas curriculares, los planes de área y la elaboración de los planes de estudio en el PEI.

Es importante señalar que en el currículo diseñado se establecen para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social. Vale la pena anotar que las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social deben ser evaluadas permanentemente con el fin de determinar si son pertinentes para valorar estos tres componentes, así como si responden a las necesidades del estudiante de tipo afectivo, académico, social y psicológico.

Al hacer referencia si en el currículo diseñado se contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales es pertinente mencionar que el currículo diseñado no contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Cabe anotar que la institución cuenta con docentes de apoyo para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con estos niños, los cuales son participes de actividades programadas por diferentes entes territoriales. Se sugiere

Contemplar en el currículo diseñado el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuanto a si en el currículo diseñado se indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es se puede decir que el currículo diseñado no indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es. Se debe establecer la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo de los proyectos transversales.

Por otro lado, al hacer referencia si en el análisis curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes se puede decir que si se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida de los estudiantes, pues estos se plantean de acuerdo a las necesidades de los educandos, aunque estos no están incluidos en el PEI, es importante señalar que se lidera el gran macro proyecto “Sembrando y Construyendo Comunidad”. Conformado por los subproyectos: Vida digna, Destrezas y habilidades para la vida, Destrezas y habilidades para padres y adolescentes, A la hora de querer y decidir cógela suave”, Escuela de familias y, Jóvenes constructores de paz solo en el bachillerato. Se recomienda socialización y replica de estos proyectos en todas las sedes, así mismo deben incluirse los proyectos macro y micro en el PEI.

Con relación a si se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad, cabe anotar que si se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad, pues estos se plantean de acuerdo a las necesidades de la sociedad (contexto inmediato), pero no están insertados en el PEI. Existen proyectos de tipo ambiental, en los que se evidencian el impacto que generan, ya que los habitantes del sector toman conciencia de la importancia de los humedales y de los seres que en el habitan. Es importante señalar que existe una revista llamada Abifaunística, donde

están descritos los diferentes tipos de aves en nuestro entorno. Se sugiere incluirse en el PEI todos los proyectos y recolectar evidencias de los impactos de los proyectos.

Por otra parte, cabe resaltar que en el análisis del diseño curricular no se incorporan los resultados del estudio de seguimiento a los egresados. No se evidencia seguimiento a egresados. Se debe incorporar un seguimiento a los egresados con sus respectivos resultados y contemplarlo en el PEI.

Por otro lado, de manera relevante se puede anotar que el análisis del diseño curricular no involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes, sin embargo cabe anotar que se llevan a cabo en la práctica convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes, se tienen convenios con el SENA y la Normal de Fátima, gobernación del atlántico en proyectos de formación ciudadana y crisálida, proyectos de investigación, alcaldía municipal, I.E Técnica de Palmar y de Sabanagrande. Cabe señalar que no están contemplados en el PEI. Se deben anexar en el PEI estos convenios con sus respectivas actas así como describirse la funcionalidad de cada convenio.

Finalmente, se puede decir que en entrevista con algunos docentes se pudo concluir que éste currículo es débil, debe replantearse, debe ser organizado por la comunidad educativa en general, pues le falta contemplar algunas necesidades de los estudiantes, del contexto y de las necesidades inclusivas, en estos aspectos el PEI es muy general y no especifica las necesidades del estudiante a las que la escuela debe responder, tales como: psicológicas, afectivas, sociales e inclusivas. Con respecto a esto solo se encuentran expresiones como:

“La Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás desarrolla su función educativa tomando como base las necesidades del medio en que se

desenvuelve la población escolar, contribuyendo al desarrollo integral del educando”.

“Coordina acciones que propendan por la satisfacción, tanto de las necesidades individuales, como las del grupo social en el cual está inmerso el ser humano”.

Se sugiere diseñar y llevar a cabo los estudios necesarios para la identificación de las necesidades afectivas, psicológicas, inclusivas y sociales e incluirlas en el PEI, así como tener en cuenta la ley referida a la inclusión educativa. El currículo debe estar centrado de acuerdo al tipo de formación que se pretende lograr. Al no existir un tipo de currículo definido, los planes de área se diseñan sin tenerlo en cuenta, pero vale la pena señalar que en las prácticas pedagógicas se evidencia un currículo diseñado e implementado de acuerdo a los intereses particulares de cada área. Así mismo, se sugiere establecer los medios y espacios pedagógicos de socialización de todos los componentes del currículo y crear evidencias que sirvan como soporte de lo socializado. La socialización de los componentes del currículo debe realizarse en toda la institución con el fin de lograr su apropiación y posterior implementación. (Ver anexo d)

8.1.1.4. Análisis documental del Currículo enseñado

De acuerdo con el análisis documental es pertinente señalar que no se evidencia un plan de estudios como tal; es decir un documento que defina y describa 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. La evidencia señala la existencia de mallas curriculares y planes de áreas que cada docente de manera autónoma diseña y desarrolla, lo cual no es unificado ni manejado por todos los docentes.

Así mismo, no se encuentran documentos que evidencien la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio 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 debido a que no existe plan de estudio; sin embargo, estos aspectos son tenidos en cuenta en las mallas curriculares y en los planes de área.

Con relación a las evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación se puede decir que no existen evidencias de socialización de los aspectos antes mencionados.

Con respecto a evidencias explícitas sobre cómo 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 se puede señalar que de acuerdo a lo planteado en el modelo pedagógico en el aspecto de enseñanza y aprendizaje, métodos y evaluación es que se deduce que quieren formar un hombre, mujer crítico, social, creativo, participativo, democrático, investigativo. La concepción de niño niña no es tomada en cuenta en el PEI.

Con relación a si el enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil del estudiante propuesto, es pertinente señalar que por lo que se encuentra plasmado en el modelo pedagógico en estos aspectos, si permite alcanzar el perfil del estudiante propuesto ya que estos enfoques contemplan métodos como el análisis crítico de la contradicción, hermenéutica, estudio de caso, el diálogo, la pregunta problematizadora, la argumentación, la participación democrática, investigación - acción - formación, estrategias constructivistas y explicitan una

evaluación desde técnicas dialécticas y etnográficas, cualitativa y formativa, orientada a comprender y verificar procesos y resultados, contribuyendo a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización, orientada por los principios de participación en la vida escolar. Lo que ocurre es que a estos aspectos en el quehacer diario les falta mayor desarrollo y promoción. Cabe anotar que los enfoques metodológicos y de evaluación no están contemplados en la malla curricular.

Por otro lado, es importante mencionar que no existen documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de 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; sin embargo es de anotar que cada docente realiza los ajustes pertinentes en estos aspectos de acuerdo a las necesidades y al objetivo que desee alcanzar.

Teniendo en cuenta que no hay un documento como tal de plan de estudio no se evidencia una articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en un plan de estudio. En cuanto a los valores se puede decir que estos solo son enunciados de forma muy general en la filosofía institucional y en las mallas curriculares no se evidencia articulación con estos; sin embargo cabe anotar que en las practicas pedagógicas los docentes propenden por el fomento de los valores y así mismo por el desarrollo de aspectos culturales de la sociedad.

Con relación a la existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación, se puede decir que esto no se lleva a cabo debido a la inexistencia

de los mismos, y con respecto a las mallas curriculares no existen mecanismos de seguimiento por parte de los directivos sino que cada docente las modifica de acuerdo a las necesidades de su grado y teniendo en cuenta las orientaciones dadas por el programa Todos a Aprender.

Por otro lado, al analizar y evaluar el documento malla curricular, específicamente las del área de castellano de básica primaria se puede decir que los métodos de enseñanza no se encuentran definidos en este y por ello no se establecen relaciones pedagógicas y recursos que respondan a las necesidades diversas de la población educativa; sin embargo cabe anotar que en la práctica diaria los docentes implementan metodologías y estrategias pedagógicas que responden a dichas necesidades.

En cuanto a la relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por áreas/grados y niveles es pertinente señalar que en las mallas no se establecen los métodos de enseñanza, por lo tanto no están relacionados con los contenidos, los cuales si están contemplados por áreas, grados y niveles y clasificados en tres aspectos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin embargo cabe precisar que los docentes en el aula relacionan los diferentes métodos de enseñanza con los contenidos a desarrollar de acuerdo al área, grado y niveles.

Al hacer referencia al listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por áreas, grados y niveles es preciso anotar que estos no están especificados en la malla curricular, pero en la institución y en algunas de sus sedes se cuentan con los mismos.

En cuanto a la descripción de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje; oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) se puede señalar que esto no es teniendo en cuenta en la malla curricular ya que no se explicitan estrategias o actividades que permitan abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de

aprendizaje, que le generen a los estudiantes un claro plan de apoyo pedagógico, aunque en el quehacer diario este si se lleva a cabo por parte de los docentes, implementando un acompañamiento a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje mediante actividades de nivelación con el propósito que los niños y niñas logren superarlas.

Con relación a si los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes cabe anotar que al no estar contemplados los métodos en las mallas esto no se evidencia, pero a su vez si se contemplan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conducen al desarrollo de las competencias básicas y específicas de acuerdo al área, grado y nivel. Es importante mencionar que en el quehacer pedagógico falta mayor conocimiento y apropiación por parte de los docentes del trabajo por competencia tanto en lo metodológico como en lo evaluativo.

Al hacer referencia si las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje se puede señalar que aunque en la malla curricular no se evidencia el aspecto de evaluación, cabe anotar que en SIEE de la institución se contempla la siguiente ruta evaluativa:

- Se definen los logros y los Indicadores de cada área en el respectivo grado, teniendo en cuenta los fines del Sistema Educativo, Objetivos por niveles y ciclos, Visión y Misión del plantel, Estándares básicos de competencias y lineamientos Curriculares.
- Se ubican las distintas actividades y formas de evaluar a los estudiantes a lo largo del desarrollo del área, de tal forma que tengan correspondencia con los

indicadores, los logros y las competencias fijadas para los períodos y para todo el año escolar.

- Se observará el trabajo de los estudiantes al desarrollar las actividades, tareas, ensayos, exámenes, comportamientos, aptitudes, valores, desempeño personal y social y otros que incidan en su formación integral.
- Cada equipo de trabajo académico, elabora los juicios valorativos que de acuerdo con la naturaleza de su área, deben demostrar en su desempeño los estudiantes, determinando los niveles, circunstancias internas y externas, limitaciones o facilidades para alcanzarlos.
- Finalmente, se toman las decisiones que permitan a todos los estudiantes alcanzar los más altos niveles de indicadores, logros y competencias, que les permitan su promoción a los grados superiores del Sistema Educativo, plasmadas en las escalas valorativas numéricas y conceptuales descritas anteriormente.

Sin embargo, se debería contemplar mayor tiempo y dedicación para atender las necesidades diversas de la población estudiantil en cuanto a seguimiento de los procesos de aprendizaje y los niveles de desempeño de la competencia en cada grado y áreas de aprendizaje, para ello se requiere una mayor preparación por parte de los docentes en cuanto a la evaluación por competencias. Es pertinente señalar que las rutas de evaluación reflejan los criterios para la promoción de los y las estudiantes en el SIEE, lo cual es articulado en las mallas curriculares con los indicadores de desempeño.

Al hacer referencia en si las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes cabe anotar que de estas no se hace énfasis ni en las mallas curriculares ni en el

SIEE, pues no se explicita cómo será abordada la evaluación para estudiantes con problemas de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales siendo la Institución inclusiva.

Con respecto a si las rutas de evaluación articulan formas, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje cabe anotar que en la institución no están formuladas las metas educativas por lo tanto no se evidencia articulación de las rutas de evaluación con las mismas; sin embargo es pertinente señalar que si existe articulación de las rutas de evaluación, formas, tipos e instrumentos con las concepciones de enseñanza y aprendizaje contempladas en el PEI.

En cuanto a si las rutas de evaluación reflejan los fundamentos establecidos en los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje es preciso decir que el SIEE menciona que cada equipo de trabajo deberá elaborar los juicios valorativos de acuerdo a estos tres aspectos; sin embargo cabe anotar que al documento le falta mayor especificación de los lineamientos curriculares , estándares básicos de competencia y DBA de acuerdo a los niveles y las áreas de aprendizaje.

Finalmente, Con relación a si los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE y mallas curriculares se puede decir que se realiza un análisis de los resultados de las valoraciones, mas no se retroalimentan las mallas curriculares.

De acuerdo al análisis realizado se sugiere que se diseñe un plan de estudios en el cual se articulen los lineamientos del PEI, del modelo pedagógico, del horizonte institucional, el SIEE con los estándares básicos de Competencia y políticas de inclusión para cada grado, área y nivel que cuenta la institución.

Con respecto a las mallas curriculares observadas (las de castellano de básica primaria) se puede decir que utilizan diversos términos tales como: objetivos, estándares, competencias, ejes curriculares, situación problema, indicadores de desempeño y los contenidos clasificados en 3 categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Algunos de estos términos están mal enfocados, ya que lo que se plantea como eje curricular es el estándar, los estándares que mencionan son descriptores del estándar y algunos no aparecen en el documento N °3 de Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional, las competencias están planteadas a manera de actividades, otras a manera general y no las competencias específicas del área, en algunas mallas están las específicas del área a manera de listado más no se hace relación con los contenidos, el estándar y los descriptores del estándar. Hay contenidos que no concuerdan con los ejes curriculares planteados, existen preguntas problemas mal redactadas y repetición del mismo verbo en la redacción de los indicadores. Por otro lado, es importante señalar que no se evidencia la articulación con los proyectos transversales, pues estos solo son enunciados.

De acuerdo con lo anterior se hace necesario mayor conocimiento y apropiación de los términos empleados en las mallas curriculares con el fin de darle el enfoque pertinente a estos, así mismo estas deben plasmar los recursos, los métodos de enseñanza relacionados con el modelo pedagógico al igual que las estrategias de aprendizaje y de apoyo para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje por área, grados y niveles. Además, en las mallas se deben plantear las estrategias de evaluación teniendo en cuenta los fundamentos del SIEE de la institución garantizado así el debido proceso en este aspecto. Es por ello que se recomienda retroalimentar las mallas curriculares teniendo en cuenta los aspectos antes señalados, así como los resultados de los aprendizajes de los estudiantes medidos por las

pruebas tanto externas como internas, así mismo estas deben ser socializadas a nivel institucional permitiendo el conocimiento y apropiación de las mismas con el fin de lograr una adecuada aplicación de estas.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta que según la Ley General de la Educación en su artículo 79 se entiende por plan de estudios el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos y que en la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes, se hace necesario entonces que la institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás construya su plan de estudios teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y del contexto, así como articularlo con el horizonte institucional, el PEI, el modelo pedagógico, las políticas de inclusión, los lineamientos de los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje, con el fin de lograr una formación por competencias que permita educar en el saber, el hacer y el ser.

El plan de estudio y las mallas curriculares deben ser construidos por toda la comunidad educativa, logrando el conocimiento y apropiación de los mismos, con el fin de su ideal aplicación, pues esto debe verse reflejado como currículo enseñado en la gestión de aula, la cual debe mostrar desde la planeación la articulación con el horizonte institucional, el modelo pedagógico, los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes, atendiendo a los referentes de calidad, necesidades educativas diversas, estilos de aprendizaje, estándares de competencias básicas y específicas y derechos básicos de aprendizaje.

El currículo enseñado debe ser la materialización de lo que se planea y pretende alcanzar la escuela en la formación de sus educandos, de allí la importancia de su ideal construcción de forma lógica, coherente, sistemática y objetiva de acuerdo a la realidad institucional, construyendo así vínculos que abarquen todo el currículo permitiendo a los estudiantes hacer conexiones entre las áreas del conocimiento las competencias y el mundo. (Ver anexo e)

8.1.1.5. Análisis documental del Sistema de Evaluación Institucional

La IE cuenta con un sistema de evaluación (I.E.D. Oriental de Santo Tomás, 2015). En el SIEE de la institución se contempla la ruta evaluativa. Al hacer referencia en si las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes cabe anotar que de estas no se hace énfasis en el SIEE, pues no se explicita cómo será abordada la evaluación para estudiantes con problemas de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales siendo la Institución inclusiva. Las rutas de evaluación deben especificar el abordaje de la población con NEE.

Por otro lado, es importante señalar que en el SIEE se plantean los criterios para la evaluación, promoción y reprobación de los y las estudiantes, se expresan las formas, tipos e instrumentos de evaluación, las actividades de nivelación, la promoción anticipada de grado, la escala de valoración, la reprobación de grado, la graduación, el certificado de educación básica.

Contempla las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes ,plantea las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños, contempla los procesos de autoevaluación de los estudiantes, explica la periodicidad de entrega de informes a los

estudiantes y padres de familia, expresa la estructura de los informes de los estudiantes, las acciones que garantizan el cumplimiento por parte de directivos y docentes para que cumplan lo establecido en el sistema institucional de evaluación, las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamos sobre evaluación y promoción, explica los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación.

Finalmente, es importante señalar que al documento le falta mayor especificación de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y DBA de acuerdo a los niveles y las áreas de aprendizaje. Se sugiere que el documento sea más específico con relación a estos aspectos.

8.1.1.6. Análisis documental del Manual de Convivencia

La IE cuenta con su manual de convivencia. El manual proyecta un estilo de convivencia sano, pacífico, armónico, participativo, cultivando el estilo de relaciones, los medios que permiten desarrollar una personalidad en la práctica de valores, dispuestos a interactuar con el otro (a). Los capítulos ofrecen la orientación de la institución desde los criterios, misión, visión, filosofía y objetivos que ponen en práctica las leyes y la normatividad de la institución.

El manual de convivencia de la institución educativa diversificada oriental se fundamenta en la constitución política de Colombia de 1991; en el decreto n° 2737 de 1989 código del menor; ley 12 de 1991 tratado de los derechos internacional del niño; decreto n° 1108 de 1994 porte, consumo y expendio de sustancias psicotrópicas y psicoactivas; ley 115 de 1994; decreto

reglamentario 1860 de 1994. Se sugiere contemplar la ley 1620 de 2013. Debe ser actualizado de acuerdo a esta nueva ley.

Cabe anotar que es un manual bastante completo en el cual sus capítulos se detallan de la siguiente manera:

En el capítulo número I se especifican las generalidades de la institución, se expresa la identificación institucional, el horizonte institucional y los servicios ofrecidos por la institución.

En el capítulo II hace referencia a los derechos, deberes de los estudiantes y acciones pedagógicas haciendo énfasis en los siguientes aspectos: respeto por la persona humana, la justicia y la tolerancia, la participación y formación democrática, el bienestar comunitario higiene, el cuidado del medio ambiente y conservación de los bienes, la formación académica y científica, el deporte y recreación y la convivencia.

En el capítulo III se trata de los estímulos para estudiantes, los comportamientos que deben ser estimulados, los estímulos al final del período, los estímulos al finalizar el año escolar. En este capítulo a su vez se expresan las políticas internas de convivencia escolar, las políticas internas de tipo organizacional, las políticas internas de tipo académico.

Por su parte el capítulo IV contempla la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, se establecen los criterios de evaluación, los medios para la evaluación, las comisiones de evaluación y promoción las funciones de las comisiones de evaluación y promoción, el registro escolar de valoración (el cual debe ser actualizado de acuerdo al nuevo decreto 1290). así mismo se habla de la de la promoción, de las actividades de recuperación (cuyo término debe ser actualizado por actividades de nivelación), se plantean a su vez los criterios de promoción, cuándo se debe reiniciar un grado, las políticas internas de tipo

disciplinario, la evaluación del comportamiento, la valoración de la conducta y disciplina, los medios formativos, la pérdida del cupo en la institución.

En el capítulo V mencionan los registros de control, especificando los contratos pedagógicos, la hoja de vida o ficha de seguimiento, el registro de valoración, el fólder disciplinario, la planilla de asistencia, el compromiso disciplinario, el compromiso de matrícula, el preaviso de suspensión por llegada tarde al padre y/o acudiente, el aviso de suspensión, la citación a padres de familia o acudientes

El capítulo VI evidencia el apartado de gobierno escolar , explicitando el consejo directivo, el consejo académico, los organismos de representación señalando el comité comportamental, otros órganos que apoyan al gobierno escolar, el consejo de estudiantes y sus funciones, el personero de los estudiantes , sus funciones, requisitos para aspirar al cargo de personero, forma de elección del personero, relevo del cargo de personero ,revocatoria del mandato, procedimiento para la revocatoria del mandato, la asociación de exalumnos, el representante de los estudiantes ante el consejo directivo, las formas de elección, el relevo del cargo, aspectos relacionados con los representantes de los estudiantes, del segundo en votación, funciones del representante de los estudiantes, el período para ejercer sus funciones, los líderes del curso, los monitores (as) académicos , las funciones del monitor (a) académico (a), el monitor

(a) de convivencia y sus función, los comisionados (as) de paz.

Por otra parte también se mencionan los centros de interés o comités dinamizadores el club orientalista, los comités, aspectos relacionados con los comités dinamizadores, la asociación de padres de familia y sus funciones.

En el capítulo VII se explicitan las disposiciones generales, dentro de las cuales se señalan: el proceso de matrícula y permanencia , los criterios de admisión de estudiantes nuevos, los criterios para autorizar y diligenciar la matrícula, la renovación de matrícula, la permanencia en la institución educativa, la pérdida de la condición de estudiante, la jornada escolar, la asistencia, el uso de los espacios institucionales, las actividades complementarias, la presentación personal y uso del uniforme, el comportamiento fuera del colegio, las prohibiciones.

El capítulo VIII contempla los derechos y deberes de los padres de familia y/o acudientes, se habla de la asociación de padres de familia, la asamblea general de padres de familia, el consejo de padres de familia, la estructura y funcionamiento del consejo de padres de familia.

En el capítulo IX se hace referencia al perfil, derechos, deberes e incentivos a los docentes y directivos docentes de la institución.

En el capítulo X se evidencia un apartado a la concepción de conflicto, los procedimientos disciplinarios, las faltas y su clasificación, el derecho a la defensa, los recursos contra las sanciones, el debido proceso. El capítulo XI hace referencia a las sanciones y finalmente contempla en el capítulo XII los criterios para la modificación del manual de convivencia.

8.1.1.7. Análisis documental del Plan de Desarrollo del municipio de Santo Tomás

El Plan de Desarrollo Municipal de Santo Tomás “**Desarrollo Sostenible y Cultura para la Paz**” es el instrumento de planificación que orienta las acciones del gobierno municipal

durante el período de gobierno 2016 -2019. En éste se determina la visión, los programas, proyectos y metas de desarrollo asociados a los recursos públicos que se ejecutarán durante los próximos 4 años.

El objetivo del plan es orientar al municipio hacia una senda de desarrollo sostenible, que tenga en cuenta el equilibrio de las dimensiones social, institucional, económica y ambiental; para cumplir con el cierre de brechas; a partir de la competitividad del sector agropecuario; la promoción de las actividades culturales inclusivas; la educación ambiental y la buena ejecución de la gestión del riesgo; el mejoramiento de la prestación de los servicios públicos y el empoderamiento de la sociedad civil, a través de la promoción de la participación ciudadana, como eje de la construcción de paz.

Este instrumento de planeación está compuesto por: 1) Diagnóstico, 2) Parte Estratégica y 3) Plan de Inversiones.

El diagnóstico del plan de desarrollo comprende: la recopilación y análisis de información relevante sobre el estado actual del municipio; permitiendo describir en detalle las situaciones positivas y negativas que inciden en el proceso de desarrollo del territorio. Éste diagnóstico se realizó por dimensiones (dimensión social, económica, ambiental e institucional). La educación que es el tema que nos compete hace parte de la dimensión Social dentro de este plan de desarrollo municipal. De acuerdo al diagnóstico realizado en el aspecto educativo las problemáticas detectadas en general son: (1) La brecha de calidad que existe, representada en los diferentes resultados de las pruebas saber; (2) Baja cobertura en educación media; (3) La tasa de analfabetismo en mayores de 15 años; (4) Alto porcentaje de reprobados para el año 2014, por encima del nivel nacional.

Con respecto a la tasa de cobertura neta en educación media, el municipio requiere un esfuerzo de cierre de brechas medio comparado con la meta nacional del 2018 que es 42,5%. En relación, a los resultados de las pruebas saber 11° Matemáticas, se espera que el municipio haga un esfuerzo alto para lograr alcanzar la meta nacional de 51,69%. Frente al analfabetismo, se requiere un esfuerzo del nivel para disminuir este al 7,2% meta nacional para el 2018.

Tabla 14. Indicadores de educación según el Plan de Desarrollo Municipal (Municipio de Santo Tomás, 2016)

Indicador	Santo Tomás	Atlántico	Región
Cobertura neta educación media (2014)	42,3%	44,17%	36,95%
Pruebas Saber 11 matemáticas (2014)	49,22	49,43	51,69
Tasa de analfabetismo mayores a 15 años (2005)	9,13%	6,68%	15,64%

Las causas de la brecha de calidad que existe, representada en los diferentes resultados de las pruebas SABER detectadas son:

- Condiciones del ambiente externo y familiar en el que se desarrollan los estudiantes que afectan su proceso educativo (pobreza extrema, desnutrición, violencia intrafamiliar, drogadicción, delincuencia juvenil).
- Baja capacitación de los docentes, especialmente en el manejo de alumnos con necesidades y capacidades especiales, y en el caso de individuos con situaciones críticas que afectan su educación (violencia intrafamiliar, drogadicción, matoneo o bullying, delincuencia juvenil).
- Hacinamiento y malas condiciones de la infraestructura física (salones y escenarios deportivos).
- Insuficiencia en la prestación de psicoorientación y consejería.

- Insuficiencia de biblioteca y comedor.
- Poca introducción de las TIC's en la enseñanza, ya sea por falta de insumos o de capacidad de los profesores.
- Alta relación alumno-maestro (sin embargo entra dentro de los lineamientos nacionales).
- Seguimiento inadecuado a los planes de mejoramiento.
- Inapropiada concientización y cumplimiento del deber de los padres o tutores sobre su influencia en la educación de los estudiantes.
- Subvaloración de la educación por parte de los estudiantes.

Las causas de la baja cobertura en educación media son:

- Insuficiencia de la infraestructura y de la cantidad de docentes
- Problemas con la titularidad de los predios de algunas instituciones que no permiten la inversión.
- Poca confianza de los padres en las instituciones públicas locales
- Rezago de la calidad comparado a otros municipios cercanos y Barranquilla.
- Ambiente al que se enfrentan los estudiantes que puede influir en la deserción (violencia intrafamiliar, drogadicción, matoneo o bullying, delincuencia juvenil, pobreza extrema, desnutrición)
- Alta tasa de repitencia que disminuye la cobertura neta.
- Insuficiencia de oferta privada local en educación media que satisfaga la demanda

Para mejorar esta problemática, la dimensión social del plan priorizó como objetivo mejorar la calidad de la educación dentro de un eje estratégico llamado “Desarrollo social incluyente para la paz” el cual planteó como objetivo específico lograr una mayor inclusión y equidad social a través de la ampliación de los servicios básicos a la población más vulnerable del municipio. Este eje estratégico a su vez formuló una serie de programas dentro de los cuales se pueden señalar los siguientes: “Santo Tomás va a la escuela”, cuyo objetivo es que el municipio mantenga a los estudiantes en el colegio, se aumente la cobertura en educación media y se disminuya la repitencia, otro programa es “Santo Tomás promotor de la educación superior,” el fin de este programa es promover el acceso a la educación superior para mejorar el capital humano local, así mismo, el plan contempla el programa “Tomasinos con educación de calidad”, cuyo propósito es que los tomasinos disfruten de una mejor calidad educativa, a su vez plantea programas como : “la comunidad participa en la educación de Santo Tomás” y Santo Tomás alfabetizado, teniendo como objetivos que la comunidad y los padres de familia se apropien de sus deberes con la educación siendo parte esencial del proceso educativo y que la población vulnerable y analfabeta sea atendida por la municipalidad.

8.1.2. Entrevistas

8.1.2.1. Entrevista al alcalde y al asesor de educación de Santo Tomás

Es importante mencionar que en entrevista con el alcalde y el asesor de educación municipal, analizando el plan de desarrollo de Santo Tomás estos manifiestan que las instituciones del municipio deben trabajar para mejorar las pruebas saber desde la primaria. Se debe profundizar más en inglés y matemáticas que es donde los resultados están más bajos, ya

que al mejorar los resultados de pruebas saber se incrementarían los recursos para la calidad educativa, que es el eje central del plan de desarrollo en materia de educación. Así mismo, reiteran la importancia de evaluar la pertinencia del currículo de acuerdo con la estructura y contexto socio económico de Santo Tomás y con base a ello establecer las modalidades, ya que consideran que las modalidades actuales no están acordes con las necesidades del contexto del municipio. Piensan que el grado de permanencia de las modalidades la determinan los resultados; es decir que tan útil están siendo para los egresados, si les está favoreciendo o no en su vida laboral. Para ello se hace necesario tener un seguimiento de egresados, unas estadísticas que indiquen a que se están dedicando.

Teniendo en cuenta que el plan de desarrollo municipal está dirigido al fortalecimiento del ingreso del agro en el campo consideran que el colegio oriental debe replantear sus énfasis; por lo menos contemplar la posibilidad de aportarle al municipio mano de obra en cuanto a la actividad agropecuaria, para ello se deben desarrollar proyectos de agro industria y que los estudiantes ejecuten sus prácticas en el sector productivo y se queden laborando; es decir propiciarles el primer empleo a los jóvenes que salen del bachillerato, ya que los estudiantes al terminar grado once en una gran mayoría se dedica es al mototaxismo, dejando las labores del campo a un lado y sin la posibilidad de adquirir un impulso económico de mayor rentabilidad.

El alcalde y el asesor en educación del municipio sugieren que la institución cambie su andamiaje educativo y el estudiante en el colegio sea preparado para que labore en el municipio, para que capacite al campesino, para que haga parte del sector productivo bajo los parámetros de competitividad aprovechando los productos representativos del municipio, claro está sin dejar a un lado las posibilidades de acceso a la educación superior.

Por todo lo anterior desde la administración municipal se invita al colegio Oriental a realizar una adecuación curricular, mejorar la cobertura, los resultados de prueba saber desde la Primaria, hacer seguimiento a los egresados y considerar nuevos énfasis, así como ofrecerles a los estudiantes proyectos productivos, pues estos últimos, les permitirán a los estudiantes implementar sus conocimientos en su contexto inmediato, logrando una mejor calidad de vida e incentivar a aquellos estudiantes que carecen de recursos económicos para ingresar a una universidad, desarrollar carreras técnicas relacionadas con el aspecto agropecuario. (Ver anexos).

8.1.2.2. Entrevista al rector

El rector de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomas, expresa que la misión y la visión de la institución se consolidó a través de un equipo de calidad, en ese equipo hay representación de cada uno de los actores de la comunidad educativa y de cada una de las sedes; es decir se tienen 8 sedes, de cada sede se escogió un líder que democráticamente fue seleccionado por cada una de las sedes, además se pidió a un representante de los estudiantes, se llamó también a un representante del departamento de orientación y se creó el equipo de calidad, ese equipo de calidad luego de socializar en cada una de las sedes la misión y la visión se consolidó y se construyó la misión y la visión que ahora tienen.

Dentro de los mecanismos que se implementan para hacer seguimiento al logro de la misión y la visión se pueden señalar las visitas personalizadas de los directivos y del departamento de orientación, particularmente por ejemplo el rector y el personero se desplazan a las sedes, se reúnen con los estudiantes en cada uno de sus grupos o de manera general y hacen una revisión del horizonte institucional, por ejemplo en la conversación que tienen con

los estudiantes de alguna manera se busca sondear que tanto conocimiento tienen los estudiantes o apropiación de la misión, de la visión del lema de la institución y de los valores que defendemos.

Con relación a la diferencia del colegio con otros de la misma modalidad, el rector comenta que particularmente piensa que la diferencia radica en que la IE tiene centros de investigación que propicia que los estudiantes desarrollen tempranamente procesos de investigación en diferentes campos de las áreas fundamentales y además la implementación de proyectos que son propios de la modalidad técnica que tiene la institución y específicamente de las especialidades de salud ocupacional y de mecánica diésel.

Al indagar por el tipo de teoría curricular en la que se fundamenta el currículo de la institución el rector expresó que de las teorías del currículo la que se implementa en la escuela es la teoría práctica, se procura que lo que es teoría, lo que hace parte de la dimensión cognitiva se traduzca en la práctica, lo que hoy entre otras cosas perciben la mayoría de las formaciones a nivel de secundaria es la búsqueda de la competencia, y ahí es donde se trabaja el elemento práctico; es decir llevar o hacer práctico el conocimiento y también aprovechar esa práctica para valorar ese conocimiento.

El rector expresa que la forma como ellos se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes es a través de un documento que acuerdan en las jornadas pedagógicas que se desarrollan a final del año y al principio de año cuando se desarrollan los procesos de planeación. En este documento incorporan un elemento para hacer seguimiento a los procesos de formación de los profesores, en algunos casos al hacer ese seguimiento se dan cuenta que no se está implementando, sin embargo se hacen grabaciones de las clases y se aplican algunos

instrumentos internos que tienen para ese efecto. Así mismo, expresa que el currículo es evaluado a través de jornadas pedagógicas, en esas jornadas pedagógicas desarrollan procesos de evaluación por grados y por campos de trabajo académico, además se hacen evaluaciones internas para hacerle seguimiento al currículo.

Con relación a la articulación de los proyectos transversales y pedagógicos al currículo cabe anotar que el rector manifiesta que se hace un proceso de cualificación al iniciar las clases con los profesores, y los proyectos transversales y pedagógicos se articulan a través de un solo proyecto que le llaman un macroproyecto, que para el caso de la IE se llama “sembrando y construyendo comunidad”. Además se articulan con el centro de investigación que es dirigido por una docente, todo esto también se articula con las áreas fundamentales haciendo acuerdos por grados y por cada uno de los departamentos que desarrollan en los procesos de formación.

Por otra parte, al hacer referencia al modelo pedagógico el rector expresó que el proyecto del modelo pedagógico de la institución está en un proceso de construcción, porque normalmente se traía un proyecto que decidió buscar su resignificación y en ese sentido se está trabajando; sin embargo la IE tiene un modelo pedagógico llamado modelo integral orientalista y la característica principal de ese proyecto es que trabaja por un lado la investigación y por otro lado trabaja los proyectos que identifiquen los perfiles de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa, también se desarrollan jornadas pedagógicas para ese ejercicio de tratar de consolidar un modelo pedagógico. Los mecanismos de formación y seguimiento al modelo siguen siendo los mismos mecanismos que se usan para hacerle seguimiento al currículo, jornadas pedagógicas por grados y evaluaciones internas.

Por otra parte, al hacer referencia si las formas en la que están organizadas y estructuradas las asignaturas, responden a las necesidades de los estudiantes el directivo opino que sí, de hecho los resultados que se han obtenido en las pruebas saber y durante los últimos años demuestran que esa estructura ha dado respuesta, sin embargo debe ser complementada con las nuevas estrategias por ejemplo la combinación con proyectos transversales y procesos de investigación.

Con respecto a las necesidades de formación de los estudiantes el directivo manifestó que a los estudiantes se les debe trabajar en todas las áreas, porque todas son importantes; no obstante expresa que se debe hacer énfasis en el desarrollo de la lectura crítica y comprensiva, la producción textual y el pensamiento matemático, pues estos aspectos son básicos para enfrentar cualquier reto educativo ya sea en la universidad o en una carrera técnica.

Con respecto a si los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa aseguran el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los estudiantes el rector mencionó que realmente se procura que cada uno de los elementos que aporta la institución al desarrollo de la formación den respuesta a las necesidades que se tienen entre los estudiantes, entre los profesores y en cada una de las diferentes sedes; es decir se procura dar respuesta a las necesidades que se tienen con los elementos y recursos con los que cuenta la institución.

Al preguntar por el concepto de calidad entendido por el rector este mencionó que calidad es una percepción que se tiene de los procesos organizacionales y de formación de una institución, percepción porque calidad de alguna manera es una palabra que no es medible, sin embargo si se puede percibir o se puede tener esa sensación de calidad cuando los procesos

fluyen, cuando en una institución los resultados se pueden evidenciar comparados con otras instituciones y son muy buenos los resultados de esa institución.

Finalmente, con relación al tipo de evaluación que se desarrolla en la institución se puede decir que es una evaluación que normalmente persigue descubrir que tan competentes están siendo los estudiantes en una determinada área, se aplican evaluaciones internas, evaluaciones prácticas, y también se implementan evaluaciones tipo icfes, tipo pruebas saber, de tal manera que se tenga como un triángulo de opciones para determinar que tanto ha avanzado el estudiante. Cuando existen bajos rendimientos el estudiante es acompañado por el departamento de bienestar en la búsqueda de su mejoramiento. El director de grupo hace un acuerdo con el estudiante y con el padre de familia, luego el estudiante entra en un proceso de formación adicional o en su defecto se hace lo que se le llama en el colegio plan padrino; es decir se acompaña de otro estudiante o de un profesor que tenga la posibilidad de acompañar a ese estudiante a salir adelante con respecto a la dificultad que presenta. (Ver anexo r)

8.1.2.3. Entrevista a egresados

Al entrevistar a un grupo de egresados de la institución y preguntarles si estaban satisfechos con la calidad de la educación recibida por parte de la institución estos respondieron que sí, ya que la calidad de la enseñanza recibida fue muy buena, especialmente con la recibida en el énfasis, por su parte expresaron que los conocimientos adquiridos en la misma le han servido desde como relacionarse con las demás, como dirigirse a las personas, como ayudar a sus hijos en una mejor formación y explicación de la tareas. Al igual que el realizar operaciones tan sencillas como la suma y la resta hasta la adquisición de hábitos de lectura y otros conocimientos que han puesto en práctica en las diferentes carreras iniciadas por ellos en su

vida. Por su parte resaltan el interés brindado por sus docentes para que ellos mejoraran en sus estudios e igualmente resaltan el dominio que tuvieron y tienen muchos de los docentes en las diferentes áreas de estudio.

En cuanto a considerar si la formación académica es mejor o inferior en relación a egresados de otras instituciones manifiestan no saberlo porque solo han tenido la oportunidad de estar en el colegio oriental y que la consideran normal porque toda institución enseña. Así mismo, expresan que el colegio les ofreció las herramientas necesarias para la elección de sus carrera a través de los diferentes énfasis que ha ofrecido la misma a las diferentes promociones tales como informática, seguridad ocupacional, muestras químicas entre otras; por otro lado les ofrecía la oportunidad de realizar prácticas en las sedes de la institución ejemplo desarmar y ensamblar computadores, los de seguridad ocupacional realizaron mapas de la sede principal en cuanto a los riesgos que esta presentaba permitiéndoles practicar lo aprendido en los énfasis.

Cabe destacar además que la institución promovía la expresión de los puntos de vista de cada uno de los estudiantes para fortalecer en ellos el respeto por la opinión de los demás, permitiéndoles expresar lo que estos sentían. Al preguntarles si les parecía adecuado el tipo de disciplina que se maneja en el colegio argumentan que la institución siempre se ha preocupado por ese aspecto y han sido exigente en ello. Al preguntarles si el colegio actualmente los tiene en cuenta respondieron que sí, los invitan sin importar en que año estos graduaron especialmente cuando hacen eventos importantes como las olimpiadas, graduaciones, inscripciones de cursos entre otros; y que la periodicidad de visita al colegio depende del tiempo que cada uno dispone para hacerlo porque siempre les están enviando invitaciones. Por otro lado, manifiestan que la organización del colegio es buena y apropiada a pesar de que ellos no han estado en otras instituciones y que por eso no la pueden comparar. Por su parte expresan que están de acuerdo

con el énfasis del colegio porque a pesar que ha cambiado con los años ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender más siendo muy útil especialmente para aquellos que no tienen la oportunidad para ingresar a universidades con ellos se puede acceder a carreras técnicas; consideran que la institución puede ofrecer nuevamente la informática, comercio, maquinarias pesadas, muestras químicas y más profundización en seguridad ocupacional porque esta se ofrece de forma básica.

Así mismo, expresan que las áreas de profundización en el colegio deben ser el inglés ya que este está siendo exigido en la mayoría de las universidades, en áreas administrativas, auto motriz, ética, matemáticas y educación física. (Ver anexo t)

8.1.2.4. Entrevista a docentes

De acuerdo a la información obtenida se puede señalar que para los docentes de la Institución Educativa Diversificada de Santo Tomas, el ser humano que Colombia quiere formar debe ser un ciudadano integral, competente, intelectual, afectivo, justo y equitativo, para garantizar el progreso de su condición humana. Un ser consiente y capaz de interactuar en convivencia con sus semejantes y con el mundo, que participe activamente en la preservación y conservación del medio ambiente. Sin embargo, reconocen que existen debilidades como las condiciones afectivas, sociales y económicas que han impedido el desarrollo integral del ser humano; entre estas, la desintegración familiar, desigualdad económica, desempleo y la inseguridad. Por lo cual se sugiere que la institución debe encaminar su formación a satisfacer las necesidades básicas, afectivas, sociales y psicológicas; para ello, debe replantear el currículo; es decir el horizonte institucional, los planes de estudio, el modelo pedagógico, la evaluación.

En cuanto a las satisfacciones de las necesidades educativas especiales es pertinente señalar que hace falta una mayor preparación docente y adecuación curricular que responda a la formación de este tipo de población.

Por otra parte con relación al horizonte institucional se puede decir que los docentes manifiestan la existencia de los conceptos; sin embargo algunos profesores desconocen la misión, visión, valores, conceptos de hombre, mujer, ciudadano, ciudadana, que maneja la institución. Además, se considera que este horizonte se debe replantear con la participación de la comunidad educativa en general de tal manera que se ajuste a la realidad institucional, que satisfaga las necesidades tanto de los estudiantes como del contexto y se alinee con el modelo pedagógico planteado en la institución en búsqueda de una coherencia entre metas, objetivos, propósitos, contenidos, proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Así mismo, se deben tener en cuenta los conceptos de niña y niño que se encuentran excluidos, así como establecer los medios de difusión del mismo.

Algunos docentes señalan que tienen en cuenta en su quehacer pedagógico los objetivos, metas institucionales y perfil del estudiante lo cual no concuerda con la realidad debido a que las metas institucionales no están planteadas y por otro lado la planeación de las áreas se realiza de acuerdo al criterio propio del docente, por lo cual se sugiere que esta planeación se realice de forma unificada con respecto a la metodología, evaluación, selección de contenidos; teniendo en cuenta el horizonte institucional y el modelo pedagógico.

En cuanto al modelo pedagógico, los docentes señalan que existe un modelo, que para algunos es desconocido impidiendo su aplicación, falta apropiación de los componentes de este, así como de la fundamentación teórica del mismo. Lo que conduce a que los planes de estudio,

planeadores de clase, estrategias metodológicas y evaluativas no estén ajustadas a los fundamentos teóricos del modelo, y estos aspectos se desarrollen bajo criterio de cada docente, mas no de forma unificada, por lo cual se hace necesario dar a conocer a la comunidad educativa en general las bases teóricas de este modelo para diseñar con claridad según el tipo de estudiante que se pretende formar, así como para establecer las características del proceso de formación, el tipo de experiencias y contenidos que se privilegian y los métodos y técnicas que predominen en la institución de acuerdo al modelo establecido.

Por ende este se debe revisar, reconstruir, contextualizar propendiendo por una formación integral que conduzca a un ser humano competente, con valores y principios, respondiendo al tipo de ciudadano que exige la sociedad actual.

Al hacer referencia a la capacidad del sistema, con relación a los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros para la implementación del currículo se sintetiza que se cuenta con una planta de personal idónea, pero en cuanto a los recursos físicos (aulas) en algunas sedes específicamente en la zona rural deben construirse y mejorarse; de igual manera cambiar la forma en la que se realiza la distribución de los recursos financieros que se invierten en cada una de ellas. Así mismo en cuanto a los recursos didácticos se le debe dar mayor difusión, mantenimiento y cuidado para el máximo provecho de ellos en toda la institución y mejorar la gestión administrativa para la consecución de más implementos didácticos de acuerdo a las áreas y a las sedes. Y que los proyectos que se llevan a cabo en la institución sean extensivos a cada una de las sedes que hacen parte de la misma.

En cuanto al desarrollo curricular cabe anotar que algunos docentes señalan que la mayoría de veces se articula lo diseñado con lo implementado en el currículo; sin embargo es pertinente mencionar que existen algunas áreas que no cuentan con su plan de estudio y si

lo tienen no reposan en la institución, se tienen unas mallas curriculares algunas de estas con manejo equivoco de términos, falta de descripción de las competencias a desarrollar y de la relación de las mismas con los contenidos, así como no se evidencia específicamente la articulación con los proyectos transversales.

Además se debe señalar que no son evidentes las adecuaciones curriculares con relación a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Así mismo como se ha venido mencionando las metodologías y evaluaciones en el desarrollo curricular no son unificadas de acuerdo al modelo pedagógico.

Es pertinente señalar que en el plan de estudios para la organización y evaluación de los conocimientos se tienen en cuenta los valores y destrezas que se desean potenciar, sin embargo cabe anotar que se deben diseñar planes de estudio que a su vez apunten al desarrollo de competencias teniendo en cuenta que se debe formar un individuo competente en el saber, el hacer y el ser y además el icfes evalúa de esa forma a través de las pruebas saber.

Con relación a la implementación de acciones desde las áreas para desarrollar competencias se puede decir que los docentes expresan que la planeación curricular busca el desarrollo de estas, pero en la realidad se observa que falta conocimiento, apropiación del trabajo por competencias, no todos los docentes manejan el tema y en el quehacer pedagógico de algunos docentes no se evidencia este desarrollo, pues el currículo tiende es al desarrollo de los contenidos, de los temas, las estrategias metodológicas y evaluativas les falta enfocarlas con mayor profundidad al desarrollo de competencias.

En cuanto a la selección y organización de los contenidos del currículo es pertinente señalar que para un grupo de docentes estos están acordes a los conceptos de niño, niña, hombre,

mujer, ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar, para otros los contenidos programáticos por área, se hacen teniendo en cuenta las directrices del MEN. Aun cuando manifiestan no tener claro los conceptos antes mencionados. Lo que permite evidenciar que hace falta una apropiación de dichos conceptos para que se pueda entonces asegurar con propiedad que éstos han sido accionados a la hora de seleccionar y organizar los contenidos del currículo. Es importante también mencionar que el grupo de investigación al realizar la revisión del documento institucional detectó la ausencia de la concepción de niño y niña.

En cuanto al ítem que indaga sobre la concordancia entre metodologías utilizadas en las practicas pedagógicas y el currículo los docentes manifestaron que las metodologías existentes si están acordes al currículo. Sin embargo al hacer la revisión documental se observó que no se precisa con exactitud cuál es la metodología que caracteriza a la institución, de tal manera que es desde cada dirección de área que establece y sigue la metodología según los fines inherentes a cada plan de estudio.

En ese mismo orden de ideas al responder sobre la concepción de currículo que maneja la IE un grupo de docentes manifiesta que la institución ha diseñado su propio currículo, bajo una concepción integradora. Aun cuando otro grupo admite que no tienen clara la concepción de currículo de la IE, que hace falta unificar criterios en este aspecto. De igual manera ocurre con la teoría curricular para algunos docentes la IE tiene su teoría curricular, pero no todos los docentes la manejan, no se tiene conocimiento y apropiación de la misma, por lo cual es necesario entonces revisar qué teoría curricular se toma como criterio institucional y con ello apropiarse de una concepción de currículo que caracterice a la institución y de la cual se

desprendan los programas, proyectos, planes, metodologías y criterios de evaluación que se privilegian.

En cuanto a la concepción de educación que se maneja en la institución, los docentes manifestaron que dicha concepción está contemplada en el PEI, pero no la manejan claramente; por lo cual se crea entonces la necesidad de revisar por parte de los docentes dicha concepción, socializarla en comunidad, contextualizarla e interiorizarla para tenerla presente en una futura reestructuración curricular.

Finalmente, es importante anotar que el currículo no es evaluado periódicamente y cuando en ocasiones se abren los espacios algunos docentes consideran que no se tienen en cuenta las recomendaciones dadas. Es indispensable crear los espacios para evaluar el currículo con el fin de detectar fortalezas y debilidades y diseñar un plan de mejora que conduzca a alcanzar los objetivos deseados de la IE. (Ver anexo p)

8.1.3. Grupos focales

8.1.3.1. Grupo focal a docentes

Los docentes aseguran que la Institución maneja planes de áreas, mallas curriculares, proyectos transversales e institucionales, sin embargo esta no cuenta con un tipo de currículo definido, ni se conoce el modelo pedagógico.

A pesar de que se ha pedido una socialización del modelo pedagógico, ya que este ha sufrido modificaciones, las cuales no han sido dadas a conocer al cuerpo de docentes, quienes a su vez reconocen que la institución cuenta con un concepto de currículo y modelo

pedagógico pero así mismo se desconocen sus bases teóricas, sus características y como debe ser implementado por cada uno de los profesores. A causa de este mismo desconocimiento, es que los docentes trabajan de manera aislada, es decir cada uno aplica la metodología que más resultados le arroja en su quehacer y son conscientes de estar errados; por lo cual el modelo pedagógico pasa a ser un documento sin sentido y sin apropiación en la institución.

Al mismo tiempo de reconocer las falencias con que cuenta el establecimiento educativo en cuanto a metodología, currículo y modelo pedagógico los docentes destacan los avances que ha tenido la misma a nivel académico, haciendo referencia a las becas recibidas por sus estudiantes en las pruebas saber 11 y el aumento en los promedios de tercero y quinto en el área de español. La formación de 15 docentes en postgrados y maestrías. La ampliación del centro de investigación en la secundaria, la adecuación de la planta física y la participación de docentes y estudiantes a diferentes eventos extra-curriculares.

Estos avances son alcanzados por los estudiantes a pesar de las necesidades sociales, económicas, psicológicas y académicas que muchos de ellos presentan pues son niños, niñas y jóvenes que provienen de padres separados, algunos viven con abuelos, otros con escasez económica y otros con problemas de salud y otros con falta de colaboración por parte de los padres en lo afectivo siendo este aspecto trascendental en el rendimiento académico sobre todo en el adolescente pues se han detectado casos de niños depresivos en el bachillerato.

Al momento de enseñar los docentes tienen en cuenta lo funcional, lo divertido y lo que más les llama la atención a sus estudiantes lo lúdico y lo práctico para la vida de los mismos. A través de preguntas se enriquece el conocimiento, se les enseña para que sean capaces de enfrentar los retos que se les presenten utilizando los recursos tecnológicos que es lo que más les agrada a ellos privilegiando al ser, el hacer sin olvidarse de la parte humana con el fin de formar

un hombre integral capaz de enfrentar los retos que el mundo ofrece. Así mismo se trabaja el inglés pues este facilita la comunicación ya que Colombia tiene dos idiomas y teniendo en cuenta las necesidades e inquietudes de los estudiantes con el fin de hacer una clase más amena a través de la implementación de proyectos.

Al momento de evaluar los docentes tienen en cuenta que la evaluación es un proceso dinamizador, permanente, que valora hasta donde llegan y como lo hacen. Es además un proceso fundamental en las actividades, es integral y permite retroalimentar el trabajo con el fin de conocer los avances del caso por lo tanto se tienen en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo con el propósito de mejorar el proceso educativo. Así todos están de acuerdo con un tipo de evaluación formativa, procedimental y cualitativa.

Por otra parte consideran las competencias como las destrezas que el niño, niña, joven adquiere y se evalúan teniendo en cuenta cómo el estudiante se desenvuelve y las habilidades con que lo hace cuando construye y se aplican diferentes situaciones, nos orientan a encaminar o desarrollar en el niño, para que así este sea autónomo y competente.

Finalmente se afirma que el currículo de calidad no se da por las deficiencias existentes dadas por el contexto y presentes en la comunidad educativa pero se espera que se mejore con el apoyo de todos los miembros del establecimiento educativo unificando criterios y creando un currículo a través de un trabajo en equipo.

8.1.3.2. Grupo focal a estudiantes.

De acuerdo al análisis realizado de las preguntas desarrolladas en el grupo focal de estudiantes se puede señalar lo siguiente:

A los estudiantes les gusta como los profesores enseñan, expresan que utilizan diferentes metodologías y métodos para poder entender el tema, realizan diferentes actividades con el fin de no volverse monótonos. Hay intercambio de palabras entre el docente y el estudiante y comunican el conocimiento permitiendo la participación. Cada día enseñan cosas diferentes, ayudan a entender más y tratan con respeto. Sugieren utilizar mayor didáctica, ejemplos con ejercicios para facilitar las matemáticas y la física.

Con relación a lo que les gustaría que los profesores les enseñaran mencionan todos los conocimientos para lograr un mejor futuro, como estar bien presentados e ir al colegio, profundizar más las materias, una de estas la matemática para poder entender mejor, así como aprender de diseño, manualidades y tejer para poder implementarlo en la vida personal. Así mismo les gustaría que les enseñaran los comportamientos adecuados, los valores; es decir como convivir en la vida cotidiana.

Por otro lado, los estudiantes expresan que conocen las modalidades que tiene la institución que son la Mecánica Diesel y la Seguridad Ocupacional y que estas son buenas porque les permite desarrollar más, incrementar el conocimiento, son técnicas, se realizan prácticas, se puede continuar en la universidad y les abren puertas en el futuro en la búsqueda de empleo y de la excelencia profesional.

Los educandos mencionan que la escuela educa para la vida, para ser mejores personas, para ser alguien en la vida, para crecer, incrementar el conocimiento, para trabajar, enfrentar y tener un mejor futuro, para desarrollar y cumplir los proyectos y metas, para ser grandes profesionales con un conocimiento sólido.

En cuanto a la forma de evaluar los profesores el desempeño de los estudiantes en las clases estos mencionan que realizan exámenes, exposiciones, mesas redondas, evaluaciones escritas, orales, trabajos, talleres, revisan los cuadernos, evalúan las participaciones, el análisis de textos, las enseñanzas, las presentaciones las cuales permiten ir perdiendo el miedo de enfrentarse al público, así mismo evalúan el comportamiento y el manejo de relaciones interpersonales.

Los alumnos expresan que reciben oportunamente los resultados de las evaluaciones, puede ser en la misma clase, el mismo día, al día siguiente o en la misma semana de la evaluación, la demora a veces piensan se debe al número de estudiantes.

Al hacer referencia a la principal dificultad que no les permite aprender mencionan algunos la lectura, la escritura, áreas como matemáticas, física y química; sin embargo señalan que reciben acompañamiento por los directores de grupo, los profesores quienes realizan talleres, explicaciones, ejercicios, repasos, charlas, evaluaciones, aclaran dudas, inquietudes y refuerzan personalmente a los que presentan dificultades. A su vez expresan que cuentan con el apoyo de la psicoorientadora quien los incita al esmero por superar las dificultades y salir adelante.

Dentro de las asignaturas más fáciles algunos señalan la matemática, naturales, inglés, español, estadística y en términos generales, la mayoría coinciden que la asignatura más difícil es el arte, el dibujo, pues consideran que no saben dibujar, no tienen la habilidad, que hay que conocer las técnicas, saber manejarlas y tener mucho cuidado. Otros tienen entre las más difíciles física y química y un estudiante considera que ninguna debe ser la más difícil porque las dificultades se las pone uno mismo. Para aprender mejor los estudiantes expresan que deben

escuchar a los docentes, prestar atención a las clases, a las explicaciones dejando a un lado los distractores, estudiar y repasar con dedicación tanto en la escuela como en la casa, realizar ejercicios sobre el tema y preguntar ante una duda.

Por otro lado, es importante señalar que ante la pregunta si saben cuál es la misión y visión de la institución un estudiante expresó que es lograr que los niños aprendan para tener un mejor futuro y ser alguien en la vida, que su directora de grupo le había hablado de ella. Pero en términos generales la mayoría de los estudiantes contestaron que no las conocen.

Finalmente, se les preguntó que si conocían el modelo pedagógico de la IE a lo que respondieron no conocerlo.

8.1.3.3. Grupo focal a padres de familia

En cuanto al análisis realizado al grupo focal de padres de familia se puede señalar que: A los padres de familia les gusta el nivel educativo que tiene el colegio, la capacitación que tienen los profesores, el comportamiento, presentación personal y puntualidad que se les observa a algunos estudiantes.

De igual forma manifestaron estar a gusto con el seguimiento que hacen desde el departamento de psicoorientación con respecto al rendimiento académico y convivencial de los estudiantes; pero que al mismo tiempo este seguimiento parece no tener continuidad en el aula de clases porque los docentes no hacen el respectivo empalme de actividades de acuerdo a la dificultad detectada en psicoorientación.

Por otro lado, es importante mencionar que los padres de familia de la sede principal expresan que hay mal trato de profesores con estudiantes y los padres de las sedes manifestaron que deben mejorar sus instalaciones con áreas deportivas y de recreación.

Con relación al conocimiento que tienen de la misión y visión de la institución estos no la expresaron textualmente pues dicen no conocerla, sin embargo ellos manifestaron que la misión tiene que estar relacionada con el lema Institucional “alta calidad y excelencia académica” y que la institución se esfuerza por mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, al preguntarles si conocen el énfasis educativo del colegio y cómo lo conocieron se pudo notar que es conocido por los padres cuyos hijos cursan los últimos grados de bachillerato o quienes tienen hijos egresados, a diferencia de los padres de familia de las sedes de primaria quienes dicen no conocerlo.

Al hacer referencia si la institución informa cómo enseña y cómo evalúa a sus hijos, manifiestan que en bachillerato realizan reuniones informativas, teniendo en cuenta los cortes preventivos que hacen antes de terminar cada periodo académico, siendo el director de grupo el encargado de explicar al padre de familia sobre la situación académica de su hijo y en el caso de los padres de familia de estudiantes de primaria, manifestaron que son los docentes encargados del grado los que están en contacto directo con ellos para mantenerlos informados.

Al preguntarles si ellos consideran que sus hijos reciben asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender a los niños manifiestan que sí, sobre todo del departamento de psicoorientación, pero que para los niños de inclusión se pierde ese acompañamiento en el aula porque los docentes los manejan sin tener en cuenta sus dificultades. Expresan que deberían

implementar estrategias para que ellos se nivelen porque ellos tratan de dar pero no consiguen buenos resultados.

Con relación a qué hacen ellos cómo padres para que a sus hijos les vaya bien en la escuela expresaron que los motivan a creer que si pueden rendir, están pendientes que estén actualizados, los colocan a estudiar, hacer tareas, repasar lecciones, inculcan el respeto a los profesores, los colocan en manos de Dios, les ponen normas y horarios de estudio, horas de descanso, ambiente de estudio, libros, algunos tienen computador y apoyo en situaciones difíciles.

Al hacer referencia en qué si lo que sus hijos aprenden en la institución puede servirles para un futuro, los padres respondieron que sí, que les sirve en su diario vivir, pueden llegar ser lo que ellos no pudieron lograr ser, resaltaron la importancia del festival de teatro en una de las sedes porque los proyecta hacia el arte, lo que aprenden les servirá para su ingreso en la universidad y también nombraron la formación valores y de normas aprendidas en casa y en el colegio.

Cuando se les preguntó sobre cuáles de las asignaturas que sus hijos estudian consideran es la más importante, manifestaron que para ellos todas son importantes, sin embargo mencionaron algunas dentro de estas: español, matemáticas, ciencias, tecnología, inglés y convivencia.

Al preguntarles qué consideran que sus hijos no han aprendido bien respondieron que deberían aprender a organizar el tiempo, otros que deberían aprender más castellano y matemáticas porque hay niños con muchas dificultades en estas dos áreas, mientras que para los padres de familia del bachillerato la asignatura de proyecto debe ser mejor desarrollada

porque sus hijos muchas veces no saben presentar el proyecto al culminar el último grado de bachillerato.

En cuanto a que desearían que sus hijos aprendieran, los padres de familia manifestaron la importancia de un refuerzo en inglés, nuevos productos químicos, que aprendieran ser autónomos, más abiertos, más ordenados y mayor capacitados en sistemas, que se aprendan a defender, que sean mejores personas, con alta calidad humana y excelencia académica.

Finalmente al indagar con los padres de familia sobre el modelo pedagógico que tiene la institución coincidieron que aunque no precisan su nombre en una reunión algunos lo escucharon del rector y/o director de grupo pero no lo tienen claro y no lo pueden explicar.

8.1.3.4. Grupo focal a coordinadores

De acuerdo a la información obtenida en el grupo focal de los coordinadores es pertinente señalar que estos mencionan que la misión y la visión se construyeron a través de la comunidad de los docentes y también de los estudiantes y padres de familia, hace aproximadamente unos 4 años, ahí se le dio una visión en la cual esta institución educativa, esta concentración tiene diversidad para que los estudiantes más o menos más tarde salgan a laborar.

La misión y la visión de la institución fueron construidas desde la base de los principios institucionales con relación al enfoque social que tiene la educación.

En cuanto al mecanismo que se implementa para hacer el seguimiento al logro de la misión y la visión los coordinadores comentaron que eso es un trabajo que se hace en equipo ya los coordinadores, rector, docentes hacen un seguimiento a eso y dependiendo de ese resultado de la investigación que se hace del seguimiento de ahí salen planes de estudio.

Al finalizar el año escolar la Institución realiza el proceso de autoevaluación, que cada año congrega a los diferentes miembros de la comunidad educativa docentes, directivos , administrativos y se plantean nuevas metas de allí sale el plan de mejoramiento institucional, están en un proceso de tratar que cada vez la participación sea mayor de los miembros de la comunidad educativa, hay algunas debilidades que saben que deben apostarle para convertirlas en fortaleza como es precisamente el seguimiento de todos los procesos que se llevan en la Institución, están en esa tarea, de que el seguimiento que se le hagan a todos los procesos sea continuo.

Así mismo, expresaron que a través del proceso de formación con los estudiantes en los proyectos transversales y en cada una de las asignaturas se trabaja marcando siempre la pauta de no perder el norte frente a la formación de ciudadanos competentes. Comentaron que este logro o este mecanismo se contempla al final de los periodos con los profesores que están haciendo el seguimiento, ellos pues en reuniones de comunidad y padres de familia hacen la respectiva evaluación si hay alguna diferencia, algún contraste ellos sugieren para hacer algunos cambios para tener en cuenta más adelante.

Al preguntar por la diferencia del colegio con otros de la misma modalidad los coordinadores expresaron que la institución tiene un contraste especial, que la modalidad está acompañada por el SENA una entidad seria y hay profesores que están completamente capacitados en esa diversificación ésta por ejemplo salud ocupacional, en ciencias naturales, en español hay un tema muy importante como aprender escribiendo. Además resaltaron que parten del aspecto humanístico de hecho el lema es la alta calidad humana y la excelencia académica.

Se preocupan por el ser, porque los estudiantes, los docentes se sientan en un buen clima, que se sientan acogidos. Se privilegian las relaciones humanas y eso va relacionado con la meta que tienen de calidad, de excelencia, lo cual los hace únicos en el medio. La diferencia también se nota en los proyectos que se realizan en la Institución comparándolos con otras instituciones que la institución tiene calidad en esos proyectos y que se llevan a cabo casi un 70% u 80%.

Al hacer referencia a la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo manifestaron que están trabajando en eso porque no se han puesto de acuerdo, expresaron que el currículo está basado en diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas en donde toman diferentes corrientes pedagógicas, por eso las articulan y dicen que tienen un currículo integrado. Comentan que no se apoyan en una sola teoría, se apoyan en varias teorías, lo cual implica que si están mirando el modelo como la convergencia de varias teorías para poder hacer efectivo ese modelo. Ven al ser humano de manera integral y por lo tanto, se apoyan en varios autores que teorizan con respecto al desarrollo del ser humano en todas las dimensiones.

En la Institución en este momento se está implementando un currículo abierto aunque no esté planteado, porque se le ha dado la libertad al docente que a través de su experiencia pueda aplicar aquellas estrategias que él considera que son más efectivas al momento de trabajar en el aula.

Con relación a cómo se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes expresaron que en el aula se evidencia a través de la planeación de la clase, la planeación de la clase da cuenta del modelo pedagógico, da cuenta de los planes de estudio que se han planteado al principio de año, de acuerdo con esas planeaciones se verifica si el docente es coherente en lo que plantea en su planeación al momento de ejecutar la clase ahí se observa la coherencia

porque en la planeación se debe evidenciar las estrategias que aplican ,el modelo en el cual se están apoyando y de esa manera pues se puede constatar. A veces hay cambios de acuerdo a las situaciones que se presenten y eso aplica para que los estudiantes aprendan mejor, actúen mejor.

Además, los estudiantes también dan cuenta de la manera de cómo están aprendiendo y al observar el desarrollo o los aprendizajes de los estudiantes pues allí también se evidencia el currículo que está manejando la institución.

Así como también a través de los planes de estudios se evidencia la inclusión de todos los componentes del proyecto educativo.

Por otro lado, manifiestan que el currículo para implementarlo en todas las sedes hay que tenerlo consolidado, un acuerdo entre docentes y difundirlo, un docente propone que una vez esté cristalizado se haga como especie de una cartilla para darlo a conocer.

Con relación a la articulación de los proyectos transversales y pedagógicos al currículo es pertinente señalar que los directivos expresaron que estos proyectos transversales para introducirlo al currículo lo hacen al final del año, se puede decir con los profesores que están trabajando en distintos departamentos, se hacen las ponencias y se hacen las distintas teorías y prácticas. Esta articulación también se evidencia en los proyectos de aula.

Además se seleccionan las necesidades de formación de los estudiantes y de acuerdo con esas necesidades, con las características del contexto plantean los proyectos que van a transversalizar toda la malla curricular.

Además hay un trabajo mutuo entre docentes de secundaria para con los docentes de primaria con el fin de capacitar con relación a estos proyectos y para que se desarrollen mejor.

En cuanto a la evaluación del currículo cabe anotar que se realiza una autoevaluación que recoge todas las cuatro gestiones, se alcanza a mirar durante cada año como ha sido el desarrollo de los diferentes programas, proyectos que se desarrollan en la institución a través de las cuatro gestiones que se evalúan.

Se hace una autoevaluación, una coevaluación que tiene los aspectos de evaluación formativa, evaluación sumativa, valoración diagnóstica y evaluación de los comportamientos y actitudes de los estudiantes y el desempeño y habilidades de sus destrezas en los procesos de formación que se evidencian a través de las diferentes conductas.

En la primaria el coordinador va a los cursos por ejemplo observa el desarrollo de la clase para ver si va acorde con la planeación que el docente ya ha entregado.

Con respecto al modelo pedagógico de la escuela, su principal característica, los mecanismos de formación y seguimiento al modelo es pertinente señalar que los coordinadores expresaron que el modelo pedagógico es el integrado, que se evidencia a través de los planes de estudios, en el desarrollo de las temáticas en cada una de las asignaturas, de la puesta en marcha de la observación directa de la programación de los profesores, en ocasiones se toma muestras a través de filmaciones y se tienen videos de los diferentes desarrollos de clase y con relación a las diferentes asignaturas.

El modelo pedagógico se caracteriza básicamente porque integra varias teorías y está sustentado en el hecho que hay diferentes formas de aprender y de acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes, así mismo se da respuesta a esta necesidad de formación y esto se logra a través de la aplicación de diferentes estrategias y de diferentes constructos teóricos que sustentan las diferentes teorías.

Por otro lado, manifestaron que el modelo es constructivista, social e investigativo. Las características de este modelo a veces es muy complejo, los profesores no se han puesto de acuerdo porque apenas están en plenaria, se ha querido revisar y se está trabajando sobre este tema.

Al hacer referencia si la forma en la que están organizadas las asignaturas, responden a las necesidades de los estudiantes los coordinadores manifestaron que de acuerdo con la necesidad tan variada que hay de formación, cada año reflexionan entorno a la prioridad de lo que los estudiantes deben saber, se necesita de un proceso de reflexión constante para verificar si efectivamente lo que se enseña es lo que el estudiante necesita. Están en ese proceso de reflexión porque hay variedad de necesidades y la institución debe responder a esas necesidades. La reflexión permanente es la que permite verificar si efectivamente si se va por buen camino. En estos momentos no podría decirse si lo que se enseña realmente responde a esa necesidad de formación porque es relativo, en algunos casos si es lo que el estudiante necesita, pero habrá otros casos en lo que de acuerdo con los intereses de los estudiantes responderá o no a su necesidad .

Independiente de las motivaciones de los estudiantes hay algo de lo cual no se puede estar separado y es que desde el ministerio se establecen unos estándares y esos estándares están también apoyados en unos derechos básicos de aprendizaje y se le da repuesta a eso, se intenta darle respuesta a eso; sin embargo eso no es incongruente con otras necesidades de formación que tienen los estudiantes y que tienen que ver con su vocación pero básicamente se prioriza en lo que está establecido a través de la ley.

Por otro lado, expresaron que de acuerdo a las especialidades que tienen así potencian las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta que tienen la especialidad de seguridad ocupacional, lógicamente se fortalecen las asignaturas de lengua castellana, de las áreas básicas que tienen que ver con la formación de esta especialidad: investigación, la química, las matemáticas fundamentalmente en las áreas básicas

En la primaria por lo menos se ha optado por exigir más a los docentes sobre la lengua castellana y la matemática, fundamentales para que el niño desarrolle su lengua y la mente en cuanto a matemática que es fundamental, sin descuidar las demás áreas. Se fundamenta más en la lengua castellana y en la matemática para que cuando el niño llegue a la secundaria ya vaya preparado sabiendo leer, escribir y realizando operaciones matemáticas.

Por otra parte, con relación a las necesidades de formación de los estudiantes, los coordinadores expresan que se debe reforzar el inglés, la lengua castellana, la producción textual, matemática, ciencias naturales, trabajar los valores, mantener las especialidades comerciales, la de mecánica diésel y seguridad ocupacional.

La coordinadora de primaria manifiesta que considera importante que en la educación de este nivel las áreas de educación física y artes deben ser manejadas por docentes licenciados en estas áreas. Así mismo, manifiesta lo interesante que sería el trabajo por áreas en todas las sedes de primaria.

Por otro lado, al hacer énfasis en si los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa, aseguran el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los estudiantes los directivos mencionaron que como en un 80% .El recurso humano es débil porque no depende de la IE la selección y el nombramiento del personal, sino

que dependen de una secretaria de educación que es el ente nominador. Con relación a los recursos financieros se depende del estado y la cobertura y en vez de incrementarse los recursos de gratuidad van descendiendo en valores dado que eso está relacionado con la cobertura de estudiantes, en los recursos físicos algo que ha favorecido es que se cuenta con un rector bastante gestor que ha permitido que se tenga real la nueva infraestructura para tener opciones de calidad en ofrecimiento a los espacios físicos que deben acompañar el proceso a los estudiantes

Por otro lado expresaron que no son suficientes, porque en este proceso de enseñar es mucho lo que se necesita para lograr las metas de calidad que se han propuesto. Como institución pública siempre se tienen necesidades desde los aspectos de infraestructura de unas aulas apropiadas, así mismo de material didáctico que responda a esa metas de calidad que se han propuesto, sin embargo, consideran que los estudiantes alcanzan los desempeños por el esfuerzo y el empeño que colocan los docentes, por su capacidad creativa, por el amor que le ponen y que le imprimen a su trabajo, lo cual permite saltar algunas barreras que siempre han tenido en lo que tiene que ver con los recursos que se necesitan para que se pueda lograr las metas de calidad.

Los recursos deben implementarse en las sedes de primaria algunas que no cuentan con los recursos adecuados, las instalaciones adecuadas, por ejemplo abanicos en mal estado, a veces se hace el pedido de las necesidades y no se cumplen todas, algunas apenas, de pronto esto radica en que los recursos no son suficientes para que todo sea como debe ser.

Por otra parte, al indagar acerca de que se entendía por calidad mencionaron que calidad es lo mejor que se puede dar, es estar en mejores condiciones, espacios que te permitan buen desempeño. Un buen desarrollo calidad es brindar las mejores herramientas a nuestros

estudiantes en la parte tecnológica, calidad es darle un buen servicio de acompañamiento en los comedores escolares a nuestros estudiantes, calidad es darle a los jóvenes la oportunidad del esparcimiento en el tiempo libre, calidad es darle todas las comodidades que invite a que los muchachos se sientan en placer en la formación de los que ellos quieren

Entienden por calidad educativa el gran desarrollo de la Institución. Para proyectarse una educación de calidad deben tener toda la metodología, el modelo pedagógico, tener todo insertado y tener todas las disciplinas transversales para su buen desarrollo.

Al hacer referencia al tipo de evaluación del aprendizaje que se privilegia en la Institución y cómo se procede cuando hay un bajo rendimiento es pertinente señalar que los directivos comentaron que el rendimiento se está detectando por periodos, porque son cuatro periodos que ofrece la institución a los padres de familia, una vez que se entrega el primer periodo se hace una relación y se toman los correctivos porque hay muchos estudiantes que desertan y están trabajando por eso, porque los estudiantes de pronto por cuestiones económicas se retiran.

Por otro lado, expresan que se dan aprendizajes significativos. Para que ese aprendizaje significativo perdure en el desempeño de su formación se utilizan estrategias como las discusiones, los talleres, las exposiciones, la investigación. Tienen un semillero de investigación que culmina con los niños para acreditarse el título de bachiller en 11 grado eso de alguna manera da satisfacciones porque los estudiantes se han convertido en los monitores en las diferentes universidades donde han ido porque ya llevan un proceso adelantado de propuesta de proyectos ya que saben clasificar cuando es un proyecto de investigación, cuando es una

propuesta o cuando es un monologo que están desarrollando ellos y que están contribuyendo a muchas soluciones a problemáticas que se están viviendo en el contexto municipal.

Finalmente, los directivos se refirieron al procedimiento cuando hay un bajo rendimiento de los educandos expresando que se cuenta con el departamento de orientación y consejería que hace su trabajo con los estudiantes y con los padres de familia en busca de ese acompañamiento cuando se le presentan dificultades en dos o más asignaturas, porque lo normal es que al niño se le presente una dificultad, pero cuando ya presenta más de dos dificultades es donde se empieza enseguida a hacer el tratamiento con estos niños, unas veces satisfactorio y otras veces negativo ya que el estudiante decide seguir continuando con la pereza intelectual porque no tiene motivación ,no viene motivado de casa ni encuentra motivación para él en el colegio, entonces ese es el niño que se trata con psicología en la institución. (Ver anexos m, n, q)

8.1.4. Observaciones de la gestión en el aula

Se realizaron 3 observaciones de clases en diferentes sedes de la institución, dos de ellas en el nivel de básica primaria y una en secundaria. Estas observaciones se hicieron en áreas del conocimiento tales como: lengua castellana, matemáticas y ciencias sociales, con una duración de 60 minutos cada una.

8.1.4.1. Observación 1

Se llevó a cabo una observación de clases en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, específicamente en la sede el Carmen, en el grado 5, en el área de

castellano. El tema que se desarrolló fue la fábula y el objetivo de la clase era emplear la fábula como estrategia de comunicación entre pares.

Cabe anotar que no se tuvo la planeación de esta clase; sin embargo desde la observación de la misma se puede inferir que si se evidencia articulación con el horizonte institucional, específicamente en el apartado de la filosofía donde se menciona que se desea formar un estudiante con capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa, innovadora, recursiva, trascendental y espontánea. De igual forma, guarda relación como con el perfil del estudiante que se desea formar, el cual plantea un educando con las características antes mencionadas.

Asimismo, es pertinente señalar que la docente planea su clase con relación al modelo pedagógico, pues este propende por una pedagogía participativa, trabajo colectivo, autónomo, trabajo de competencias, disposiciones y actitudes cognoscitivas, interpretativas y críticas.

En la observación se evidencia que la docente presentó los objetivos de la clase de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes y a su vez se le dio participación a los educandos para que expresaran sus interpretaciones acerca de lo que comprendían del objetivo de la clase, guardando esto relación con lo planteado en el rol del estudiante en el modelo pedagógico donde el estudiante se considera actor y participe de su proceso de educabilidad.

Por otro lado, cabe mencionar que se infiere que lo planeado se ajusta a las necesidades, a los contextos y estilos de los estudiantes así como a los referentes de calidad: estándares de competencias básicas, específicas y derechos básicos de aprendizaje.

En cuanto a la evidencia de aspectos como: ambiente escolar, saberes previos, metodología, manejo del tiempo, material educativo de apoyo y evaluación se puede decir que estos estaban acordes al desarrollo de la clase. El ambiente escolar fue el adecuado: ventilado, iluminado, aseado, espacioso. Los saberes previos se desarrollaron a través de preguntas, las cuales permitían conocer el grado de conocimiento de los educandos por el tema, la metodología fue participativa, crítica, reflexiva, constructivista, el adecuado manejo del tiempo permitió el ideal desarrollo de las actividades. Cabe decir que aunque la profesora utilizó material de apoyo como los tecnológicos y los manuales faltó más variedad en el material didáctico, recursos de tipo visual, auditivo, táctiles, pues la clase ofrecía espacios para enriquecer el tema a través de los mismos.

Se puede decir que en la planeación de la clase se previeron las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los estudiantes alcanzaron el objetivo propuesto.

Al hacer referencia al desarrollo de la clase cabe anotar que si se manejan acuerdos de convivencia, que fomentan valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad para promover un clima de armonía, pues los niños sabían escuchar, respetaban la opinión de los demás, valoraban los aportes de los compañeros, participaban activamente evidenciándose confianza y seguridad; sin embargo cabe anotar que falta fortalecer aún más los acuerdos de convivencia ya que los estudiantes en algunas ocasiones mostraron brotes de indisciplina pues ellos se distraían con facilidad y entablaban diálogos ajenos a las actividades desarrolladas.

Es pertinente mencionar que la docente establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa, pues se evidenció que los estudiantes participaban de forma espontánea, democrática, así mismo conformaban grupos y realizaban trabajo en equipo de manera autónoma y libre.

Es importante señalar que al momento de surgir las dudas por parte de los estudiantes dentro y fuera del aula, la docente respondía oportunamente con el fin de aclarar las mismas.

Por otro lado, al hacer referencia si la comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase es pertinente señalar que en la clase hay códigos no verbales que son conocidos y respetados por los estudiantes; sin embargo se evidencian gestos de indiferencia por parte de la docente ante algunos comentarios de los estudiantes.

Cabe anotar que aunque la docente desarrolló actividades de enseñanza - aprendizaje interesante y los niños eran participes activos de las mismas, a esta le faltaron dinámicas de motivación que despertaran el interés del estudiante con el fin de ambientarlo para la clase a desarrollar.

En cuanto a la activación de conocimientos previos se observó que la docente a través de preguntas realizó actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que los estudiantes puedan tener.

A su vez la docente demostró conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados relacionando con el contexto real; sin embargo no relacionó el tema con otras áreas del conocimiento.

Al hacer énfasis en la didáctica utilizada en el aula de clases se puede decir que la docente utilizó métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acordes al modelo pedagógico institucional tales como: la participación democrática, el diálogo, pregunta problematizadora, razonamiento, análisis crítico, argumentación y estrategias constructivistas. Así mismo empleó diferentes formas de agrupamiento; individual al momento de la exploración de los conocimientos previos, colaborativa y cooperativa en la realización de actividades grupales siendo estas pertinentes para el aprendizaje que se esperaba alcanzar ya que guardan coherencia con la planeación inferida a través de la observación de la clase.

Cabe señalar que las actividades desarrolladas favorecieron la participación continua del estudiante y permitieron desarrollar un aprendizaje significativo al conectarlo con sus experiencias vividas. Además es importante anotar que la docente promovió que los estudiantes contribuyeran a la construcción del resumen o conclusiones de la clase, pues los estudiantes debían comparar sus conceptos, opiniones, con los de otros compañeros y con los de la profesora logrando una retroalimentación y construcción de un concepto mayor fundamentado, llegando de esta forma a establecer conclusiones. Así mismo, propuso tareas que fueron pertinentes y que se desarrollaron en el escenario adecuado potenciando el aprendizaje de los estudiantes.

Con relación al manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes se puede señalar que la docente desarrolló las actividades programadas dentro del tiempo estipulado.

En cuanto al uso pedagógico de los materiales educativos es interesante señalar que la docente utilizó material de apoyo durante la clase, los cuales le favorecieron al cumplimiento de los objetivos planteados; sin embargo debió implementar más variedad en los recursos de apoyo respetando los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, al hacer referencia al aspecto de evaluación de la clase se puede señalar que esta abarcó los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación. Se evidenció monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente en la construcción de conceptos y desarrollo de actividades. Por otro lado, cabe anotar que no se observó las diferentes formas de evaluación tales como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Es pertinente señalar que la docente utilizó las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos, así mismo clarificaba dudas e inquietudes que permitían ampliar conceptos. Además planteó actividades evaluativas que le permitieron determinar si los estudiantes lograron los aprendizajes propuestos.

Por último, se puede decir que la docente planteó actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada.

8.1.4.2 .Observación 2

Al observar el desarrollo de una clase de ciencias sociales, del grado sexto de la básica secundaria dentro del contexto de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, sobre el tema de los fenómenos naturales se pudo deducir que la docente encargada del área antes mencionada, planea la clase teniendo en cuenta los estándares curriculares propios de la asignatura. Se presentan los indicadores de manera clara, teniendo en cuenta lo que se

espera que alcancen los estudiantes ajustándose a los contextos, pero no se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, ni las necesidades educativas especiales.

Durante el desarrollo de la clase se puede inferir que la docente promueve un clima agradable dentro del salón de clases donde todos los participantes del acto educativo reconocen y practican normas de convivencia, tienen en cuenta la demostración de los diferentes valores impartidos en la institución y que la profesora les recuerda en diferentes momentos de la clase.

En cuanto al conocimiento a tratar, la docente demostró apropiación y dominio del mismo, capacidad de relacionarlo con otras áreas del saber y con el contexto a través de situaciones problemas que permitían la conexión del estudiante con el mundo circundante. Sin dejar de lado la importancia de emitir diferentes interrogantes con el fin de comprobar la asimilación de los contenidos tratados. Así mismo, permitió la intervención de distintos estudiantes que expresaban inquietudes, dudas y de manera inmediata aclaraba las mismas para poder continuar con el desarrollo de la clase.

Las actividades desarrolladas fueron interesantes pues motivaban a los niños a conocer los fenómenos naturales que ocurren en diferentes zonas del planeta, utilizando diferentes recursos que le permitieran hacer más fácil la adquisición del conocimiento. Sin embargo faltó utilizar otros métodos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo con el fin de evidenciar las actitudes de los educandos frente a la toma de decisiones, compartir roles y demostrar equidad ante el grupo, así como estudios de caso, donde la adquisición del aprendizaje se diera mediante el análisis de casos reales o simulados y el aprendizaje basado en problemas, permitiendo desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de situaciones problemáticas, estrategias estas contempladas en el modelo pedagógico, sin dejar de lado que las actividades fueron coherentes con la planeación y que se manejaron dentro del tiempo

estipulado de la asignatura. Es importante mencionar que a pesar de manejar actividades motivadoras para los niños, los estudiantes con necesidades educativas especiales se limitaron a participar de las mismas; es decir, las estrategias de participación no fueron realizadas teniendo en cuenta este tipo de población.

En la clase no se evidencian actividades para evaluar el tema, llegando solo a conclusiones del mismo. Así mismo, es pertinente señalar que no se desarrollaron los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación propuestos en el sistema de evaluación institucional

8.1.4.3. Observación 3

La observación fue realizada en 4to grado, en el área de matemáticas, el tema tratado fueron las fracciones. Es importante señalar que no se contó con el documento de planeación de la clase; sin embargo desde la observación de la misma se evidencia la articulación con el horizonte institucional, el modelo pedagógico, el contexto y necesidades de los estudiantes; pues la docente desarrolló en los educandos la capacidad analítica, crítica y reflexiva, lo cual está plasmado en el perfil del estudiante, así mismo tuvo en cuenta los métodos expuestos en el modelo pedagógico específicamente el desarrollo de preguntas problematizadoras. Además brindó bases sólidas para que los estudiantes a partir del conocimiento adquirido puedan resolver situaciones cotidianas dentro del contexto.

Los propósitos planteados en la clase están articulados con los estándares de competencias básicas y los derechos básicos de aprendizajes del grado. Así mismo, las estrategias didácticas utilizadas por la docente atendían a los diferentes estilos de aprendizaje.

Por otro lado, se puede destacar aspectos primordiales que evidencian una buena gestión de aula tales como: un ambiente escolar agradable, la utilización de tableros didácticos y juegos, la manipulación de objetos, representaciones gráficas de fracciones, la correlación de conocimientos previos con el tema y el buen uso del tiempo.

Por otra parte, cabe anotar que se hace necesario establecer acuerdos para fomentar valores como la tolerancia, el respeto por el otro, la confianza y la seguridad para promover un clima de armonía, ya que se evidencia que los estudiantes que no mostraban seguridad en la realización de la actividad fueron intimidados por otros que mostraron mayor grado de seguridad. Se sugiere mejorar estas actitudes porque pueden coartar la participación y expresión de los estudiantes.

Las actividades lúdicas propuestas por la docente (la manipulación de objetos, juego y representaciones gráficas) promovieron la atención y el interés de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, permitiendo un aprendizaje significativo y fortaleciendo la cooperación, estimulando que los estudiantes aprendan entre ellos, lo que demuestra que la docente utilizó una metodología participativa, dinámica apropiada a la clase.

De igual manera, se evidenció que la docente tiene dominio del tema, al relacionarlo con el contexto real en búsqueda de potencializar un aprendizaje significativo, aunque le faltó hacerlo con otras áreas del conocimiento.

Finalmente, al hacer referencia a la evaluación, es importante señalar que esta abarca los aprendizajes centrales y el docente cumple con su rol de monitoreo permanente con el fin de retroalimentar y mejorar los procesos de manera oportuna para clarificar o ampliar conceptos; sin embargo se sugiere promover mayor participación en el proceso de evaluación, autonomía y

autoconciencia en los estudiantes de lo que saben y lo que les falta por saber; con el fin de que la evaluación sea formativa como se encuentra contemplado en el sistema de en el proceso de evaluación institucional , así mismo, se deben tener en cuenta los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación. (Ver anexo j)

8.1.5. Encuestas

8.1.5.1. Encuestas a docentes

De acuerdo al análisis de la encuesta a docentes se pudo establecer en cuanto al currículo, que este no facilita que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos, lo cual es soportado con un porcentaje del 62%, en el que el 12% dijo estar en desacuerdo y el 50% poco de acuerdo.

Para los docentes, el currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades económicas aprendan manifestado en un 69%, del cual el 36% estuvo parcialmente de acuerdo y el 33% bastante de acuerdo con esta afirmación. Así mismo, posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan. Esta afirmación es soportada de acuerdo con un porcentaje del 60% , donde el 43% de los docentes se mostraron parcialmente de acuerdo y el 17% bastante de acuerdo. A su vez posibilita que estudiantes con dificultades emocionales aprendan, afirmándolo en un 57%, distribuido en un 40% manifestando estar parcialmente de acuerdo y un 17% bastante de acuerdo. Pero que no les facilita el aprendizaje a aquellos estudiantes con mal comportamiento soportado esto en un 52%, del cual el 38% expresa estar en desacuerdo y el 14% poco de acuerdo.

Para algunos docentes el currículo es poco conocido, para otros no es nada conocido, lo cual lo afirman en un 40% y 31% respectivamente, así mismo, para algunos los objetivos del currículo son poco alcanzados, mientras que para otros no se alcanzan fundamentándolo en un 62% y 31% correspondientemente. Manifiestan que el currículo está orientado a la misión, visión de la institución, afirmándolo en un 69% para cada aspecto y al perfil del estudiante en un 71%. A su vez dicen que es adecuado a las necesidades del entorno, afirmándolo en un 64% y que en él se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan la práctica en el aula. Fundamentándolo en un 72%.

Sostienen que los planes de estudio se definen a partir de las habilidades que deben alcanzar los estudiantes. Afirmándolo en un 85%, así como de aquellas que requieran mayor trabajo con los estudiantes, corroborándolo en un 81%. Por otro lado, manifiestan estar de acuerdo en que los planes de estudio incorporan para cada nivel la metodología y el tipo de evaluación esbozados en el currículo, afirmándolo en un 76%, y que los contenidos están caracterizados por la parcelación de saberes contenidos en los estándares y son reconceptualizados permanentemente, fundamentando esta afirmación en un 93%.

En cuanto a sus prácticas de aula están de acuerdo en que atienden las directrices curriculares para planearlas y ejecutarlas, expresado esto en un 95%, que en estas emplean la retroalimentación como estrategia pedagógica, expresado en un 76%, que lo que se enseña permite a los estudiantes construir su proyecto de vida, afirmándolo en un 74% ,así como resaltan que permite alcanzar los logros esperados en cada nivel, afirmándolo en un 78%, a ser mejores ciudadanos, fundamentándolo en un 88% ,los forma para ingresar a la vida laboral, lo sustentan en un 79% y a seguir sus estudios superiores. Fundamentándolo en un 98%.

En cuanto a si el currículo diseñado tiene en cuenta la información de las evaluaciones internas, los docentes manifiestan opiniones compartidas entre el poco de acuerdo (36%) y el parcialmente de acuerdo (38%), pero para la gran mayoría si es claro que participan o hacen parte de comunidades de aprendizaje en las que diseñan planes de mejoramiento curricular, afirmándolo en un 21% estando bastante de acuerdo y un 55% parcialmente de acuerdo.

La mayoría de los docentes manifiestan que se trabaja por niveles en planes de mejora para potencializar los aprendizajes de los estudiantes, afirmándolo en un 48% bastante de acuerdo y un 38% parcialmente de acuerdo, que organizan la clase sobre preguntas y respuestas predeterminadas, sustentado en un 43% siempre y un 38% la mayoría de las veces, que solicitan realizar exposiciones, debates y foros sobre temas que afectan la sociedad, afirmándolo en un 38% realizarlo la mayoría de las veces y un 26% siempre. y sobre los contenidos de aprendizaje en un 38% la mayoría de las veces y un 24% siempre.

Así mismo, los docentes manifiestan que fomentan el trabajo cooperativo para desarrollar capacidad de análisis y resolución de problemas, afirmándolo en un 55% siempre y un 36% la mayoría de las veces, que facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos a partir de las habilidades que ya poseen, fundamentando la investigación no solo de la disciplina sino del contexto, sustentándolo en un 50% siempre y un 36% la mayoría de las veces. Solicitan trabajos o proyectos de investigación individual o grupal que luego se evalúan con notas, afirmándolo en un 43% la mayoría de las veces y un 26% siempre. Se muestran de acuerdo en que la enseñanza impartida promueve ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento, sustentándolo en un 60% estando bastante de acuerdo y un 33% parcialmente de acuerdo. Así

mismo, afirman que desarrollan el aprendizaje por descubrimiento, independiente y autónomo, sustentándolo en un 14% bastante de acuerdo y un 38% parcialmente de acuerdo.

En sus clases los docentes dicen regular el comportamiento y la participación de los estudiantes para que el proceso de enseñanza sea efectivo, afirmándolo en un 62% bastante de acuerdo y un 21% parcialmente de acuerdo, orientan y ofrecen recursos al alumno en el acceso al conocimiento, sustentándolo en un 38% parcialmente de acuerdo y un 14% bastante de acuerdo, enfatizan la enseñanza en el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes en todas las áreas, afirmándolo en un 38% parcialmente de acuerdo y un 11% bastante de acuerdo y les resulta importante premiar el logro que obtengan estos con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones, sustentándolo en un 93% bastante de acuerdo.

En lo concerniente al aspecto de evaluación los docentes en su gran mayoría dicen que esta es formativa, afirmándolo en un 76% bastante de acuerdo y un 17% parcialmente de acuerdo, que promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante procesos de retroalimentación, sustentándolo en un 64% bastante de acuerdo y un 31% parcialmente de acuerdo, dicen además que se realizan evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada tema, afirmándolo en un 48% siempre y un 38% la mayoría de las veces, realizan trabajo grupal con los estudiantes para asignar una nota, afirmándolo en un 43% la mayoría de las veces y el 29% siempre y autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluación de los trabajos, afirmándolo en un 50% siempre y un 33% la mayoría de las veces.

En cuanto al tipo de preguntas utilizadas en las evaluaciones coinciden en que realizan pruebas con alternativas o respuestas de verdadero o falso, afirmándolo en un 48% la mayoría

de las veces y un 21% siempre, con preguntas en las que los estudiantes deben justificar y resolver problemas, sustentándolo en un 45% la mayoría de las veces y 43% siempre.

Se evidencian opiniones diversas en cuanto a las actividades de evaluación entre estas se pueden señalar la asignación de tareas para colocar nota, afirmándolo en un 38% la mayoría de las veces y un 19% siempre, las evaluaciones de los contenidos de una disciplina basadas en los textos escolares desde los cuales se desarrolla la enseñanza, sustentándolo en un 36% parcialmente de acuerdo y un 29% bastante de acuerdo, el debate como forma de evaluación donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de sus participantes, afirmándolo en un 38% parcialmente de acuerdo y un 14% bastante de acuerdo, evaluación de los aprendizajes mediante pruebas orales, objetivas y pruebas de respuestas cortas, sustentándolo en un 38% parcialmente de acuerdo y un 14% bastante de acuerdo.

De igual forma hay puntos controversiales entre el poco de acuerdo 36% y el parcialmente de acuerdo 38% frente a considerar si el profesor revisa de manera individual y colectiva el proceso de los aprendizajes desarrollados, si la evaluación examina el conocimiento que evidencian los estudiantes tanto de manera individual como grupal, si la evaluación favorece la reflexión tanto individual como grupal en los trabajos desarrollados o con los contenidos abordados bajo una orientación formativa; así como si la evaluación busca fortalecer los niveles de lectura y escritura de los estudiantes.

En cuanto a la asignación y criterios para utilizar las tareas en los procesos de enseñanza-aprendizaje el 62% de los docentes encuestados aseguran que estas siempre dependen de las orientaciones y de las instrucciones que realizan ellos y un 31% expresa realizarlo la mayoría de las veces, así mismo se aseguran que todos los estudiantes las realicen, sustentada esta

afirmación en un 71% siempre y en un 21% la mayoría de las veces, se revisan y se resuelven en forma general para la clase, afirmando el primer aspecto en un 38% la mayoría de las veces y un 55% siempre y el segundo aspecto con un 33% la mayoría de las veces y un 52% siempre.

Con relación a las temáticas desarrolladas, los docentes en un 71% respondieron que siempre explican las temáticas hasta que los estudiantes entiendan y un 24% expresa realizarlo la mayoría de las veces, así mismo si necesitan que se les vuelva a explicar el docente lo hace y estas por lo general son explicadas conforme a los tiempos estipulados en la planeación, sustentada esta afirmación en un 47% que expresa hacerlo siempre y un 76% la mayoría de las veces.

La organización y formas de proceder en el aula los define el profesor, afirmándolo en un 48% bastante de acuerdo y un 36% parcialmente de acuerdo, se anima al estudiante para que logre sus objetivos, sustentándolo en un 62% bastante de acuerdo y un 29% parcialmente de acuerdo y se le asigna la autoridad al grupo para llegar a acuerdos y construcciones colectivas, afirmándolo en un 67% bastante de acuerdo y un 24% parcialmente de acuerdo.

La mayoría de docentes manifiestan estar de acuerdo en que el conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiantes y ellos mediante espacios de discusión y la crítica, afirmándolo en un 74% bastante de acuerdo y un 19% parcialmente de acuerdo.

Sin embargo, algunas opiniones están divididas entre el parcialmente de acuerdo 38% y el poco de acuerdo 36% a manifestar que el estudiante con su actitud responde a lo solicitado en su proceso de formación en aspectos como gestionar la información (búsqueda, selección, análisis y sistematización), desarrollar estrategias de aprendizaje conforme al objeto y objetivos de aprendizaje, contexto y aplicación de los mismos. La opinión de los docentes también está

dividida entre el parcialmente de acuerdo 38% y el poco de acuerdo 36% en aspectos como centrar el aprendizaje en la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia, centrar el aprendizaje en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias, Así como concebir el aprendizaje como producto de una acción deliberada que parte de una reflexión dialógica entre estudiantes y maestros.

Algunos docentes están parcialmente de acuerdo 38% y poco de acuerdo 36% en cuanto a si los objetivos del aprendizaje están a favor de las necesidades de la sociedad, si los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes permiten obtener buenos resultados en las pruebas internas y si las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje significativo y por descubrimiento.

Finalmente, cabe anotar que los docentes manifiestan en forma general en no estar de acuerdo que los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables en el modelo pedagógico, afirmándolo en un 29% poco de acuerdo y un 21% en desacuerdo. (Ver anexo k, o)

8.1.5.2 .Encuestas a estudiantes

Al consultar a los estudiantes en cuanto a si conocen la misión y la visión de la institución, la mayoría coincidió en que hacía falta conocerlas con más detalles, soportado esto en un 48% que afirman conocerla poco y un 9% expresa no conocerlas. Manifiestan que éstas se encuentran poco visibles o nada visible, fundamentado en un 53% y 15% respectivamente. Así mismo, expresan que hace falta difundirlas para toda la comunidad. Reconocen los valores que los identifican como estudiantes Orientalistas, así como manifiestan estar de acuerdo con las

modalidades que ofrece la institución, fundamentado esto en un 52% y un 57% respectivamente. Los estudiantes consideran que la institución los forma mucho para ingresar a la vida laboral, afirmándolo en un 65%.

En cuanto al proyecto educativo institucional el 40% de los estudiantes encuestados expresan que no están al tanto de este, un 39% manifiesta conocerlo poco. Así mismo, desconocen la forma como se construyó. Fundamentada esta afirmación en un 60% que dice no conocer este proceso y un 28% conocerlo poco.

El 69% de los estudiantes encuestados reconocen que los docentes llevan un seguimiento académico y disciplinario, tienen opiniones compartidas en cuanto a que los docentes realizan evaluaciones diagnosticas al inicio de cada tema, pues un 41% expresa si realizarse y un 43% dice realizarse poco. Manifiestan que la evaluación formativa es poco o nada permanente. Soportado esto en un 49% y 10% respectivamente.

Con relación al conocimiento de cómo evalúan el PEI y las rutas adecuadas para hacerlo, responden en su gran mayoría que poco conocen esta valoración. Esta afirmación se fundamenta en un 36% y un 27% que afirma desconocer totalmente este proceso. A su vez expresan poco conocimiento de las directrices de mejoramiento para los estudiantes con bajo rendimiento académico y mal comportamiento. Soportándolo con un porcentaje del 59% y un 12% que lo desconoce totalmente.

Para la mayoría de los estudiantes las estrategias de enseñanza del docente posibilitan que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan, soportándolo en un 57%, así mismo, expresan realizar muchos trabajos individuales y grupales que dan cuenta de sus aprendizajes, esto es afirmado en un 50% , así mismo, manifiestan que los docentes regulan el comportamiento

y participación de los estudiantes ,afirmándolo en un 59%.Por otro lado, expresan que la enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos, soportando esta afirmación en un 54% y al mismo tiempo reconocen que se premian los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones, expresado esto en un 55%.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los estudiantes responden que poco se desarrolla la clase sobre preguntas y respuestas predeterminadas, afirmándolo en un 50%, y tienen opiniones controversiales en cuanto a la realización poca o mucha de exposiciones orales/debates/foros en torno a temas que afectan a la sociedad, pues para un 46% están se realizan poco, mientras que para un 45% se realizan mucho , así mismo difieren en la opinión del uso del trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de análisis y resolución de problemas en contexto, para un 48% este se realiza poco y para un 44% se realiza mucho. De igual forma se evidencia opiniones divididas con relación a si la enseñanza de los docentes promueve ambientes y experiencias en las cuales desarrollan nuevos conocimientos, ya que para el 45% si las promueve y para un 45% no las promueve, así mismo, expresan que poco o nada las opiniones de los estudiantes al igual que la del docente siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos, afirmándolo en un 45% y 10% respectivamente.

Para un gran número de estudiantes encuestados las herramientas que brinda la institución (académica, pedagógica, material) permite lograr en ellos el ciudadano que necesita la sociedad, afirmándolo en un 55%, de igual forma para ellos los recursos que el docente utiliza son los más convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje expresándolo en un 55%.

Un gran número de estudiantes manifestó que los docentes dan a conocer su plan de área, afirmándolo en un 74%. Tienen opiniones contrarias en cuanto al manejo de los contenidos impartidos por los docentes, para un 46% este es evidente, para un 45% es poco.

Al indagar en la encuesta acerca de la participación en actividades curriculares, en donde se requiera la opinión de ellos como estudiantes, manifestaron hacerlo poco o no hacerlo, afirmándolo en un 46% y 11% respectivamente, así mismo, se sienten poco o nada apoyados en sus iniciativas por directivos (rector y coordinadores), expresándolo en un 10% y 52% respectivamente. Manifiestan sentirse poco o nada escuchados ante los miembros de la institución (rector, coordinadores, psicoorientadores, docentes), sustentando esta afirmación en un 50% y 13% correspondientemente. Expresan haber participado poco o nada en encuestas u otro mecanismo de opinión, afirmándolo en un 41% y un 11% respectivamente. Por otro lado, dicen que los padres de familia son invitados a participar poco o nada activamente en decisiones y actividades de la institución, sustentándolo en un 47% y un 23% respectivamente, manifiestan en su mayoría que poco son tenidos en cuenta. Para ellos la comunicación con los padres de familia es poco frecuente y efectiva, afirmándolo en un 48%.

Para los estudiantes, los docentes realizan planes para el mejoramiento de estudiantes con bajo rendimiento académico, afirmándolo en un 54%. Expresan que el conocimiento no es fruto de una construcción conjunta entre estudiantes-profesores mediante la discusión y la crítica, sustentándolo en un porcentaje del 51% que manifiesta serlo poco y un 10% nunca serlo.

Por último, cabe anotar que los estudiantes manifiestan que los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor así como la autoridad está depositada en el docente, afirmándolo en un 50%. (Ver anexo 1, o).

8.1.6. Triangulación

En la presente investigación la triangulación se realizó de forma convergente, es decir, priorizando sobre los hallazgos que son confluente entre todas las fuentes de datos (Patton, 1999), organizándolos en los componentes evaluativos del modelo CIPP (Stufflebeam, 2003), los cuales son Contexto, Entrada, Proceso y Producto. A su vez, se considera pertinente aludir a la revisión bibliográfica con el fin de interpretar los resultados a raíz de la fundamentación teórica del presente trabajo.

Los hallazgos que corresponden al **contexto** pueden resumirse en los siguientes:

La influencia del contexto es preponderante sobre el desarrollo curricular. El currículo está contextualizado en un entorno donde existen determinantes que de alguna forma influyen sobre la misión que se le atribuye al constructo curricular (Gimeno-Sacristán, 1991). Los determinantes que se pueden identificar son de dos tipos: en primer lugar, internos de la escuela, de la forma como está organizada y la forma cómo se concentran las decisiones acerca de esta organización. Y en segundo lugar, externos que corresponden al contexto departamental y municipal, y la forma cómo los problemas y falencias del sector educativo se manifiestan dentro de la escuela.

Las necesidades afectivas y psicológicas de los estudiantes de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás no son tenidas en cuenta en la misión. Por lo tanto, se identifican visos de un paradigma educativo de un tipo que Posner (1998) identifica como “tradicional” en el cual el poder de decisión sobre el currículo no se encuentra democratizado en todos los actores del sistema educativo, sino que es impuesto en mayor o menor medida a

los estudiantes a partir de unas preconcepciones de quienes organizan el centro educativo, o influenciadas por estándares nacionales de contenido curricular (Lago et al 2014). El análisis de estas autoras muestra que, pese al cambio de paradigma educativo, las escuelas colombianas tienen severas dificultades para pasar de un tipo de currículo estandarizado y tecnificado a un currículo que se corresponda con las necesidades de la región, del contexto y de la sociedad directamente involucrada en ellas, lo cual se puede evidenciar en la ausencia de espacios para los estudiantes poder participar en el currículo diseñado. Se manifiesta en el desarrollo curricular el poder de atribución de prácticas como es entendido por Gimeno-Sacristán (1991): los contenidos tienden a pasar por un proceso atributivo de valor de acuerdo a las necesidades y subjetividades de los diversos actores involucrados en la enseñanza.

Al currículo diseñado le falta contemplar algunas necesidades de los estudiantes, del contexto y de las necesidades inclusivas, en estos aspectos el PEI es muy general y no especifica las necesidades del estudiante a las que la escuela debe responder, tales como: psicológicas, afectivas, sociales e inclusivas. Las necesidades diversas de los estudiantes no son tenidas en cuenta en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación), para establecerles rutas de evaluación. No se explicita cómo será abordada la evaluación para estudiantes con problemas de aprendizaje y Necesidades Educativas Especiales (NEE). Las NEE son tenidas en cuenta en la planeación de algunos docentes, pero falta articular en las mallas curriculares las adaptaciones curriculares que respondan a dichas necesidades. Faltan estrategias pedagógicas para atender estas necesidades, por falta de capacitación y orientación para el manejo de este tipo de población.

Los estudiantes presentan necesidades sociales, económicas, psicológicas y académicas, pues son niños, niñas y jóvenes que provienen de padres separados, algunos viven con abuelos, otros con escasez económica, con problemas de salud y otros con falta de colaboración por parte de los padres en lo afectivo siendo este aspecto trascendental en el rendimiento académico.

La escuela es un entorno complejo que, como lo explicita Bris (2009) está compuesto de relaciones fundamentalmente humanas, razón por la cual su modelo de calidad pone el énfasis en la cooperación dentro de la organización escolar, por lo que estas necesidades afectivas inciden en los resultados de cualquier iniciativa que busque una educación de calidad. Dentro de las necesidades de formación se señala el deseo por la enseñanza de todos los conocimientos, trabajar en todas las áreas, porque todas son importantes para lograr un mejor futuro, aprender a estar bien presentados, profundizar más en inglés, pensamiento matemático, castellano, comprensión lectora, lectura crítica, producción textual, ciencias naturales, educación física y ética, pues estos aspectos son básicos para enfrentar cualquier reto educativo ya sea en la universidad o en una carrera técnica. Así mismo, mencionan la importancia de aprender de diseño y manualidades para poder implementarlo en la vida personal. Además, les gustaría que les enseñaran los comportamientos adecuados, los valores; es decir como convivir en la vida cotidiana. A su vez expresan la importancia de mantener las especialidades comerciales, la de mecánica diésel, la enseñanza de nuevos productos químicos, ofrecer nuevamente la informática, comercio, maquinarias pesadas, muestras químicas y más profundización en seguridad ocupacional porque esta se ofrece de forma básica, implementar especialidades en áreas administrativas y automotriz, aprender a ser autónomos, más abiertos, más ordenados y mayor capacitados en sistemas, ser mejores personas con alta calidad humana y excelencia académica, la asignatura de proyecto debe ser mejor desarrollada. En el nivel de primaria manifiestan que

las áreas de educación física y artes deben ser manejadas por docentes licenciados en estas áreas. Así mismo, expresan lo interesante que sería el trabajo por áreas en todas las sedes de primaria.

El análisis que se realizó del currículo diseñado, no obstante, prevé el impacto de los proyectos específicos tanto en la vida personal de los estudiantes, como en la sociedad, pues los docentes los plantean de acuerdo a las necesidades de los educandos, y de acuerdo a las necesidades de la sociedad (contexto inmediato). Para atender las necesidades de los estudiantes, la institución cuenta con el manejo de programas como PTA, competencias ciudadanas que facilitan las estrategias y material didáctico para fortalecer los procesos de aprendizaje, desarrollo de actividades de lectura, escritura, operaciones matemáticas y relaciones sociales. Así mismo, se cuenta con un grupo de apoyo para estudiantes con dificultades cognitivas. Así como los convenios (SENA), que retroalimentan el proceso pedagógico.

Ya en un plano más amplio, en lo correspondiente a la relación de la escuela con el contexto del municipio, se puede concluir que esta es afectada por una serie de problemas comunes al sistema educativo local. Las problemáticas en materia de educación a nivel del contexto local de acuerdo al Plan de Desarrollo del Municipio de Santo Tomás son: (1) La brecha de calidad que existe, representada en los diferentes resultados de las pruebas saber; (2) Baja cobertura en educación media; (3) La tasa de analfabetismo en mayores de 15 años; (4) Alto porcentaje de reprobados para el año 2014, por encima del nivel nacional.

Hay poca voluntad y valoración del contexto rural de parte de las autoridades locales y departamentales, pues existe poca atención a las necesidades mínimas de las sedes rurales,

abriendo una brecha de inequidad en lo que concierne a los recursos físicos y financieros. Poca oportunidad para acceder a los avances tecnológicos; por lo cual debe ser indispensable en la institución, la creación de programas, metodologías y estrategias que tomen en consideración variables como las características culturales, económicas, e incluso las condiciones geográficas y de comunicación que hacen parte de las necesidades de los estudiantes pertenecientes al sector rural y/o estudiantes en condiciones de desplazamiento forzoso. Porque lo importante no es solo generar cupos sino lograr su permanencia en la institución hasta terminar el ciclo educativo.

Dentro de las necesidades del contexto local se puede señalar la necesidad de mejorar las pruebas saber desde la primaria, así como profundizar más en inglés y matemáticas que es donde los resultados están más bajos, ya que al mejorar los resultados de pruebas saber se incrementarían los recursos para la calidad educativa, que es el eje central del plan de desarrollo en materia de educación. Así mismo, reiteran la importancia de evaluar la pertinencia del currículo de acuerdo con la estructura y contexto socio económico de Santo Tomás y con base a ello establecer las modalidades. Falta establecer en el sistema educativo criterios de calidad con relación a la educación de la población vulnerable, precisamente para dar respuesta a la diversidad de la población, evitando la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando las características y necesidades individuales de los estudiantes entre estas las condiciones de extra edad, desplazamiento, dificultades económicas, necesidades psicoafectivas, de motivación e incluso se debe tener en cuenta las condiciones de su contexto familiar donde se dan diversos factores entre estos el analfabetismo de los padres, todo ello con el fin que el estudiante sienta que se le tiene en cuenta en la escuela y se le da respuesta.

Faltan evidencias que permitan identificar las acciones orientadas a la atención pertinente de estudiantes con discapacidades cognitivas y físicas, ya que estos niños, niñas y jóvenes tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo y social y es la escuela quien les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas así sea necesitando más tiempo y otras estrategias para lograrlas.

De acuerdo con las necesidades, las entrevistas muestran que la sociedad requiere formar un ciudadano integral, competente, intelectual, afectivo, justo y equitativo, para garantizar el progreso de su condición humana. Un ser consciente y capaz de interactuar en convivencia con sus semejantes y con el mundo, que participe activamente en la preservación y conservación del medio ambiente. Sin embargo, reconocen que existen debilidades como las condiciones afectivas, sociales y económicas que han impedido el desarrollo integral del ser humano; entre estas, la desintegración familiar, desigualdad económica, desempleo y la inseguridad.

Por último, podemos decir en cuanto al componente del contexto que la institución educativa cuenta con una población heterogénea, la cual presenta necesidades de tipo afectivo, psicológico, emocional y cognitivo. Es una escuela inclusiva, frente a lo cual debe reestructurar sus diseños curriculares de tal manera que se desarrollen programas y proyectos que favorezcan la formación de toda la población característica de la misma, como componente relevante en sus procesos de calidad.

Pasando de la evaluación de contexto al componente de **entrada**, y siguiendo el modelo de Stufflebeam (2003), se pasan a analizar los recursos con los que cuenta la institución. Las conclusiones a las cuales se puede llegar son las siguientes:

El principal insumo de entrada con el que cuenta la institución es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se encuentra organizado en cuatro componentes: el conceptual, el pedagógico, el administrativo y el de proyección de la comunidad. La evaluación del PEI hizo principalmente énfasis en los dos primeros componentes.

Del componente conceptual se puede decir que en el marco referencial se define el concepto de PEI y sus componentes, el concepto de currículo y los componentes del mismo; la definición de los términos: programas, logro, indicadores de logro, criterios de evaluación; las concepciones de hombre, sociedad, pedagogía, docente, estudiante, formación integral, educación y cultura, enseñanza, aprendizaje, proceso pedagógico, didáctica, institución, tecnología, estándares, participación ciudadana, competencias, competencias básicas, ciudadanas y laborales, clasificando estas últimas en laborales generales y laborales específicas. Así mismo, se contemplan algunos elementos del horizonte institucional dentro de los cuales se pueden señalar la misión, la visión y la filosofía. A su vez se expresa el lema, los principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, axiológicos, epistemológicos, pedagógicos, los objetivos generales y específicos del proyecto educativo institucional, los objetivos generales de la educación básica, de la básica primaria, secundaria, de la media académica y media técnica, objetivos generales y específicos de la institución, políticas nacionales, planes y políticas de la institución.

Con relación a los referentes epistemológicos del PEI que se encuentran en el componente conceptual se puede anotar que hace falta reemplazar la concepción de hombre por la de sujeto con el fin que comprenda: niño, niña, hombre y mujer. La concepción de sociedad debe concebirse no solo como un conjunto de familias que trabajan por el bien común, que se rigen por ciertas normas estipuladas, sino también una sociedad del conocimiento y de la información, donde ser sujeto de la misma exige ser reflexivo, analítico y crítico, así como ser capaz de manejar y seleccionar adecuadamente la información para el beneficio propio. Además, la concepción de sociedad establecida en el PEI no está acorde con los fundamentos crítico-sociales planteados en el modelo pedagógico.

Por otro lado, es importante señalar que la institución contempla diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje, pues existen unas en el marco conceptual y otras en el modelo pedagógico. Es necesario establecer las que se encuentran planteadas en el modelo pedagógico, ya que estas están articuladas con los fundamentos del mismo.

De igual manera analizando otros referentes epistemológicos establecidos en el componente pedagógico del PEI, es pertinente mencionar que la escuela plantea dentro del interés del conocimiento el desarrollo de la alta calidad humana y la excelencia académica, la autonomía, lo emancipatorio y la libertad del individuo en una racionalidad didáctica, problematizadora, contextualizada, discursiva y de interés práctico a través de la interpretación como base para la explicación y transformación de la realidad. Estas ideas hacen eco de planteamientos de la escuela crítico-social, tales como Stenhouse (1998), Giroux (1983) e

incluso Freire (1980), por lo tanto, se identifica que por lo menos por escrito el PEI tiene una fundamentación de tipo crítico que potencialmente podría utilizarse para fortalecer la práctica.

Así mismo, se evidencia en el contexto histórico, la escuela filosófica con la que la institución se identifica para el sustento de las teorías que apoyan al modelo pedagógico, pues se expresa que las teorías circulantes que apoyan el modelo orientalista surgen en las décadas del 80 y 90 del siglo XX bajo la influencia de la escuela de Frankfurt por parte de Habermas y las tesis liberacionistas de Freire y Freinet, también de las teorías gestálticas; explicando que sus efectos contribuyeron a configurar el pensamiento liberal y el cultivo del carácter más personal y subjetivo sobre las concepciones atomizadoras del pensamiento. En los inicios del siglo XX se consolidó con los aportes del pragmatismo y la escuela progresiva de Dewey y Kilpatrick. En la segunda mitad del siglo XX se apoyó en las corrientes de la fenomenología y el existencialismo de Heidegger, Sartra, Camus, Gadamer, entre otros.

Por otro lado, es importante señalar que hay desconocimiento de la teoría pedagógica por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, pese de que en el PEI en el apartado de los principios pedagógicos se hace referencia a la teoría pedagógica, mencionando la pedagogía activa expresando: “con esta corriente se busca que el proceso de aprendizaje se realice desde la práctica unida a una reflexión, buscando provocar la formación de conceptos en los alumnos y no simplemente la repetición memorística de fórmulas y expresiones verbales”. Así mismo, en el modelo pedagógico institucional se habla de la pedagogía de la liberación de paulo Freire (1988) “enseñar con el desarrollo del pensamiento crítico en función de la transformación de la realidad”. Y finalmente de la pedagogía crítica de

Giroux (1990): “teoría que propone a través de la práctica, que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica dentro de su sociedad”. De acuerdo al interés del conocimiento donde resaltan lo emancipatorio, las teorías pedagógicas que apuntan a lo crítico social y la concepción de enseñanza establecida : “La enseñanza se realiza como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas, se requiere entonces interpretar y describir para transformar a partir de la actividad crítica”. Se deja entrever que la institución se identifica con un paradigma crítico social, a pesar de este no encontrarse definido en el PEI. Es importante señalar que se observa poco conocimiento y por ende poca apropiación de estos referentes epistemológicos y de su implicación en el desarrollo del quehacer pedagógico de la escuela. Es de allí la importancia de hacer una reflexión de estos referentes y de su implicación en la práctica pedagógica, así mismo es importante establecer la concepción de conocimiento que asumirá la institución, dado que en el PEI esta no se contempla.

Dentro del componente conceptual como se mencionó anteriormente también se contemplan algunos elementos del horizonte institucional. El horizonte institucional constituye un elemento cohesionador para la cultura organizacional del centro escolar de acuerdo al análisis arrojado en la presente triangulación. Algo que se establece en el modelo de Bris (2009) es que, al emprender un proceso de mejoramiento de la calidad, es preponderante el consolidar un sistema de valores que orienten el trabajo mancomunado y la articulación de las acciones y estructuras de la escuela como organización.

Por lo tanto, se pudo hipotetizar en este trabajo que la falta de consolidación del horizonte institucional podría ser uno de los factores negativos más influyentes en las problemáticas de calidad de la institución, pero al mismo tiempo el principal insumo con el cual trabajar para establecer prácticas de calidad. En el horizonte institucional se establece la misión, la cual no ha sido revisada y actualizada; además, falta realizar estudios que den cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes y que sean formuladas en la misma. Por otro lado, con respecto a la visión es pertinente mencionar que esta no establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión, de igual manera no explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento. Por otra parte, cabe anotar que en la visión hace falta considerar de manera explícita los sistemas de difusión, las acciones para alcanzar la misma y los planteamientos de innovaciones de tipo social, académico, psicológico y afectivo y, ser revisada y actualizada permanentemente con el propósito de responder a las necesidades de los estudiantes, así como contemplar avances tecnológicos ya que esta competencia se encuentra expresada en la misión de la institución.

Con respecto a los valores institucionales se puede decir que la institución no los contempla de manera explícita, ya que en el PEI los menciona pero no los define de manera individual ni expresa como son concebidos por la escuela, lo cual conlleva al desconocimiento de los mismos por algunos miembros de la comunidad educativa. Hace falta realizar un estudio para seleccionar los valores que la institución considere pertinentes para ser trabajados. Por otro lado, cabe anotar que después de un análisis detallado del PEI, se ha constatado que en el documento no están escritas las metas institucionales. No existen evidencias de metas de

aprendizaje y de formación como producto de análisis detallado de las necesidades de la sociedad, las necesidades específicas de los y las estudiantes y las necesidades educativas especiales; guardando relación con la misión y la visión contemplada en el PEI.

En cuanto al perfil del estudiante cabe mencionar que este no tiene en cuenta la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales, a pesar de que la institución maneja estudiantes que presentan este tipo de necesidades.

De este horizonte institucional se puede decir que a pesar de que los directivos de la institución señalan que construyeron la misión y la visión con la participación de algunos miembros de la comunidad educativa, quienes constituyeron un equipo de calidad integrado por representantes de las diferentes sedes, para algunos estudiantes y padres de familia estos componentes del horizonte son poco conocidos y para otros son totalmente desconocidos. Manifiestan que estos se encuentran poco visibles o nada visible. Así mismo, expresan que hace falta difundirlos para toda la comunidad. Los docentes expresan la existencia de los conceptos; sin embargo algunos desconocen los conceptos de hombre, mujer, ciudadano, ciudadana, que maneja la institución.

Por otro lado, en cuanto al componente pedagógico del PEI cabe anotar que en este se contempla el modelo pedagógico de la institución denominado modelo pedagógico integrado hacia el desarrollo humano. Con respecto a este el rector señala que se encuentra en un proceso de construcción, porque normalmente se traía un proyecto que decidió buscar su resignificación y en ese sentido se está trabajando.

Se aprecia en la redacción del modelo los supuestos de este recogidos en cinco aspectos que invitan a transformaciones de currículo, de modalidades de transformaciones de trasmisión de conocimientos, transformación de evaluaciones, de organización escolar y transformaciones de relaciones con el contexto. Sin embargo, los supuestos del modelo que se expresan en el documento no son específicos, ni se encuentran relacionados con la vida institucional, pues no se percibe en la redacción de dichos supuestos como serían esas transformaciones de currículo, modalidades de transformaciones de transmisión de conocimientos, de evaluaciones, de organización escolar y transformaciones de relaciones con el contexto etc. para poder hablar de la coherencia y la pertinencia que se lograría con la puesta en marcha de dicho modelo pedagógico.

De igual forma, en el modelo no se precisan los aspectos metodológicos; es decir, se da una visión efímera en este aspecto. Es pertinente señalar que el modelo fue creado por una minoría de profesores del bachillerato, aportando los métodos que estos implementaban y les daban resultados, al ser creado por una minoría es aún desconocido por estudiantes, padres de familia y algunos docentes quienes expresan falta apropiación de los componentes de este, así como de la fundamentación teórica del mismo, impidiendo su total aplicación en la práctica pedagógica. Reiteramos que el currículo, el cual incluye principios y nociones relacionadas a las prácticas pedagógicas (Stenhouse, 1998), es establecido por medio de procesos de atribución de sentido de los actores participantes del acto educativo (Gimeno-Sacristán, 2012), pero tal como lo hace ver De Alba (1998), este poder de decisión para establecerlo no se distribuye de forma heterogénea sino que es predominantemente hegemónica. Es decir, el componente pedagógico en el desarrollo curricular puede establecerse no de acuerdo a un consenso entre

todos estos actores sino entre un número reducido de estos, los cuales tienen una particular noción de lo que la educación debe ser y de los intereses a los cuales esta debe obedecer. Esto a su vez influye en la falta de claridad que la mayoría de los actores pertenecientes a la comunidad académica tiene acerca del modelo pedagógico, dificultando una enseñanza integrada y mancomunada hacia un objetivo común.

No obstante, como lo establece De Alba (1998), el campo del currículo no tiene por qué ser completamente hegemónico. Como el currículo es principalmente un producto cultural, está sujeto a ser un campo de intercambios y negociación de sus aspectos tanto estructurales como procesuales. Por lo tanto, el modelo pedagógico se considera como otro de los insumos potenciales a través de los cuales materializar mejoras en la escuela.

Con relación al currículo diseñado se puede señalar que al leer el PEI y detenerse en el concepto de currículo que maneja la institución se puede observar que en el marco conceptual hay una definición de currículo de acuerdo a la Ley General de la Educación de 1994 (MEN, 1994a). Asimismo, se plantean los componentes del currículo señalando los elementos que lo determinan directamente: el currículo común y planes de estudio; no obstante cabe resaltar que en la institución no hay una adopción de una concepción curricular, teoría curricular y tipo de currículo específico, pues sobre la concepción de currículo que maneja la IE un grupo de docentes manifiesta que la institución ha diseñado su propio currículo, bajo una concepción integradora. Aun cuando otro grupo admite que no tienen clara la concepción de currículo de la IE, que hace falta unificar criterios en este aspecto. De igual manera ocurre con la teoría

curricular, los directivos difieren en esta y para algunos docentes la IE tiene su teoría curricular, pero no todos los docentes la manejan, no se tiene conocimiento y apropiación de la misma.

En cuanto a la concepción de educación que se maneja en la institución, los docentes manifestaron que dicha concepción está contemplada en el PEI, pero no la manejan claramente; pues no ha sido socializada en comunidad, contextualizada e interiorizada por parte de los mismos.

Por otra parte, es importante mencionar que en el currículo diseñado en el marco conceptual se establece la concepción de competencia de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, no incluye los componentes que hacen parte de las competencias (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores). La concepción de calidad no está contemplada.

Para finalizar con el insumo del PEI, es importante hacer referencia al currículo implementado del cual se puede señalar que no se evidencia un plan de estudio como tal; es decir un documento que defina y describa 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. Existen son planes de áreas, mallas curriculares, proyectos transversales e institucionales que cada docente de manera autónoma diseña y desarrolla, lo cual no es unificado ni manejado por todos los docentes.

Otro insumo con el que cuenta la institución es el sistema de evaluación institucional, el cual el consejo directivo de la institución en uso de las facultades que le otorga el conjunto de normas de la ley general de la educación y los decretos reglamentarios y concordantes, establece el acuerdo n° 008 de 2013 “por el cual se complementa, reglamenta y adopta el sistema institucional de evaluación y promoción de estudiantes de la institución a partir del año 2013”.

De este documento es importante señalar que le falta mayor especificación de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y DBA de acuerdo a los niveles y las áreas de aprendizaje.

Entre los insumos de carácter institucional podemos contar igualmente el Manual de Convivencia. Este proyecta un estilo de convivencia sano, pacífico, armónico, participativo, cultivando en el estilo de relaciones, los medios que permiten desarrollar una personalidad en la práctica de valores, dispuestos a interactuar con el otro (a). Los capítulos ofrecen la orientación de la institución desde los criterios, misión, visión, filosofía y objetivos que ponen en práctica las leyes y la normatividad de la institución. Sin embargo, hace falta contemplar en este la ley 1620 de 2013. Otro insumo con el que se contó para el desarrollo de la investigación fue el Plan de desarrollo del Municipio de Santo Tomás: “Desarrollo Sostenible y Cultura para la Paz” este es el instrumento de planificación que orienta las acciones del gobierno municipal durante el período de gobierno 2016 -2019. En éste se determina la visión, los programas, proyectos y metas de desarrollo asociados a los recursos públicos que se ejecutarán durante los próximos 4 años. A través de este fue posible conocer las problemáticas en educación, sus posibles causas y planteamientos de programas educativos.

Finalmente, al hacer referencia a la capacidad del sistema, con relación a los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros para la implementación del currículo se sintetiza que se cuenta con una planta de personal idónea, pero en cuanto a los recursos físicos se puede decir que en algunas sedes específicamente en la zona rural algunas aulas no están construidas y otras necesitan mejorarse, además, falta crear zonas deportivas y de recreación. Así mismo, los recursos didácticos no son suficientes para cubrir todas las sedes y desarrollar mejor cada área, les hace falta mayor difusión, mantenimiento y cuidado para el máximo provecho de ellos en toda la institución.

Para concluir podemos decir que la institución dentro de sus insumos cuenta con un proyecto educativo institucional (PEI), en el cual se plantean algunos elementos exigidos ministerialmente, pero que a su vez, estos no están formulados de acuerdo a un estudio del contexto, y le falta establecer algunas concepciones que caractericen la práctica educativa de la escuela. Asimismo, cabe anotar que algunos miembros de la comunidad educativa en general desconocen algunas concepciones y teorías planteadas en el PEI.

Pasando al componente de los **procesos**, de acuerdo al modelo CIPP, se pueden establecer las siguientes conclusiones que corresponden al proceso de desarrollo curricular:

Si se analiza desde una perspectiva práctica del currículo (Stenhouse, 1998) puede decirse que el proceso de desarrollo curricular adolece de fallas en una serie de elementos que caracterizan a todo currículo. Por ejemplo, la consonancia, coherencia y conocimiento por parte de los mismos docentes de lo que se consideran los principios que guían la escogencia del contenido y de estrategias de enseñanza, así como la solidez y consenso inexistentes en cuanto a los principios éticos que definen el perfil de formación de los estudiantes de acuerdo a las

necesidades sociales. Es decir, las deficiencias encontradas en los componentes de contexto y de entrada necesariamente influyen en el proceso mediante el cual se continúa actualmente el desarrollo curricular. La falta de participación en cuanto a la determinación de los elementos fundamentales del currículo hace que la selección de contenidos y estrategias de enseñanza sea actualmente producto de criterios personales de un escaso número de actores en todo el sistema escolar.

En el PEI no se contemplan evidencias del proceso seguido para la construcción de algunos componentes del currículo como mallas curriculares, planes de áreas y proyectos de área; sin embargo cabe anotar que se llevaron a cabo mesas de trabajo por departamentos de áreas y por sedes para el desarrollo de los mismos. Se desconoce el proceso de construcción del proyecto educativo institucional por parte de los estudiantes. Dicen no conocer este proceso o conocerlo poco. Los estudiantes expresan que no están al tanto de este.

Con relación al proceso que se implementa para hacer el seguimiento al logro de la misión y la visión los coordinadores comentaron que es un trabajo que se hace en equipo. Al finalizar el año escolar la institución realiza el proceso de autoevaluación, que cada año congrega a los diferentes miembros de la comunidad educativa docentes, directivos, administrativos y se plantean nuevas metas de allí sale el plan de mejoramiento institucional, están en un proceso de tratar que cada vez la participación de los miembros de la comunidad educativa sea mayor, hay algunas debilidades que saben que deben apostarle para convertirlas en fortaleza como es precisamente el seguimiento de todos los procesos que se llevan en la Institución, están en esa tarea, de que el seguimiento que se le hagan a todos los procesos sea continuo. Expresaron

igualmente que a través del proceso de formación con los estudiantes en los proyectos transversales y en cada una de las asignaturas se trabaja marcando siempre la pauta de no perder el norte frente a la formación de ciudadanos competentes. Comentaron que este logro o este mecanismo se contempla al final de los periodos con los profesores que están haciendo el seguimiento, ellos pues en reuniones de comunidad y padres de familia hacen la respectiva evaluación si hay alguna diferencia, algún contraste, ellos sugieren hacer algunos cambios para tener en cuenta más adelante.

El rector de la IE expresa que dentro de los mecanismos que se implementan para hacer seguimiento al logro de la misión y la visión se pueden señalar las visitas personalizadas de los directivos y del departamento de orientación.

Con respecto al proceso de seguimiento del modelo pedagógico es pertinente señalar que los coordinadores expresaron que se evidencia a través de los planes de estudios, en el desarrollo de las temáticas en cada una de las asignaturas, de la puesta en marcha de la observación directa de la programación de los profesores, en ocasiones se toma muestras a través de filmaciones y se tienen videos de los diferentes desarrollos de clase y con relación a las diferentes asignaturas. Por otro lado, el rector expresó que se desarrollan jornadas pedagógicas para ese ejercicio de tratar de consolidar un modelo pedagógico. Los mecanismos de formación y seguimiento al modelo siguen siendo los mismos mecanismos que se usan para hacerle seguimiento al currículo: jornadas pedagógicas por grados y evaluaciones internas; no obstante, contrario a ello los docentes manifiestan que trabajan de manera aislada; es decir, cada uno aplica la metodología que más resultados le arroja en su quehacer y son conscientes de estar errados; por lo cual el

modelo pedagógico pasa a ser un documento sin sentido y sin apropiación en la institución. Se ha pedido socialización del modelo pedagógico, ya que este ha tenido modificaciones, las cuales no han sido dadas a conocer al cuerpo de docentes, quienes a su vez reconocen que la institución cuenta con un concepto de currículo y modelo pedagógico pero así mismo se desconocen sus bases teóricas, sus características y como debe ser implementado por cada uno de los profesores. Algunos docentes señalan que tienen en cuenta en su quehacer pedagógico los objetivos, metas institucionales y perfil del estudiante, pero que los planes de estudio, planeadores de clase, estrategias metodológicas y evaluativas no están ajustadas a los fundamentos teóricos del modelo. Estos aspectos se desarrollan bajo criterio de cada docente, mas no de forma unificada por desconocimiento y apropiación del modelo pedagógico.

Por otro lado, con relación al proceso de selección y organización de los contenidos del currículo en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar se puede decir que después de realizar una exhaustiva revisión del documento institucional no se encuentra evidencia de este proceso, además se pudo constatar que no existe la concepción de niño y niña en el horizonte institucional, sin embargo al seleccionar y organizar los contenidos se tiene en cuenta que se forma para niños y niñas; vale la pena anotar que aunque no existan evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo con relación a las concepciones de hombre, mujer, ciudadano y ciudadana, en el horizonte institucional están planteadas y son tenidas en cuenta al momento de desarrollar este proceso.

Por otra parte, en cuanto a los documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se

incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes se puede decir que no existen documentos que evidencien este proceso. Así mismo no existen documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de 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; sin embargo es de anotar que cada docente realiza los ajustes pertinentes en estos aspectos de acuerdo a las necesidades y al objetivo que desee alcanzar. Los contenidos están caracterizados por la parcelación de saberes contenidos en los estándares y son reconceptualizados permanentemente.

Por otro lado, no existe evidencia de los medios a través de los cuales se realiza el proceso de socialización de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación. Con relación a la existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación, se puede decir que esto no se lleva a cabo debido a la inexistencia de los mismos, y con respecto a las mallas curriculares no existen mecanismos de seguimiento por parte de los directivos sino que cada docente las modifica de acuerdo a las necesidades de su grado y teniendo en cuenta las orientaciones dadas por el programa Todos a Aprender.

En cuanto al proceso de cómo se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes los coordinadores expresaron que en el aula se evidencia a través de la planeación de la

clase, la planeación de la clase da cuenta del modelo pedagógico, da cuenta de los planes de estudio que se han planteado al principio de año, de acuerdo con esas planeaciones se verifica si el docente es coherente en lo que plantea en su planeación al momento de ejecutar la clase ahí se observa la coherencia porque en la planeación se debe evidenciar las estrategias que aplican ,el modelo en el cual se están apoyando y de esa manera pues se puede constatar. Además, los estudiantes también dan cuenta de la manera de cómo están aprendiendo y al observar el desarrollo o los aprendizajes de los estudiantes pues allí también se evidencia el currículo que está manejando la institución; sin embargo, manifiestan que el currículo para implementarlo en todas las sedes hay que tenerlo consolidado, un acuerdo entre docentes y difundirlo. El rector expresa que la forma como ellos se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes es a través de un documento que acuerdan en las jornadas pedagógicas que se desarrollan a final del año y al principio de año cuando se desarrollan los procesos de planeación. En este documento incorporan un elemento para hacer seguimiento a los procesos de formación de los profesores, en algunos casos al hacer ese seguimiento se dan cuenta que no se está implementando, sin embargo se hacen grabaciones de las clases y se aplican algunos instrumentos internos que tienen para ese efecto.

Con relación a si los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los proyectos educativos (PE) y mallas curriculares se puede decir que se realiza un análisis de los resultados de las valoraciones, mas no se retroalimentan las mallas curriculares. Dentro de los procesos educativos con relación al desarrollo curricular cabe anotar que algunos docentes señalan que la mayoría de veces se articula lo diseñado con lo implementado en el currículo; sin embargo es pertinente mencionar que existen algunas áreas que no cuentan con su plan de estudio y si lo tienen no reposan en la institución.

Al hacer referencia a la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo manifestaron los coordinadores que están trabajando en eso porque no se han puesto de acuerdo, expresaron que el currículo está basado en diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas en donde toman diferentes corrientes pedagógicas, por eso las articulan y dicen que tienen un currículo integrado.

Comentan que no se apoyan en una sola teoría, se apoyan en varias teorías, lo cual implica que están mirando el modelo como la convergencia de varias teorías para poder hacer efectivo ese modelo. Ven al ser humano de manera integral y por lo tanto, se apoyan en varios autores que teorizan con respecto al desarrollo del ser humano en todas las dimensiones. Mientras que para el rector la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo de la institución es la teoría práctica, se procura que lo que es teoría, lo que hace parte de la dimensión cognitiva se traduzca en la práctica, lo que hoy entre otras cosas perciben la mayoría de las formaciones a nivel de secundaria es la búsqueda de la competencia, y ahí es donde se trabaja el elemento práctico; es decir llevar o hacer práctico el conocimiento y también aprovechar esa práctica para valorar ese conocimiento; De acuerdo a los planteamientos anteriores se deja entrever que no hay unificación de criterios con respecto a la teoría curricular de la institución por parte de los directivos, y en ese mismo orden de ideas mucho menos claridad para los demás estamentos de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes, egresados). Lo que conduce a llevar a cabo un proceso de práctica pedagógica sin unificación de teoría curricular institucional.

Con respecto al tipo de currículo implementado en los procesos institucionales se puede señalar que para algunos docentes no es claro el tipo de currículo de la institución. Para los coordinadores en este momento se está implementando un currículo abierto aunque no esté planteado, porque se le ha dado la libertad al docente que a través de su experiencia pueda aplicar aquellas estrategias que él considera que son más efectivas al momento de trabajar en el aula. Un currículo abierto, de acuerdo a Díaz-Barriga (2005) es una construcción curricular en la cual el alumno puede elegir entre un amplio menú de cursos de acuerdo a los intereses y posibilidades que estos tengan, de forma que el trayecto de contenido a través del cual transitan dentro del sistema educativo es en mayor o menor medida único y personalizado para cada estudiante. Por lo que consideramos que de acuerdo a este planteamiento en la institución educativa el currículo abierto no se da completamente, pues los contenidos no son optativos, ni personalizados para cada estudiante.

A pesar de que en la institución no existe unificación de criterios en cuanto a la teoría curricular, concepción curricular, tipo de currículo institucional y conocimiento suficiente del modelo pedagógico, cabe anotar que en las prácticas pedagógicas se lleva a cabo lo plasmado en el PEI con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se contempla que este se realiza como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas, requiriendo interpretar y describir para transformar a partir de la actividad crítica, pues en el proceso de enseñanza los docentes tienen en cuenta lo funcional, lo divertido y lo que más les llama la atención a sus estudiantes lo lúdico y lo práctico para la vida de los mismos.

A través de preguntas se enriquece el conocimiento, se les enseña para que sean capaces de enfrentar los retos que se les presenten utilizando los recursos tecnológicos que es lo que más les agrada a ellos privilegiando al ser, el hacer sin olvidarse de la parte humana, con el fin de formar un hombre integral, capaz de enfrentar los retos que el mundo ofrece. Además se trabaja la implementación de proyectos, organizan la clase sobre preguntas y respuestas predeterminadas, solicitan realizar exposiciones, debates y foros sobre temas que afectan la sociedad, fomentan el trabajo cooperativo para desarrollar capacidad de análisis y resolución de problemas, facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos a partir de las habilidades que ya poseen, fundamentando la investigación no solo de la disciplina sino del contexto, solicitan trabajos o proyectos de investigación individual o grupal que luego se evalúan con notas, fomentan que la enseñanza impartida promueva ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento, desarrollan el aprendizaje por descubrimiento, independiente y autónomo, regulan el comportamiento y la participación de los estudiantes, para que el proceso de enseñanza sea efectivo, orientan y ofrecen recursos al alumno en el acceso al conocimiento, enfatizan la enseñanza en el desarrollo de la lectura y la escritura en todas las áreas , premian el logro que obtienen estos con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones, asignan criterios para utilizar las tareas en los procesos de enseñanza-aprendizaje estas siempre dependen de las orientaciones y de las instrucciones que realizan ellos, se revisan y se resuelven en forma general para la clase, explican las temáticas hasta que los estudiantes entiendan, así mismo si necesitan que se les vuelva a explicar el docente lo hace y estas por lo general son explicadas conforme a los tiempos estipulados en la planeación,

La organización y formas de proceder en el aula los define el profesor, se anima al estudiante para que logre sus objetivos, y se le asigna la autoridad al grupo para llegar a acuerdos y construcciones colectivas. La mayoría de docentes manifiestan estar de acuerdo en que el conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiantes y ellos mediante espacios de discusión y la crítica. Sin embargo, la opinión de los docentes está dividida en aspectos como centrar el aprendizaje en la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia, centrar el aprendizaje en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias, así como concebir el aprendizaje como producto de una acción deliberada que parte de una reflexión dialógica entre estudiantes y maestros.

. Con relación a si los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes cabe anotar que al no estar contemplados los métodos en las mallas este análisis no se pudo realizar a partir de las mismas, pero si se contemplan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conducen al desarrollo de las competencias básicas y específicas de acuerdo al área, grado y nivel. Es importante mencionar que en el quehacer pedagógico falta mayor conocimiento y apropiación del trabajo por competencia tanto en lo metodológico como en lo evaluativo. De hecho los docentes señalan que en el plan de estudios para la organización y evaluación de los conocimientos se tienen en cuenta los valores y destrezas que se desean potenciar, sin embargo cabe anotar que hace falta diseñar planes de estudio que a su vez apunten al desarrollo de

competencias teniendo en cuenta que se debe formar un individuo competente en el saber, el hacer y el ser y además el ICFES evalúa de esa forma a través de las pruebas Saber.

Con relación al proceso de la articulación de los proyectos transversales y pedagógicos al currículo es pertinente señalar que los directivos expresaron que estos proyectos transversales para introducirlo al currículo lo hacen al final del año, se puede decir con los profesores que están trabajando en distintos departamentos, se hacen las ponencias y se hacen las distintas teorías y prácticas. Esta articulación también se evidencia en los proyectos de aula. Además, se seleccionan las necesidades de formación de los estudiantes y de acuerdo con esas necesidades y con las características del contexto se plantean los proyectos que van a transversalizar toda la malla curricular.

Los coordinadores expresan que hay un trabajo mutuo entre docentes de secundaria para con los docentes de primaria con el fin de capacitar con relación a estos proyectos y para que se desarrollen mejor. Asimismo, el rector manifiesta que se hace un proceso de cualificación al iniciar las clases con los profesores, y los proyectos transversales y pedagógicos se articulan a través de un solo proyecto que le llaman un macroproyecto, que para el caso de la IE se llama “sembrando y construyendo comunidad”. Además se articulan con el centro de investigación que es dirigido por una docente, todo esto también se articula con las áreas fundamentales haciendo acuerdos por grados y por cada uno de los departamentos que desarrollan en los procesos de formación; Pese a estas anotaciones de los directivos, para los docentes falta articulación de los proyectos transversales, expresan que los proyectos que se llevan a cabo en

la institución deben ser extensivos a todos los niveles y cada una de las sedes que hacen parte de la misma.

Con relación al proceso de evaluación cabe anotar que existe relación entre lo plasmado en el PEI y lo ejecutado en el aula, pues en el PEI se establece que desde técnicas dialécticas y etnográficas, pueden ser apreciados y valorados para provocar nuevas acciones de formación. Es cualitativa y formativa, orientada a comprender y verificar procesos y resultados, contribuye a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización y se orienta por los principios de participación en la vida escolar. Sin embargo, en la práctica hace falta desarrollar los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación contemplados en el SIEE. En el proceso de evaluación los docentes expresan tener en cuenta que la evaluación es un proceso dinamizador, permanente, que valora hasta donde llegan y como lo hacen. Es además un proceso fundamental en las actividades, es integral y permite retroalimentar el trabajo con el fin de conocer los avances del caso por lo tanto se tienen en cuenta las fortalezas y debilidades del mismo con el propósito de mejorar el proceso educativo. Así todos están de acuerdo con un tipo de evaluación formativa, procedimental y cualitativa.

En cuanto a la forma de evaluar los profesores el desempeño de los estudiantes en las clases estos mencionan que realizan exámenes, exposiciones, mesas redondas, evaluaciones escritas, orales, trabajos, talleres, revisan los cuadernos, evalúan las participaciones, el análisis de textos, las enseñanzas, las presentaciones, así mismo evalúan el comportamiento y el manejo de relaciones interpersonales. Por otra parte, cabe señalar que las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de

las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje. Sin embargo, hace falta contemplar mayor tiempo y dedicación para atender las necesidades diversas de la población estudiantil en cuanto a seguimiento de los procesos de aprendizaje y los niveles de desempeño de la competencia en cada grado y áreas de aprendizaje, para ello se necesita una mayor preparación por parte de los docentes en cuanto a la evaluación por competencias. Con relación al tipo de evaluación que se desarrolla en la institución se puede decir que es una evaluación que normalmente persigue descubrir que tan competentes están siendo los estudiantes en una determinada área, se aplican evaluaciones internas, evaluaciones prácticas, y también se implementan evaluaciones tipo ICFES, tipo pruebas Saber, de tal manera que se tenga como un triángulo de opciones para determinar que tanto ha avanzado el estudiante. Por lo tanto, el sistema de evaluación que se identifica es predominantemente externo (Fernández-Sierra, 1994). Este tipo de modelos no entiende el currículo como proceso o praxis, sino como un producto, por lo cual las versiones “correctas” del conocimiento no son aquellas aplicadas a problemas locales ni con participación del estudiante en el criterio de validez, sino que el avance es determinado de forma externa por relaciones verticales determinadas por los estándares nacionales de educación, y por criterios que son ajenos al mismo estudiante. Como lo analizan Lagos et al (2014), esto es muy característico en las escuelas a nivel nacional ya que el camino a pasar de un paradigma tecnicista a un paradigma más crítico en cuanto a desarrollo curricular (incluyendo los aspectos evaluativos), es aún muy largo dado que las prácticas evaluativas provienen de una larga tradición de evaluaciones de tipo externo.

En cuanto al proceso de evaluación del currículo cabe anotar que se realiza una autoevaluación que recoge todas las cuatro gestiones, se alcanza a mirar durante cada año como

ha sido el desarrollo de los diferentes programas, proyectos que se desarrollan en la institución a través de las cuatro gestiones que se evalúan. No obstante, esta autoevaluación se concentra en los docentes y no participa el alumno de ningún modo, siendo coherentes con el modelo tecnicista y externo de evaluación según Fernández-Sierra (2014).

En la primaria el coordinador va a los cursos y observa el desarrollo de la clase para ver si va acorde con la planeación que el docente ya ha entregado. Asimismo, se expresa que el currículo es evaluado a través de jornadas pedagógicas, en esas jornadas pedagógicas desarrollan procesos de evaluación por grados y por campos de trabajo académico, además se hacen evaluaciones internas para hacerle seguimiento al currículo; no obstante para los docentes el currículo no es evaluado periódicamente y cuando en ocasiones se abren los espacios algunos docentes consideran que no se tienen en cuenta las recomendaciones dadas. Es indispensable crear los espacios para evaluar el currículo con el fin de detectar fortalezas y debilidades y diseñar un plan de mejora que conduzca a alcanzar los objetivos deseados de la IE.

Con respecto a la implementación de acciones desde las áreas para desarrollar competencias se puede decir que los docentes expresan que la planeación curricular busca el desarrollo de estas, pero en la realidad se observa que falta conocimiento, apropiación del trabajo por competencias, no todos los docentes manejan el tema y en el quehacer pedagógico de algunos docentes no se evidencia este desarrollo, pues el currículo tiende es al desarrollo de los contenidos. Las estrategias metodológicas y evaluativas les falta enfocarlas con mayor profundidad al desarrollo de competencias.

En cuanto a la descripción de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje; oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) se puede señalar que esto no es teniendo en cuenta en la malla curricular ya que no se explicitan estrategias o actividades que permitan abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, que le generen a los estudiantes un claro plan de apoyo pedagógico, aunque en el quehacer diario este si se lleva a cabo por parte de los docentes, implementando un acompañamiento a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje mediante actividades de nivelación con el propósito que los estudiantes logren superarlas. Los directivos se refirieron al procedimiento cuando hay un bajo rendimiento de los educandos expresando que se cuenta con el departamento de orientación y consejería que hace su trabajo con los estudiantes y con los padres de familia en busca de ese acompañamiento cuando se le presentan dificultades en dos o más asignaturas, porque lo normal es que al niño se le presente una dificultad, pero cuando ya presenta más de dos dificultades es donde se empieza enseguida a hacer el tratamiento con estos niños, unas veces satisfactorio y otras veces negativo ya que el estudiante decide seguir continuando con la pereza intelectual porque no tiene motivación ,no viene motivado de casa ni encuentra motivación para él en el colegio, entonces ese es el niño que se trata con psicología en la institución. Manifestaron estar a gusto con el seguimiento que hacen desde el departamento de psicoorientación con respecto al rendimiento académico y convivencial de los estudiantes; pero que al mismo tiempo este seguimiento parece no tener continuidad en el aula de clases porque los docentes no hacen el respectivo empalme de actividades de acuerdo a la dificultad detectada en psicoorientación. Para los niños de inclusión se pierde ese acompañamiento en el aula porque los docentes los

manejan sin tener en cuenta sus dificultades. Expresan que deberían implementar estrategias para que ellos se nivelen porque ellos tratan de dar pero no consiguen buenos resultados.

Cuando existen bajos rendimientos el estudiante es acompañado por el departamento de bienestar en la búsqueda de su mejoramiento. El director de grupo hace un acuerdo con el estudiante y con el padre de familia, luego el estudiante entra en un proceso de formación adicional o en su defecto se hace lo que se le llama en el colegio plan padrino; es decir se acompaña de otro estudiante o de un profesor que tenga la posibilidad de acompañar a ese estudiante a salir adelante con respecto a la dificultad que presenta. La mayoría de los docentes manifiestan que se trabaja por niveles en planes de mejora para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.

Con relación a los procesos de información referidos específicamente a cómo enseña y cómo evalúa la institución, manifiestan que en bachillerato realizan reuniones informativas, teniendo en cuenta los cortes preventivos que hacen antes de terminar cada periodo académico, siendo el director de grupo el encargado de explicar al padre de familia sobre la situación académica del estudiante y en el caso de los padres de familia de estudiantes de primaria, manifestaron que son los docentes encargados del grado los que están en contacto directo con los padres para mantenerlos informados. Para los egresados en lo concerniente a los procesos estos manifiestan que la organización del colegio es buena y apropiada. Resaltan el interés brindado por sus docentes para que ellos mejoraran en sus estudios e igualmente reconocen el dominio que tuvieron y tienen muchos de los docentes en las diferentes áreas de estudio. Destacan que la institución promueve la expresión de los puntos de vista de cada uno de los estudiantes para fortalecer en ellos el respeto por la opinión de los demás, permitiéndoles

expresar sentimientos. Consideran adecuado el tipo de disciplina que se maneja en el colegio, argumentan que la institución siempre se ha preocupado por ese aspecto y han sido exigente en ello.

Finalmente, podemos señalar dentro de las fortalezas y las debilidades del componente de procesos las siguientes anotaciones:

Cada docente desempeña su labor lo mejor posible con interés y motivación de acuerdo a sus conocimientos y experiencia, se han ido tomando las recomendaciones del PTA en primaria en pro de un mejor proceso de enseñanza- aprendizaje, se ha fortalecido el centro de investigación, debido a que esto antes solo cobijaba los grados 10 y 11, ahora se ha planteado cobijar los grados de 6to a 11 es decir básica secundaria y media vocacional, pero también se quiere hacer extensivo ese proceso desde el preescolar hasta 5to de primaria, es decir se pretende que toda la institución tenga equipos de investigación en los diferentes grados, se ha fortalecido el trabajo en la lectura crítica y la producción textual que tiene como marco el proyecto llamado leer y producir para avanzar que se está implementado en toda la Institución, se cuenta con el proyecto sembrando y construyendo comunidad, el cual se ha fusionado integrándolo con el proyecto de la secretaria de educación que se llama Por un Atlántico competente en ciudadanía guardando también relación con el plan de desarrollo en la búsqueda de la Paz. Este proyecto a su vez tiene cinco subproyectos: Vida Digna, Jóvenes constructores de paz, A la hora de querer y decidir cógela suave, Destrezas y habilidades para para padres y adolescentes, Se tienen articulaciones con el Sena, los profesores de inglés se vienen formando en maestrías para mejorar el proceso de bilingüismo en la institución a nivel de bachillerato, en el aspecto académico se han recibido becas por los estudiantes en las pruebas saber 11 , ha habido aumento en los promedios de tercero y quinto en el área de español, se ha dado la formación de 15

docentes en postgrados y maestrías, ha existido participación de docentes y estudiantes a diferentes eventos extra-curriculares y se está adecuando la planta física. Dentro de las debilidades de este componente se pueden señalar que no se trabaja unificadamente, cada docente lleva sus planes áreas, estrategias didácticas, evaluativas de forma individual, hace falta fortalecer más el trabajo por competencia tanto en el proceso de enseñanza- aprendizaje como en el evaluativo, pues el Ministerio evalúa por competencia e internamente se debe trabajar en ello, hace falta dar a conocer los proyectos institucionales en las diferentes sedes para que también sean implementados, falta articulación de los proyectos transversales, los niños con necesidades educativas especiales son manejados igual que los demás, no se dan las adecuaciones curriculares pertinentes., no hay continuidad en el aula con respecto a las sugerencias del departamento de orientación en los casos de bajo rendimiento y NEE, las docentes de apoyo solo se encuentran en la sede principal quedando por fuera las sedes.

Por último, a nivel del componente de **producto** se pueden acumular todas aquellas percepciones y evaluaciones que realizan los participantes hacia los productos que devienen del desarrollo curricular y la forma como estos lo experimentan en la realidad cotidiana, para así llegar a las siguientes conclusiones:

Para los docentes el currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades económicas aprendan, así mismo, posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan, posibilita que estudiantes con dificultades emocionales aprendan, es adecuado a las necesidades del entorno. Manifiestan que el currículo está orientado a la misión, visión de la institución, y al perfil del estudiante. Los docentes expresan que lo que se enseña permite a los estudiantes construir su proyecto de vida, así como resaltan que permite alcanzar

los logros esperados en cada nivel, a ser mejores ciudadanos, los forma para ingresar a la vida laboral y a seguir sus estudios superiores. El énfasis puesto en la vida laboral es uno de los rasgos que podría considerarse, en la clasificación de Posner (1998), como currículos de tipo técnico o conductual. Es decir, teniendo en cuenta la ubicación sociocultural de la institución, en conjunción al estado actual de su proyecto educativo, el énfasis técnico del tipo de educación denota un currículo basado en las corrientes conductuales que se enfatizan en transmitir una serie de habilidades operacionales y en lo que los estudiantes sean capaces de hacer. Esto, según Lagos et al (2014) corresponde a rasgos que predominaron en el desarrollo curricular del país durante gran parte del siglo XX, años durante los cuales el currículo se orientaba fuertemente a generar en los estudiantes una serie de habilidades y capacidades más o menos generales que les sirvieran para adaptarse a la producción industrial.

Manifiestan que los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes permiten obtener buenos resultados en las pruebas internas y las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje significativo y por descubrimiento.

Los educandos mencionan que la escuela “educa para la vida, para ser mejores personas, para ser alguien en la vida, para crecer, incrementar el conocimiento, para trabajar, enfrentar y tener un mejor futuro, para desarrollar y cumplir los proyectos y metas, para ser grandes profesionales con un conocimiento sólido”. Es decir, que los educandos tienen una posición acerca de cuál es y debe ser el perfil de formación, posición que, para lograr un currículo a la manera de Stenhouse (1998) debe ser incorporada activamente en los procesos de desarrollo

curricular. El enfoque metodológico y de evaluación permiten alcanzar el perfil del estudiante propuesto, aunque esto no se pudo analizar desde el currículo implementado específicamente las mallas analizadas, si se pudo evidenciar desde los criterios establecidos en el modelo pedagógico acerca de los métodos y la evaluación ya que estos enfoques contemplan métodos como el análisis crítico de la contradicción, hermenéutica, estudio de caso, el diálogo, la pregunta problematizadora, la argumentación, la participación democrática, investigación - acción - formación, estrategias constructivistas y explicitan una evaluación desde técnicas dialécticas y etnográficas, cualitativa y formativa, orientada a comprender y verificar procesos y resultados, contribuyendo a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización, orientada por los principios de participación en la vida escolar. Lo que ocurre es que a estos aspectos en el quehacer diario les falta mayor desarrollo y promoción. Este perfil es congruente con las necesidades de la sociedad actual, expresa entre otras características que pretenden formar “ un estudiante que valore y respete su propia dignidad y la de las personas con las que se relaciona, que ame la vida en todas sus manifestaciones, sea coherente, respetuoso en su accionar, competente para el análisis, el juicio crítico y la argumentación lógica frente a las diferentes situaciones que vive; competente en el saber, el hacer y el ser, lleno de valores; no obstante a este perfil le falta responder a la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales ya que hoy día la educación no debe ser excluyente y máxime cuando la institución educativa es inclusiva.

En cuanto a la pertinencia de las modalidades institucionales: Mecánica Diésel y la Seguridad Ocupacional, para los directivos, docentes, estudiantes y egresados estas son pertinentes porque les permite a los estudiantes desarrollar más, incrementar el conocimiento,

realizar prácticas, se puede continuar en la universidad o en su defecto acceder a carreras técnicas abriendo puertas en el futuro en la búsqueda de empleo y de la excelencia profesional; no obstante para el alcalde del municipio de Santo Tomás y para el asesor en educación municipal las modalidades actuales que ofrece la institución educativa no están acordes con las necesidades del contexto del municipio. Piensan que el grado de permanencia de las modalidades la determinan los resultados; es decir que tan útil están siendo para los egresados, si les está favoreciendo o no en su vida laboral. Para ello se hace necesario tener un seguimiento de egresados, unas estadísticas que indiquen a que se están dedicando. Además, teniendo en cuenta que el plan de desarrollo municipal está dirigido al fortalecimiento del ingreso del agro en el campo consideran que el colegio oriental le hace falta replantear sus énfasis; por lo menos contemplar la posibilidad de aportarle al municipio mano de obra en cuanto a la actividad agropecuaria.

Con respecto a la forma de organización de las asignaturas y su respuesta a las necesidades de los estudiantes los coordinadores manifestaron que de acuerdo con la necesidad tan variada que hay de formación, cada año reflexionan entorno a la prioridad de lo que los estudiantes deben saber, se necesita de un proceso de reflexión constante para verificar si efectivamente lo que se enseña es lo que el estudiante necesita. Están en ese proceso de reflexión porque hay variedad de necesidades y la institución debe responder a esas necesidades. La reflexión permanente es la que permite verificar si efectivamente si se va por buen camino. En estos momentos no podría decirse si lo que se enseña realmente responde a esa necesidad de formación porque es relativo, en algunos casos si es lo que el estudiante necesita, pero habrá otros casos en lo que de acuerdo con los intereses de los estudiantes responderá o no a su necesidad. Independiente de las motivaciones de los estudiantes hay algo de lo cual no se puede

estar separado y es que desde el Ministerio se establecen unos estándares y esos estándares están también apoyados en unos derechos básicos de aprendizaje y se le da repuesta a eso, se intenta darle respuesta a eso; sin embargo eso no es incongruente con otras necesidades de formación que tienen los estudiantes y que tienen que ver con su vocación pero básicamente se prioriza en lo que está establecido a través de la ley. Para el rector las formas en la que están organizadas y estructuradas las asignaturas, responden a las necesidades de los estudiantes, de hecho los resultados que se han obtenido en las pruebas saber durante los últimos años demuestran que esa estructura ha dado respuesta, sin embargo debe ser complementada con las nuevas estrategias, por ejemplo la combinación con proyectos transversales y procesos de investigación.

Con relación al grado de satisfacción, cabe anotar que los padres manifiestan sentirse a gusto con el nivel educativo que tiene el colegio, la capacitación que tienen los profesores, el comportamiento, la presentación personal y la puntualidad que se les observa a algunos estudiantes. Así mismo, reconocen que lo que sus hijos aprenden en la institución puede servirles para un futuro, les sirve en su diario vivir, pueden llegar ser lo que ellos no pudieron lograr ser, resaltaron la formación en valores y de normas aprendidas en el colegio, así como el desarrollo de actividades artísticas como el festival de teatro en una de las sedes porque los proyecta hacia el arte, lo que aprenden les servirá para su ingreso en la universidad.

Para un gran número de estudiantes encuestados las herramientas que brinda la institución (académica, pedagógica, material) permite lograr en ellos el ciudadano que necesita la sociedad. De igual manera los egresados expresan estar satisfechos con la calidad de la educación recibida por la institución, ya que la calidad de la enseñanza recibida fue muy buena,

especialmente con el énfasis, por su parte, expresaron que los conocimientos adquiridos en la misma le han servido desde como relacionarse con las demás, como dirigirse a las personas, como ayudar a sus hijos en una mejor formación y explicación de la tareas. Al igual que el realizar operaciones tan sencillas como la suma y la resta hasta la adquisición de hábitos de lectura y otros conocimientos que han puesto en práctica en las diferentes carreras iniciadas por ellos en su vida. Resaltan el interés brindado por sus docentes para que ellos mejoraran en sus estudios e igualmente señalan el dominio que tuvieron y tienen muchos de los docentes en las diferentes áreas de estudio.

A pesar de que el colegio no cuenta formalmente con un seguimiento a egresados, lo cual se evidenció al realizar el análisis del diseño curricular, estos comentan sentirse satisfechos porque son tenidos en cuenta al invitárseles a diferentes eventos entre estos las olimpiadas, graduaciones, inscripciones de cursos entre otros;

Por otro lado, en cuanto a los aspectos no tan positivos en la evaluación del producto se puede señalar que de acuerdo al análisis de la encuesta a docentes se pudo establecer en cuanto al currículo, que este no facilita que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos, así mismo, no les facilita el aprendizaje a aquellos estudiantes con mal comportamiento. (Ver anexo o).

Otros aspectos importantes que arrojo la evaluación de este aspecto y que se deben tener presente para el mejoramiento es que de acuerdo a la encuesta a docentes para algunos el currículo es poco conocido, para otros no es nada conocido, así mismo, para algunos los

objetivos del currículo son poco alcanzados, mientras que para otros no se alcanzan. (Ver anexo o).

Por último, en cuanto al aspecto de satisfacción en lo concerniente a los mecanismos de participación y comunicación por parte de los estudiantes, estos expresan sentirse poco o nada apoyados en sus iniciativas por directivos (rector y coordinadores), manifiestan sentirse poco o nada escuchados ante los miembros de la institución (rector, coordinadores, psicoorientadores, docentes). Expresan haber participado poco o nada en encuestas u otro mecanismo de opinión. De igual manera, expresan que los padres de familia son invitados a participar poco o nada activamente en decisiones y actividades de la institución; es decir son poco tenidos en cuenta. (Ver anexo o).

Finalmente, podemos decir en cuanto al componente de producto, específicamente con relación al grado de satisfacción o insatisfacción del andamiaje curricular e impacto del perfil de egreso de la institución, que existe satisfacción por parte de los padres de familia, egresados y estudiantes. Estos consideran interesantes los énfasis de formación ofertados por la escuela, aun cuando desde la administración municipal se considere la necesidad de crear nuevos programas y proyectos relacionados a las demandas tecnológicas, técnicas y comerciales actuales, así como un énfasis que directamente impacte el sector del agro municipal.

8.2. Plan de Mejoramiento

Teniendo en cuenta que esta investigación tiene como objetivo no solo realizar una evaluación curricular sino también plantear acciones que contribuyan al mejoramiento de los

procesos curriculares de la institución, el grupo de investigación contempló necesario diseñar e implementar un plan de mejora pues consideramos de acuerdo con Cantón (2005), que los planes de mejora son un factor importante en la búsqueda del mejoramiento continuo de las instituciones, ya que son planificaciones que tratan de impulsar en los centros educativos los procesos de cambio dirigidos entre otros retos a transformar las estructuras de gestión, organización y de enseñanza-aprendizaje logrando la satisfacción de la comunidad educativa.

Es así como de acuerdo con el planteamiento anterior, en el presente trabajo se diseña e implementa un plan de mejoramiento teniendo en cuenta aquellas falencias que se consideraron prioritarias en común acuerdo con los directivos de la institución, luego de la socialización de la evaluación curricular realizada en comunidad; además se tuvieron en cuenta los criterios de importancia, viabilidad y potencial de mejoramiento, decidiendo entonces iniciar por la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI de la IE, la resignificación del horizonte institucional de la misma y el establecimiento de las concepciones de calidad, competencia, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo como fundamento de la escuela para definir su proyección presente, futura, objetivos y valores que guían su desarrollo de acuerdo a los fines de la educación.

Determinar un horizonte institucional es el primer paso para emprender un proceso de mejora institucional, ya que en éste se identifican las metas que serán alcanzadas, los valores institucionales que constituyen el proceso de desarrollo cultural y los criterios con los cuales puede definirse la satisfacción de la comunidad educativa con los resultados alcanzados. El establecimiento de un horizonte compartido refleja la razón de ser de la escuela y guía la coordinación de sus actores y acciones. Así mismo, es indispensable para la construcción de un currículo coherente, viable y posible.

Para emprender un proceso de mejora, es necesario que este horizonte sea claro y que el PEI del que hace parte sea coherente con él y coincida con la realidad del centro educativo. El horizonte institucional en estos términos busca facilitar las diferentes dimensiones que definen el deber ser institucional, bajo una visión integral y con proyección de futuro.

Es por todo lo expuesto anteriormente que se consideró en común acuerdo con los directivos de la institución educativa que el plan de mejoramiento estuviera encaminado prioritariamente a resignificar los referentes epistemológicos del PEI, el horizonte Institucional, establecer la concepción de currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo con la participación de representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa en general (directivos, docentes, psicoorientadoras, docentes de apoyo, estudiantes, padres de familia y egresados), de tal manera que se ajustaran a la realidad institucional, tuvieran en cuenta las necesidades tanto de los estudiantes como del contexto y que posteriormente esta Resignificación sirva de base para la reformulación del modelo pedagógico, del currículo implementado y del currículo enseñado, permitiendo desarrollar los procesos curriculares bajo unas mismas directrices institucionales, logrando desarrollar una gestión de aula unificada y por ende una formación de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.

A continuación se presenta el diseño del plan de mejoramiento que se realizó a la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás

8.2.1. Diseño del plan de mejoramiento

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO Resignificación del Horizonte Institucional de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Enfoque curricular : Práctico_____ Crítico social__X_____
OBJETIVO	Resignificar el horizonte institucional de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás como base para la reestructuración del currículo, mediante la implementación de un proceso de reconstrucción colectiva y consensuada.
METAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. A inicios del segundo semestre del 2016 la institución educativa contará con un estudio de las necesidades de formación de acuerdo al contexto. 2. A inicios del segundo semestre del año 2016 deben haberse resignificado los Referentes Epistemológicos del PEI. 3. A finales del segundo semestre del año 2016 debe haberse resignificado el horizonte institucional de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás de acuerdo a las necesidades de la sociedad y del contexto. 4. A finales del segundo semestre del año 2016 deben haberse establecido las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.
RESULTADOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Institución Educativa cuenta con un estudio del contexto que permitió identificar las necesidades de formación a nivel local como base fundamental para la resignificación del horizonte institucional. 2. La Institución Educativa cuenta con la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI (escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto, sociedad y conocimiento). 3. La Institución Educativa cuenta con un Horizonte Institucional resignificado de acuerdo a las necesidades de la sociedad y del contexto como base para la reestructuración del currículo.

		4. La Institución Educativa tiene establecidas las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo, con el fin de abordar el currículo diseñado e implementado bajo unas mismas directrices institucionales que permitan desarrollar una gestión de aula unificada, logrando formar de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.									
COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
1. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás identifica las necesidades del contexto.	El 100% de desarrollo de la entrevista al rector en cuanto a las necesidades de formación.	Eficacia/ producto	Entrevista al rector para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.	1	Noviembre del año 2015	Rector	Grupo de investigación.	Guía de la entrevista realizada y transcrita.	Falta de disposición del rector para ser entrevistado.	Compromiso y objetividad del rector en las respuestas a las preguntas de la entrevista.	1
	El 100% de desarrollo de la entrevista a docentes en cuanto a las necesidades de formación.	Eficacia/ producto	Entrevista a docentes para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.	1	Noviembre del año 2015	Docentes	Grupo de investigación.	Formatos de la entrevista diligenciados.	Falta de disposición de los docentes para ser entrevistados.	Disposición de los docentes para entregar la información de manera confiable, eficaz y pertinente.	1

El 100% del grupo focal de coordinadores participan en la consulta referida a las necesidades de formación de los estudiantes.	Eficacia/ producto	Grupo focal a coordinadores para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.	1	Noviembre del año 2015	Coordinadores	Grupo de investigación.	Consentimiento informado y Lista de asistencia del grupo focal. Audio y transcripción de la participación de los coordinadores en el grupo focal.	Falta de disposición, motivación y objetividad de los coordinadores para responder las preguntas del grupo focal.	Interés, motivación y objetividad de los coordinadores al responder las preguntas del grupo focal.	1
El 100% del grupo focal de los docentes participan en la consulta de necesidades de formación de los estudiantes.	Eficacia/ producto	Grupo focal a docentes para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.	1	Noviembre del año 2015	Docentes	Grupo de investigación.	Consentimiento informado y lista de asistencia del grupo focal. Audio y transcripción de los testimonios de los participantes	Falta de disposición, motivación y objetividad de los docentes para responder las preguntas del grupo focal.	Información pertinente a través de su experiencia y la objetividad de las respuestas a las preguntas del grupo focal.	1
El 100% del grupo focal de los estudiantes participan en la consulta de	Eficacia/ producto	Grupo focal a estudiantes para conocer las necesidades de formación de los	1	Noviembre del año 2015	Estudiantes	Grupo de investigación.	Consentimiento informado y lista de	Desmotivación, desinterés y falta de objetividad	Compromiso y objetividad de los estudiante	1

necesidades de formación de los mismos.		mismos.					asistencia del grupo focal Audio y transcripción de los testimonios de los participantes.	de los estudiantes al responder las preguntas del grupo focal.	s al responder las preguntas del grupo focal.	
El 100% del grupo focal de los padres de familia participan en la consulta de necesidades de formación de sus hijos.	Eficacia/producto .	Grupo focal a padres de familia para conocer las necesidades de formación de sus hijos.	1	Noviembre del año 2015	Padres de Familia.	Grupo de investigación.	Consentimiento informado y lista de asistencia al grupo focal. Audio y transcripción de los testimonios de los participantes.	Desmotivación, desinterés y falta de objetividad de los padres de familia al responder las preguntas del grupo focal.	Compromiso y objetividad de los padres de familia al responder las preguntas del grupo focal.	1

El 100% de la revisión del plan de desarrollo municipal	Eficacia/ producto	Revisión documental del plan de desarrollo municipal	1	Abril del año 2016	Alcaldía municipal	Grupo de investigación.	CD del plan de desarrollo municipal. Análisis documental del plan de desarrollo municipal	Dificultad para adquirir el plan de desarrollo municipal.	Facilitación del plan de desarrollo municipal por parte de la alcaldía de Santo Tomás. Revisión y análisis documental del plan de desarrollo municipal en un 100%.	3
El 100% de desarrollo de la entrevista al alcalde y al asesor en educación del municipio referida a las necesidades de formación con relación al contexto local	Eficacia/ producto	Entrevista al alcalde y al asesor en educación del municipio de Santo Tomás para conocer las necesidades de formación con relación al contexto local.	1	Abril del año 2016	Alcalde y Asesor en Educación.	Grupo de investigación	Audio de la entrevista al alcalde y al asesor en educación del municipio referido a las necesidades de formación de los estudiantes.	La falta de disposición e interés del alcalde y del asesor en educación del municipio para ser entrevistados.	Motivación e interés y objetividad del Alcalde y el asesor de Educación Municipal para responder las preguntas de la entrevista.	1

El 100% de los egresados entrevistados participan en la consulta de necesidades de formación requeridas por el contexto.	Eficacia/producto	Entrevistas a egresados para conocer si el colegio responde a las necesidades de formación requeridas por el contexto	1	Junio del año 2016	Egresados	Grupo de investigación.	Audio de la entrevista a egresados en la consulta de necesidades de formación requeridas por el contexto.	Desmotivación, desinterés y falta de objetividad de los egresados al responder las preguntas del grupo focal.	Compromiso y objetividad de los egresados por responder las preguntas del grupo focal.	1
Revisión del 100% de la normatividad vigente con relación al tipo de ciudadano que exige la sociedad.	Eficacia/producto	Revisión de la normatividad vigente con relación al tipo de ciudadano que exige la sociedad.	1	Junio del año 2016	Grupo de investigación.	Grupo de investigación.	Documentos de la normatividad vigente revisada y documentos reformulados de acuerdo a la misma.	Omisión de aspectos importantes con relación a la normatividad vigente.	Revisión del 100% de la normatividad vigente	3

100% del Documento elaborado de las necesidades de formación de acuerdo al estudio del contexto y de la normatividad vigente.	Eficacia/producto	Elaboración y sistematización del documento que contempla las necesidades del contexto y de la sociedad	1	Julio del año 2016	Grupo de investigación	Grupo de investigación.	Documento elaborado de las necesidades del contexto y la normatividad vigente.	Omisión en el documento de aspectos importantes con relación a las necesidades del contexto y de la normatividad vigente.	Elaboración en un 100% del documento de las necesidades de formación de acuerdo al estudio del contexto y de la normatividad vigente.	1
Asistencia del 90% de los directivos y de los docentes a la jornada pedagógica de socialización de necesidades del contexto y de la sociedad	Eficacia/producto	Jornada pedagógica de socialización de necesidades del contexto y de la sociedad con los directivos docentes y docentes.	1	Julio del año 2016	Directivos docentes y docentes de la IE	Grupo de investigación.	Testimonios de participantes	Desmotivación, desinterés para asistir a la jornada pedagógica de socialización de las necesidades del contexto y de la sociedad	Compromiso e interés por asistir a la jornada pedagógica de socialización de las necesidades del contexto y de la sociedad.	1

<p>2. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás ressignifica los referentes epistemológicos del PEI.</p>	<p>100% de la revisión documental de los referentes epistemológicos del PEI.</p>	<p>Eficacia/ producto</p>	<p>Revisión documental de los referentes epistemológicos del PEI.</p>	<p>2</p>	<p>Agosto del 2016</p>	<p>Grupo de investigación</p>	<p>Grupo de investigación.</p>	<p>Testimonio de los representantes designados por la IE que recibirán la información encontrada.</p>	<p>No tener acceso a los documentos institucionales existentes referidos a los referentes epistemológicos.</p>	<p>Revisión en un 100% de los referentes epistemológicos del PEI.</p>	<p>3</p>
	<p>El 100% de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa participan en las mesas de trabajo para el análisis, reflexión y ressignificación de los referentes epistemológicos del PEI.</p>	<p>Eficacia/ producto</p>	<p>Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de analizar, reflexionar y ressignificar los referentes epistemológicos existentes, logrando establecer pertinencia, coherencia y articulación entre los mismos.</p>	<p>2</p>	<p>Agosto del año 2016</p>	<p>Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás.</p>	<p>Grupo de investigación.</p>	<p>Documento institucional con los referentes epistemológicos del PEI ressignificados.</p>	<p>Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.</p>	<p>Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.</p>	<p>1</p>

3. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás Resignifica el Horizonte Institucional.	100% de la asistencia de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa en la mesa de trabajo para analizar la normatividad vigente revisada y el estudio de necesidades de formación, con el fin de tenerlas en cuenta para la resignificación del horizonte.	Eficacia/ producto	Mesa de trabajo para para analizar la normatividad vigente revisada y el estudio de necesidades de formación, con el fin de tenerlas en cuenta para la resignificación del horizonte	3	Agosto del 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa	Grupo de investigación.	Lista de asistencia de los representantes asignados	Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	1
	100% de la participación de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa en la mesa de trabajo para la resignificación de la misión, visión y filosofía.	Eficacia/ producto	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de resignificar la misión, visión y filosofía de acuerdo al estudio de necesidades de formación y la normatividad vigente	3	Septiembre del año 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Grupo de investigación.	Lista de asistencia Documento elaborado de la resignificación de misión, visión y filosofía	Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	1

100% de la participación de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa en la mesa de trabajo para la resignificación de los valores institucionales.	Eficacia/ producto	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de resignificar los valores, estableciendo la importancia de los valores en educación, la definición de cada uno de estos y su concepción para la escuela.	3	Septiembre del año 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Grupo de investigación.	Documento que recopila la definición y concepción de los valores institucionales.	Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	1
100% de la participación de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa en la mesa de trabajo para establecer las metas institucionales y de formación.	Eficacia/ producto	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de establecer las metas institucionales y de formación	3	Octubre del año 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Grupo de investigación.	Documento que recopila las metas institucionales y de formación	Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la realización de la mesa de trabajo.	1

4. La IE Diversifica da oriental de Santo Tomás establece las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	80% de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa revisan y se apropian de la literatura referida a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	Eficacia/ producto	Revisión y apropiación de la literatura por parte de los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	4	Octubre del año 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás	Grupo de investigación.	Participación activa de opiniones con respecto a estas concepciones en la posterior mesa de trabajo donde se analicen y establezcan las concepciones institucionales.	La no revisión y apropiación de la literatura referida a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo por parte de los representantes designados por la institución.	Revisión y apropiación de la literatura referida a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo en un 80% de los representantes designados.	3
	El 100% de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa participan de la mesa de trabajo con el fin de clarificar conceptos	Eficacia/ producto	Mesa de trabajo con los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa para intercambiar ideas,	4	Octubre del año 2016	Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa	Grupo de investigación.	Acta de la mesa de trabajo.	Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa	Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para la	1

<p>con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>		<p>conocimientos y clarificar conceptos con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>						<p>para la realización de la mesa de trabajo para clarificar conceptos con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>	<p>realización de la mesa de trabajo para clarificar conceptos con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>	
<p>El 100% de los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa participan de la mesa de trabajo para establecer las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje,</p>	<p>Eficacia/producto</p>	<p>Mesa de trabajo con los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa para establecer las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza,</p>	<p>4</p>	<p>Octubre del año 2016</p>	<p>Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa.</p>	<p>Grupo de investigación.</p>	<p>Documento logrado con la participación de los representantes designados por la institución con las concepciones de currículo, calidad,</p>	<p>Desmotivación, desinterés y falta de participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para establecer las concepciones de</p>	<p>Compromiso, interés y participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa para establecer las concepciones de</p>	<p>1</p>

	evaluación, teoría curricular y tipo de currículo de acuerdo a los referentes epistemológicos y horizonte institucional		aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo que asumirá la escuela de acuerdo con los referentes epistemológicos y horizonte institucional.					competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo adoptadas de acuerdo a los referentes epistemológicos y horizonte institucional.	currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo de acuerdo a los referentes epistemológicos y horizonte institucional.	calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo de acuerdo a los referentes epistemológicos y horizonte institucional.	
	100% del Documento elaborado y sistematizado de la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, el horizonte institucional y las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	Eficacia/ producto	Elaboración y sistematización del documento de la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, del horizonte institucional y las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	4	Octubre de 2016	Comunidad educativa de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás	Grupo de investigación.	Documento final del trabajo realizado durante las diferentes actividades llevadas a cabo en la institución educativa oriental de Santo Tomás en torno a la resignificación del horizonte institucional	La no elaboración o elaboración incompleta del documento final de la resignificación del horizonte institucional.	Elaboración del 100% del documento de resignificación del horizonte y su entrega al rector de la IE D Oriental de Santo Tomás.	

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO Resignificación del Horizonte Institucional de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.	Enfoque curricular : Práctico _____ Crítico social <u> X </u>
OBJETIVO	Resignificar el horizonte institucional de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás como base para la reestructuración del currículo, mediante la implementación de un proceso de reconstrucción colectiva y consensuada.
METAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. A inicios del segundo semestre del 2016 la institución educativa contará con un estudio de las necesidades de formación de acuerdo al contexto. 2. A inicios del segundo semestre del año 2016 deben haberse resignificado los Referentes Epistemológicos del PEI. 3. A finales del segundo semestre del año 2016 debe haberse resignificado el horizonte institucional de la IE Diversificada Oriental de Santo Tomás de acuerdo a las necesidades de la sociedad y del contexto. 4. A finales del segundo semestre del año 2016 deben haberse establecido las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.
RESULTADOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Institución Educativa cuenta con un estudio del contexto que permitió identificar las necesidades de formación a nivel local como base fundamental para la resignificación del horizonte institucional. 2. La Institución Educativa cuenta con la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI (escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto, sociedad y conocimiento) 3. La Institución Educativa cuenta con un Horizonte Institucional resignificado de acuerdo a las necesidades de la sociedad y del contexto como base para la reestructuración del currículo. 4. La Institución Educativa tiene establecidas las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo, con el fin de abordar el currículo diseñado e implementado bajo unas mismas directrices institucionales que permitan desarrollar una gestión de aula unificada , logrando formar de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.

COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN ¹			COSTO TOTAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA	
1. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás identifica las necesidades del contexto.	Entrevista al rector para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.												X			X grupo de investigación	\$20000
	Entrevista a docentes para conocer las necesidades de formación de los estudiantes.												X			X grupo de investigación	\$50000
	Grupo focal a coordinadores para conocer las necesidades de formación de los estudiantes												X			X grupo de investigación	\$20000

¹ La fuente de financiación se realiza en función de las actividades en cada componente.

Entrevista al alcalde y al asesor en educación del municipio de Santo Tomás para conocer las necesidades de formación con relación al contexto local.						X										X grupo de investigación	\$20000
Entrevistas a egresados para conocer si el colegio responde a las necesidades de formación requeridas por el contexto						X										X grupo de investigación	\$20000
Revisión de la normatividad vigente con relación al tipo de ciudadano que exige la sociedad.						X										X grupo de investigación	\$20000
Elaboración y sistematización del documento que contempla las necesidades del contexto y de la sociedad						X										X grupo de investigación	\$50000

	Jornada pedagógica de socialización de necesidades del contexto y de la sociedad con los directivos docentes y docentes.								X								X grupo de investigación	\$50000
2. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás resignifica los Referentes Epistemológicos del PEI.	Revisión documental de los referentes epistemológicos del PEI.								X								X grupo de investigación	\$10000
	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de analizar, reflexionar y resignificar los referentes epistemológicos existentes, logrando establecer pertinencia, coherencia y articulación entre los mismos.									X								X grupo de investigación

3. La IE Diversificada Oriental de Santo Tomás Resignifica el Horizonte Institucional	Mesa de trabajo para para analizar la normatividad vigente revisada y el estudio de necesidades de formación, con el fin de tenerlas en cuenta para la resignificación del horizonte									X								X grupo de investigación	\$30000	
	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de resignificar la misión, visión y filosofía de acuerdo al estudio de necesidades de formación y la normatividad vigente.									X									X grupo de investigación	\$30000
	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de resignificar los valores, estableciendo la importancia de los valores en educación, la definición de cada uno de estos y su concepción para la escuela.										X								X grupo de investigación	\$30000

	Mesas de trabajo con los representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de establecer las metas institucionales y de formación.										X					X grupo de investigación	\$30000
4. La IE Diversificada oriental de Santo Tomás establece las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.	Revisión y apropiación de la literatura por parte de los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.										X					X grupo de investigación	\$30000
	Mesa de trabajo con los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa para intercambiar ideas, conocimientos y clarificar conceptos con relación a las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje,										X					X grupo de investigación	\$30000

<p>evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>																	
<p>Mesa de trabajo con los Representantes designados por la institución de los diferentes estamentos de la Comunidad educativa para establecer las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo que asumirá la escuela de acuerdo con los referentes epistemológicos y horizonte institucional.</p>								X								X grupo de investigación	\$30000
<p>Elaboración y sistematización del documento de la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, del horizonte institucional y las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo.</p>																X grupo de investigación	\$5000

8.2.2. Resultados del plan de mejoramiento

Con la puesta en marcha del conjunto de actividades, procedimientos y acciones dirigidas en forma organizada del plan de mejoramiento implementado por el grupo de investigación con la participación de los directivos, representantes de los docentes, psicorientadoras, docentes de apoyo, estudiantes, padres de familia y egresados de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se pueden señalar que se lograron los siguientes resultados:

1. La Institución Educativa cuenta con un estudio del contexto que permitió identificar las necesidades de formación a nivel local e institucional como base fundamental para la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, del horizonte institucional y del establecimiento de las concepciones de calidad, competencia, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo. El impacto esperado de este resultado es que se fortalezcan aspectos de la cultura organizacional que según diversos modelos de mejora de la escuela (Bris, 2009; UAEM, 2013) corresponden a los aspectos centrales a través de los cuales se modifica la dinámica de prácticas escolares en el marco del proceso de mejora, prácticas entre las cuales se encuentra el desarrollo curricular. Según Bris (2009) el establecimiento de principios claros compartidos por todo el sistema permite establecer líneas de acción comunes que fortalezcan la coherencia y sinergia de todos los procesos de mejoramiento. Esto, siguiendo el modelo de Stenhouse (1998), es muy importante en el desarrollo curricular porque el currículo trasciende la mera dimensión de unos contenidos y unas estrategias de enseñanza, para ser una forma de comunicar aquellos principios que definen no sólo dichos contenidos y

didácticas, sino también una idea de ser humano a formar, una idea de cómo debe articularse el trabajo y una idea de a qué necesidades de la sociedad se está respondiendo.

Con el conocimiento de este estudio se incentivó en la comunidad educativa la importancia de fomentar desde el andamiaje curricular institucional la identidad Tomasina, así como la implementación de un currículo pertinente de acuerdo a la realidad sociodemográfica con miras a garantizar la calidad de la educación en la población, así como tener en cuenta dentro de los énfasis aquellos programas que generen proyectos de investigación en beneficio del agro y la población campesina con la que cuenta la escuela. Ello implica una articulación desde la administración hasta el trabajo en equipo de los diferentes miembros de las distintas sedes, jornadas, áreas y organizaciones de la comunidad educativa con el fin de ofrecer una formación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y los estándares de calidad construyendo oportunidades de aprendizaje y de experiencias vinculadas con la realidad, de tal manera que se fortalezcan los talentos individuales. El modelo de calidad educativa español (Bris, 2009) nos muestra que la cooperación y la calidad son dos grandes pilares de la mejora de la escuela, y estos van de la mano en la medida en que las prácticas de calidad se cimientan sobre la colaboración, el trabajo en equipo, la participación, el compromiso, la implicación voluntaria, el desarrollo profesional y formativo de las personas y una dinámica que impulse y estimule el desarrollo y el crecimiento de todos los actores. Estos resultados permiten que, poco a poco, los valores derivados de esta cultura de cooperación se instauren en dinámicas participativas que se consolidan desde la práctica cotidiana en la percepción que cada uno de los actores tiene acerca de la relación que deben tener entre ellos (UAEM, 2013). Esto a su vez constituye una cierta

transformación de las relaciones de poder que existen en el proceso de desarrollo curricular pasando, como lo mencionaría De Alba (1998), de ser hegemónicas a ser más participativas. De Alba (1998) explicita que el desarrollo del currículo, en su calidad de producción cultural, puede impulsarse desde unos grupos pequeños que en cierta medida imponen sus intereses y sus percepciones del mundo y de la educación. Pero que eso no implica que el currículo, aduciendo nuevamente a su calidad de producto cultural, no pueda ser posteriormente un proceso negociado más acorde a intereses y percepciones no sólo más democratizadas sino también más coherentes con las necesidades del contexto local. Este proceso participativo de mejora, como se interpretaría desde la perspectiva de De Alba (1998), equilibra las fuerzas que determinan la participación sobre las decisiones del rumbo a seguir en el desarrollo del currículo; a su vez, siendo el currículo un conjunto de principios tan centrales y fundamentales de la institución educativa, se puede considerar que hace más participativo el proceso de decisión sobre el devenir de la institución misma.

En cuanto a este elemento, el este estudio realizado sobre el contexto también se deslumbró la importancia de incluir en el currículo implementado las adecuaciones curriculares, estrategias, criterios de evaluación y seguimiento a los diferentes ritmos y posibilidades del aprendizaje entre grados, áreas y niveles frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2. Otro resultado obtenido con la puesta en marcha del plan de mejoramiento es contar actualmente con la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI (escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto,

sociedad y conocimiento) logrando establecer pertinencia, coherencia y articulación entre los mismos, así como con el horizonte institucional, el modelo pedagógico y las concepciones curriculares. Una vez resignificados estos referentes se tomó conciencia de las implicaciones de los mismos; es decir de identificarse la institución con una escuela filosófica como la de Frankfurt, un paradigma crítico-social, un interés del conocimiento de tipo emancipatorio, teorías pedagógicas como la activa, la pedagogía de Giroux (1983) y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (1980), así como concebir el sujeto, la sociedad, conocimiento ,enseñanza-aprendizaje bajo los fundamentos de las corrientes epistemológicas de la postmodernidad. Resaltando que al identificarse con la escuela filosófica de Frankfurt debe tener en cuenta que para esta corriente de pensamiento el educador, junto con su comunidad educativa, puede vivir la educación como una acción crítica, creativa e investigativa que conduzca a la trascendencia y a la emancipación de su comunidad humana. La educación, como crítica, debe invitar a agudizar la mirada sobre sí mismo y sobre las cosas, las personas y el cúmulo de interacciones que se presentan en el entorno (Freire, 1980). Con este supuesto los docentes representantes en la participación de las mesas de trabajo expresaron que a través de los proyectos de investigación realizados por el departamento de ciencias naturales la institución se está aproximando a dichos principios y que las demás áreas deben replantear sus diseños con miras a la institucionalización de dicha corriente filosófica. Este basamento ideológico y teórico es fundamental en el desarrollo del currículo, en la medida en que consolida una propuesta político-educativa, en palabras de De Alba (1998) y contribuye al empoderamiento de la escuela para tener un lugar más determinante en la resolución de las necesidades del contexto, se convierte en un foco de cambio social y este hecho es

fundamentalmente una propuesta política. Pero además, retomando el modelo de calidad español (Bris, 2009; UAEM, 2013), el que estos principios sean compartidos por la comunidad académica facilita el caminar conjuntamente hacia un proceso de mejoramiento de la calidad.

De igual manera se acordó asumir el paradigma crítico social propuesto en el PEI, por ser el que más representa ese intento por transformar la realidad social del estudiante, concibiendo a este como un sujeto capaz de construir sus representaciones mentales a través de un proceso de aprendizaje dialéctico mediado por la reflexión y la crítica.

El paradigma crítico social en educación puede relacionarse con la pedagogía crítica. De Alba (1998) expresa que la educación se encuentra permeada por relaciones de poder que reflejan aquellas que se encuentran presentes en la sociedad, a lo que Giroux (1998) expresa que la pedagogía crítica es clave para poder concebir a los docentes como agentes intelectuales reflexivos y transformadores de la enseñanza en vez de unos simples ejecutores de un saber pedagógico. En otras palabras, fundamentar el desarrollo curricular bajo un paradigma crítico social implica que el currículo será de tipo crítico, y estará orientado a promover los procesos de reflexión y de acción para preparar a los estudiantes a ser transformadores de sus realidades. Como se mencionó anteriormente en este informe, de acuerdo a Grundy (1987) pueden identificarse tres grandes clases de currículo: el currículo técnico concibe al estudiante como un receptor pasivo de conocimientos preestablecidos; el currículo práctico concibe al estudiante como un individuo capaz de realizar interpretaciones de su realidad. Pero el currículo crítico parte de una concepción de estudiante como un sujeto que puede entender su realidad, y también transformarla. Este plan de mejora apuesta por la transformación de las prácticas cotidianas de la escuela a través de repensar el

currículo, transitando a una estructuración predominantemente técnica a una estructuración crítica.

Bajo esta fundamentación, los docentes concibieron el proceso de enseñanza- aprendizaje como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas, se requiere entonces interpretar y describir para transformar a partir de la actividad crítica.

Por tal razón, puede decirse que en el cuerpo docente, los actores se identificaron con un interés compartido por la construcción de un conocimiento de carácter emancipatorio, interesados en fomentar la libertad del individuo en una racionalidad problematizadora, contextualizada, discursiva a través de la interpretación como base para la explicación y transformación de la realidad, por lo que se requiere proponer espacios pedagógicos donde se despliegue la curiosidad, imaginación, el asombro, la fantasía y por medio de estas, la propuesta de innovaciones que den movimiento al pensamiento y a las transformaciones individuales y colectivas. A su vez se identificaron con una concepción del conocimiento donde se asume que este se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. Se utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Asumieron una concepción de sociedad como el grupo de individuos que condicionan sus costumbres y estilos de vida, que se relacionan entre sí en el marco de una comunidad, donde los habitantes y su entorno interactúan en un contexto común que le otorga identidad y sentido de pertenencia, compartiendo lazos ideológicos, económicos y políticos, en procura de una sociedad justa, defensora del medio ambiente, que promociona la paz, la democracia y la multiculturalidad, siendo todos estos los ejes articuladores de una praxis (Fals Borda, 2014).

3. El tercer resultado es contar con un Horizonte Institucional resignificado de acuerdo a las necesidades de la sociedad, del contexto, la normatividad vigente, los referentes epistemológicos del PEI y el tipo de ciudadano que se pretende formar, quedando establecido así:

Misión: Somos una Institución Educativa inclusiva, de carácter oficial, Diversificada, con especialidades en seguridad ocupacional, comercial y mecánica diésel, que atiende los niveles de preescolar, básica y media, centrando su quehacer en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres en las dimensiones científicas, tecnológicas, humanística, espiritual, cultural y deportivas, que le permitan potencializar aptitudes y desarrollar competencias ciudadanas, básicas, generales y laborales, hasta el máximo de sus posibilidades, logrando una alta calidad humana y excelencia académica, contribuyendo así al desarrollo de nuestra región y de nuestro país.

Visión: La institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el 2021 será reconocida por su liderazgo en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica, mediante el desarrollo de un currículo

incluyente, investigativo, dinámico y tecnológico que garantice el progreso de su condición humana.

Así mismo se establecieron una serie de acciones encaminadas al logro de esta visión dentro de las cuales se destacan consolidar equipos de estudio y de reflexión docente, para la producción de saberes pedagógicos; fortalecer la formación en ética y valores, organización del currículo con miras a responder las necesidades e innovaciones contempladas en la visión; profundizar todas las áreas del conocimiento con el fin de lograr la alta calidad humana y la excelencia académica; promover el desarrollo de actividades culturales, deportivas y medioambientales; promover la formación de docentes en el manejo de la población con NEE (adecuación curricular y estrategias pedagógicas para atender estas necesidades); fortalecer el desarrollo de proyectos, iniciándolos desde la básica primaria e implementando la investigación como un eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje; promover el desarrollo de proyectos productivos que le permitan al educando desenvolverse en el campo laboral de su contexto local y regional. Así mismo, aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la tecnología para saber dónde encontrar la información, como filtrarla, sintetizarla, relacionarla y a partir de ella generar conocimientos que les permitan emprender proyectos de tipo productivo, científicos, culturales, deportivos que sean de su interés.

Filosofía: La filosofía de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se fundamenta en la formación de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica a través del desarrollo integral, de las áreas del saber, mediante un proceso investigativo, social y ecológico; que busca la verdad y el sentido de la vida. Donde concibe a sus estudiantes como sujetos de derechos por su condición humana (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia realidad, participativos

y ciudadanos). Por lo tanto, se consideran interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relacionarse con sus pares, familias y los entornos de desarrollo.

La Institución perfila estudiantes de bien, con alta calidad de servicio, competentes, responsables, comprometidos con su comunidad, abiertos a la pluriculturalidad y proyectados hacia el cambio en la justicia y la paz, teniendo en cuenta que el hombre es un SER racional, pensante - analítico, activo, creativo y sensitivo, que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano sin discriminaciones.

Por su parte, la escuela en el marco de la atención a la diversidad, asume con responsabilidad social formar a sus estudiantes para desarrollar aptitudes hasta el máximo de sus posibilidades, buscando alternativas que permitan el desarrollo de quienes presentan discapacidad o capacidades excepcionales. Por ende la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, bajo el lema “alta calidad humana y excelencia académica” propenderá por la búsqueda de un estudiante con capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa, innovadora, que oriente su conducta moral hacia una vida responsable con actitudes positivas, en el respeto de los derechos humanos, la paz, la democracia , la práctica del trabajo y la creatividad, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, humanístico, enmarcado en una formación integral, de manera que prepare al estudiante para su realización personal.

La Institución educativa es el lugar donde el educando bajo la orientación de docentes, padres de familia, directivos docentes y administrativos, se les facilita espacios de sana convivencia, contribuyendo con ello al mejoramiento de su formación personal y social.

Propiciando la formación en valores, como la Responsabilidad, El Respeto, la Justicia y la Tolerancia, para garantizar un orden político, económico, social y ecológico justo y comprometido a impulsar la integración y desarrollo de la comunidad en general.

Valores: La educación en valores de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás atenderá a dos dimensiones diferentes: **Se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los educandos como personas íntegras** (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad, humildad) **y en sus relaciones con los demás** (respeto, lealtad, paz, igualdad, amor, solidaridad, honestidad y justicia base de la convivencia y la cooperación entre las personas).

Por otra parte, se potenciará la educación en aquellos valores sociales que permitan a los estudiantes la participación activa en la sociedad democrática: el conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos para un ejercicio eficaz y responsable de la ciudadanía.

Dentro de los valores que se desarrollarán en la institución se pueden señalar los siguientes:

El Respeto: La institución desarrolla este valor promoviendo en los estudiantes el aprecio y estima por sí mismo y por el otro.

El Amor: En la IE vivimos el amor siendo afectuosos con los demás.

La Honestidad: La escuela concibe este valor como una faceta del carácter moral, referida a los atributos positivos y virtuosos tales como la integridad, veracidad y sinceridad, junto con la ausencia de la mentira, el engaño o robo.

La Humildad: la institución la concibe como la cualidad de ser modesto, tolerante,

respetuoso y servicial.

La Justicia: En la institución se concibe como el acto de ser equitativo, reconociendo valor al accionar de cada uno.

Libertad: La institución concibe este valor como la capacidad de los educandos para reconocerse así mismo, siendo autónomo y consecuente con sus actos.

La Paz: La escuela fomenta la democracia y promueve el buen trato con los demás para la construcción de una sana convivencia.

La Responsabilidad: Este valor se concibe en la escuela como el acto de ser cumplidor del deber, teniendo una actitud consciente de los actos negativos y positivos y la consecuencia de los mismos. Un sentido de responsabilidad institucional es utilizar todos los medios de que dispone para la buena formación de sus educandos.

La Solidaridad: En la institución esta se manifiesta siendo receptivos a las necesidades de los demás y prestando ayuda en los momentos precisos.

La Tolerancia: La institución desarrolla este valor asumiendo una actitud justa y objetiva hacia aquellos cuyas opiniones, prácticas, raza, religión, nacionalidad, etc., difieren de los propios.

La Lealtad: La institución desarrolla este valor promoviendo en los educandos el ser leal con los principios, normas y deberes que priman en la escuela.

La Autoestima: La institución promueve este valor fomentando en los estudiantes el reconocimiento de sus cualidades y la confianza en sus capacidades.

La Dignidad: la escuela asume este valor como el respeto que debemos tener por sí mismos, a no llegar a situaciones peligrosas, inhumanas o inmorales por ningún motivo.

La igualdad: La institución promueve la igualdad fomentando el respeto por el otro, aceptando su individualidad, permitiéndole ser persona única e independiente.

La Sinceridad: La institución plantea que somos sinceros al vivir con la verdad que nos hace seres humanos libres.

Metas Institucionales: Teniendo en cuenta la opinión de la comunidad en general y atendiendo las necesidades de la sociedad, las necesidades específicas de los y las estudiantes de la institución, y además las necesidades educativas especiales y guardando la relación entre la misión, visión se establecieron las metas institucionales y de formación:

La Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás para el año 2021 alcanzará las siguientes metas institucionales:

- Promover la “Alta Calidad Humana y Excelencia Académica” en sus educandos, la Identidad Orientalista en cada uno de los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) y la apropiación del currículo y el modelo pedagógico de la IE, socializándolo e implementándolo en el quehacer pedagógico.
- Fomentar prácticas pedagógicas desde diversos ambientes de aprendizaje, con el fin de favorecer una formación integral de alta calidad humana y excelencia académica.
- Propiciar la equidad educativa y superar toda forma de discriminación en educación.

- Apoyar la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones curriculares y las ayudas precisas, garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo propiciándole programas de apoyo para ello.
- Crear y dotar espacios con los recursos físicos necesarios para garantizar la formación integral de los educandos tanto en la zona urbana como en la rural, mejorar los canales de comunicación entre todas las sedes, con el fin de lograr la institucionalización de todos los procesos organizativos y formativos de la IE.
- Promover una mayor articulación con las instituciones de educación superior para ampliar y mejorar la oferta de programas técnicos y tecnológicos.

De igual forma, se establecieron las metas de formación acordes con las necesidades de los y las estudiantes de la institución dentro de las cuales se acordaron: mejorar el nivel de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales de los estudiantes:

- Promover una educación orientada en valores que permita la construcción de una ciudadanía democrática y solidaria, con paz, justicia y trabajo, la capacitación de los docentes en el abordaje de la población inclusiva con el fin de enriquecer sus prácticas pedagógicas.
- Mejorar la difusión, implementación y metodología de los proyectos de investigación.
- Fortalecer la formación académica de áreas fundamentales y especialidades a través del desarrollo de proyectos transversales y de procesos investigativos, mejorando los resultados de pruebas internas y externas.

- Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso de las Tics en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante y estimulen el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los estudiantes.
4. Finalmente, se puede señalar como último resultado alcanzado el establecimiento de las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo, con el fin de abordar el currículo diseñado e implementado bajo unas mismas directrices institucionales que permitan desarrollar una gestión de aula unificada , logrando formar de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.

De acuerdo con los referentes epistemológicos del PEI y el horizonte institucional, la escuela decidió optar por la teoría “Crítica del curriculum”, pues quiso desarrollar su propuesta curricular desde una perspectiva que se fundamentará en un currículo problematizador, de racionalidad crítica, buscando la emancipación a través de la educación.

Así mismo, el colegio optó por establecer una concepción curricular de la ideología de la reconstrucción social, (Schiro 2008), ya que esta corresponde a diseños curriculares basados en las teorías críticas que promueven la democratización y masificación de la educación, de modo que el curriculum es un instrumento que persigue la transformación social a un estado mejor que el existente, en la cual los problemas y conflictos de la sociedad actual estén resueltos. Los mecanismos que componen esta práctica curricular están orientados a aumentar la comprensión que tienen los educandos sobre la sociedad en la que viven, y crear consensos sociales que

canalicen una determinada visión más o menos parcializada acerca de lo que está “mal” en la sociedad y lo que “debería ser”.

En cuanto a la evaluación, la institución estableció que esta es cualitativa, continua, integral, sistemática, formativa, flexible, inclusiva, interpretativa, participativa, orientada a comprender, verificar y mejorar procesos. Una evaluación que contribuye a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización, y que se orienta por los principios de participación en la vida escolar.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la escuela tiene un modelo pedagógico institucional denominado “Integral hacia el desarrollo humano” decidió establecer en concordancia con ello un tipo de currículo integrado, el currículum integrado corresponde a una propuesta que pretende resolver la dicotomía planteada al intentar denominar un concepto de currículo que integre a los elementos justificadores de la globalización así como el análisis sobre la interdisciplinariedad del conocimiento (Torres, 1989). Es decir, por un lado como lo argumenta Torres, el proceso de desarrollo curricular debe basarse en la estructura cognitiva y afectiva del niño y de sus peculiaridades; por otro lado, lo interdisciplinar debe consistir en una alternativa con la capacidad de corregir los errores y esterilidad que se ven reflejados en unas disciplinas científicas diferenciadas, atomizadas e inconexas. Por lo tanto, el autor plantea que el currículo integrado es aquel que se fundamenta sobre cuatro bases:

- a. La psicología infantil y sus particularidades: Los modelos de aprendizaje como los piagetianos o naturalistas suelen desconocer las particularidades de la psicología infantil, es decir, del proceso individual y diferenciado de maduración de estructuras cognitivas y afectivas. El currículo integrado no sólo se basa en ellas, pero además

complementa el diseño curricular a con acciones tales como reconocer el papel de la cultura y de la ubicación histórica del aprendizaje del niño, ofreciendo propuestas de trabajo que respondan a sus necesidades e intereses, la interacción social, los conflictos sociocognitivos, los ambientes sociales y variables sociológicas.

- b. El rol que juega la experiencia: Priorizar en la actividad individual de cada sujeto como base de todo aprendizaje.
- c. Los procesos de aprendizaje: El currículo integrado contrarresta la enseñanza basada en la memorización de contenidos, y hace hincapié en los procesos. Los procesos son la forma como se integran las diversas áreas culturales del currículum y la experiencia es el instrumento con el que esto sucede. Se presta atención a los procesos de investigación como herramienta para esto.
- d. Las relaciones interdisciplinarias del conocimiento: Como su nombre lo indica, el currículo integrado “integra” áreas disciplinares que de otro modo tendrían una relación inconexa y fragmentaria en el aprendizaje del alumno, que es característico de los currículos planteados desde el enfoque positivista. En el currículo integrado se consolida una forma de plantear los problemas a través de la conjunción de varias perspectivas disciplinares, problemas que una sola de ellas no podría resolver adecuadamente.

Por otra parte, cabe señalar que de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional la escuela asumió como una educación de calidad aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos por lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva y pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

Y finalmente, optó por una concepción de competencia de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, entendida como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano. Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

Con esta definición de la concepción de competencia asumida por la institución se alcanzan las cuatro metas propuestas del plan de mejoramiento. Satisfechas con ello, consideramos que el motor del proceso de mejoramiento fue la convicción, firme y constante que el grupo de investigación mantuvo desde el momento de concebir la propuesta de mejora y su posterior puesta en acción, pues solo teniendo confianza en lo que se era capaz de conseguir se podía contagiar al colectivo participante durante el proceso de resignificación, donde el compromiso y la responsabilidad debían asumirse como objeto esencial para la toma de decisiones y el consecuente desarrollo del plan de mejoramiento.

Podemos asegurar que los principales beneficiarios de estas resignificaciones fue la comunidad educativa en general, pero especialmente los niños, niñas y jóvenes de la institución que son el sentido de nuestro quehacer docente. (Ver anexo v, w, x).

9. Conclusión

Para concluir se puede afirmar que la presente investigación permitió evaluar el contexto institucional, identificar la población participante del estudio, valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y evaluar si el diseño curricular propuesto era coherente con las necesidades identificadas, estableciendo que se debía tener en cuenta las necesidades de tipo psicológico, afectivo e inclusivo en el horizonte de la escuela. Como resultado, se emprendió un estudio de las necesidades del contexto.

Con este estudio, la comunidad educativa pudo desarrollar una mayor conciencia del contexto estudiado, y de las necesidades de formación con las que se sentaría una base que direcciona el horizonte institucional y el currículo. Igualmente, se resignificaron y solidificaron los referentes epistemológicos del PEI, lo cual se consolidó en una preferencia por una fundamentación crítica-social del currículo sobre la base de tradiciones intelectuales como la escuela de Frankfurt, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, y de Giroux, que aportan una concepción característica del sujeto, la sociedad, conocimiento, enseñanza-aprendizaje bajo los fundamentos de las corrientes epistemológicas de la postmodernidad.

Con estas bases, la resignificación del horizonte institucional devino en una conciencia con mayor coherencia y mayor consenso sobre las reales necesidades de la sociedad, del contexto y de los educandos, y una mayor correspondencia entre ellas. Como se mencionó anteriormente, en concordancia con la teoría y la concepción curricular adoptada se estableció la

concepción de enseñanza-aprendizaje, evaluación. Por último, la institución determinó el tipo de currículo como de tipo “integrado” con esta base predominantemente crítica.

La evaluación de entrada permitió identificar y valorar la capacidad del sistema de la institución educativa, es decir los insumos, recursos, las estrategias de planificación y la estructura determinando de acuerdo con la evaluación del proyecto educativo institucional que al no evidenciarse en este una concepción de currículo, teoría curricular y tipo de currículo propio, adoptado por la institución, no era posible establecer si existía o no coherencia y pertinencia del currículo con el PEI, pues estos criterios no estaban establecidos; no obstante, de los apartados expresados en el PEI entre estos la teoría pedagógica, el interés del conocimiento, se puede decir que guardaban coherencia y pertinencia en el sentido que dejaban entrever que la escuela apuntaba a una concepción y teoría curricular desde un enfoque crítico social, desde un interés del conocimiento emancipatorio y desde una teoría pedagógica de la liberación, de la crítica y de la pedagogía activa, pero les faltaba mayor sustento teórico, conocimiento y apropiación por la comunidad educativa en general, de ahí la importancia de su resignificación.

La evaluación del proceso permitió determinar si la estructura curricular propuesta se desarrolla de forma adecuada; es decir si existía coherencia entre el currículo diseñado con el enseñado; analizando las formas de interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la didáctica, el uso de los materiales didácticos, la evaluación, los procesos comunicativos y de participación en la escuela, determinando que a pesar de que en el PEI no existían algunas concepciones curriculares establecidas y que algunos docentes manifestaban desconocimiento por algunos apartados de este, de los referentes epistemológicos, del horizonte, de la fundamentación y preceptos del modelo pedagógico, lo implementado en el aula de clases por algunos docentes apuntaba a algunos aspectos contemplados en el PEI tales como el desarrollo

de un currículo participativo, dinámico, activo, reflexivo, investigativo, crítico de acuerdo al perfil del estudiante; sin embargo era necesario resignificar los referentes epistemológicos del PEI (escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto, sociedad y conocimiento), el Horizonte Institucional (misión, visión, filosofía, valores, metas institucionales y de formación) de acuerdo a las necesidades de la sociedad y del contexto, establecer las concepciones de currículo, calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, teoría curricular y tipo de currículo para tener criterios institucionales claros y manejar una gestión de aula unificada por todos los docentes.

La evaluación del producto permitió valorar, interpretar y juzgar los logros del currículo, midiendo el nivel de alcance de este en cuanto a la satisfacción de necesidades que pretende atender. A través de esta evaluación se pudo establecer en qué medida los padres, los estudiantes, los egresados están satisfechos con la Institución Educativa y el currículo, así mismo la utilidad- pertinencia de los aprendizajes y la percepción que tienen los estudiantes, padres y egresados de los procesos de aula, determinando que para la comunidad educativa en general lo que se enseña permite a los estudiantes construir su proyecto de vida, así como resaltan que permite alcanzar los logros esperados en cada nivel, a ser mejores ciudadanos, los forma para ingresar a la vida laboral y a seguir sus estudios superiores; sin embargo, de acuerdo con las necesidades de formación del contexto local teniendo en cuenta que el plan de desarrollo municipal está dirigido al fortalecimiento del ingreso del agro en el campo, la administración municipal considera que el énfasis debe replantearse; por lo menos contemplar la posibilidad de aportarle al municipio mano de obra en cuanto a la actividad agropecuaria.

Con referencia al segundo y tercer objetivo, la coherencia y pertinencia del currículo podía ser consolidable mejorable, demostrando falencias que devienen de la misma falta de

unificación de criterios en lo que corresponde a la fundamentación curricular, por lo tanto, el currículo diseñado y el currículo implementado presentaban puntos de divergencia importantes que dificultaban la unificación entre la enseñanza y el proyecto educativo de la institución.

Por último, todos estos datos obtenidos en la recolección y análisis de datos de la evaluación devinieron en el diseño de un plan de mejora en que se trabajó sobre las falencias encontradas, de una forma participativa e implicando activamente a todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de resignificación del horizonte institucional y el currículo.

Sin duda alguna, podemos destacar que los resultados de la investigación llevada a cabo contribuirán significativamente al mejoramiento de la calidad educativa de la institución de intervención, dado los valiosos aportes que ésta hace para ser aplicados curricularmente. Además, le permitirá a la institución contar con una evaluación curricular que le sea útil a la escuela para conocer sus fortalezas y debilidades. Así mismo, contará con unos referentes epistemológicos, un horizonte resignificado, unas concepciones curriculares establecidas que servirán de base y de lineamientos generales para el modelo pedagógico, el currículo implementado y el currículo enseñado, y de esta forma poder lograr desarrollar una gestión de aula bajo unos mismos parámetros institucionales, propendiendo formar de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.

Por otro lado, el presente trabajo también fue de gran valor para el grupo de investigación, pues nos permitió crecer como personas y como educadores contribuyendo a nuestra actualización académico-curricular. Tomando la investigación y la evaluación como

herramientas fundamentales de cambio y el conocimiento como elemento esencial para la criticidad y la reflexión de nuestra práctica docente , concientizándonos de lo importante que es tener una organización curricular con el fin de lograr un quehacer pedagógico coherente y pertinente que responda realmente a las necesidades de nuestros educandos.

De igual manera, desarrollamos habilidades y destrezas no solo en evaluación curricular sino también en el diseño e implementación de planes de mejora. Igualmente tuvimos un cambio de actitud positiva en torno al concepto de calidad educativa y su logro desde los procesos internos, desde la cotidianidad en la práctica y del desempeño de nuestro rol como educadores. En sí, esta investigación nos convirtió en unos aportantes puntuales al mejoramiento de la calidad educativa en nuestro medio de manera tangible. Ahora solo se espera que los resultados de este trabajo llevado a cabo sean aplicados para el logro de los fines propuestos y sea la Comunidad Educativa la gran beneficiada con su desarrollo para un cabal progreso en el presente y futuro.

10. Recomendaciones

Los óptimos resultados que se generaron a partir del trabajo de investigación realizado, la acogida por parte de la comunidad educativa en cuanto a su participación en el mismo; permite realizar algunas recomendaciones a nivel institucional como herramienta fundamental para el mejoramiento de los procesos institucionales, así como para el desarrollo de futuras investigaciones.

De acuerdo con ello se recomienda:

- Propiciar espacios con toda la comunidad educativa para realizar un análisis profundo de los hallazgos expuestos en la presente investigación, con el fin de mirar fortalezas y debilidades y seguir trabajando por la superación de estas últimas.
- Socializar la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, del Horizonte Institucional y las concepciones curriculares establecidas a través de la presente investigación, con el fin de que toda la comunidad educativa tenga conocimiento y apropiación de las mismas, logrando abordar el currículo diseñado e implementado bajo unas mismas directrices institucionales que permitan desarrollar una gestión de aula unificada, logrando formar de acuerdo al perfil del estudiante propuesto.
- Tener en cuenta la resignificación de los referentes epistemológicos del PEI, del Horizonte Institucional y las concepciones curriculares establecidas a través de la presente investigación en el modelo pedagógico y en el currículo implementado, de tal manera que exista articulación, coherencia y pertinencia curricular.

- Revisar, organizar y socializar en compañía de todos los miembros de la comunidad educativa los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI, ya que estos supuestos deben ser más explícitos y deben articularse con la concepción curricular, teoría curricular y tipo de currículo institucional establecidos a partir de la presente investigación.
- Revisar, mejorar y explicar claramente los supuestos que se contemplan en el modelo pedagógico de la institución, de manera que se especifique como serían esas transformaciones en los procesos de selección y organización del conocimiento, así como las transformaciones en las modalidades de transmisión del conocimiento, de evaluación del aprendizaje, de organización escolar y de las transformaciones de relaciones con el contexto. Así mismo, debe ampliarse la fundamentación teórica, las características del proceso de formación, el tipo de experiencias y contenidos que se privilegian y los métodos y técnicas característicos de este. Finalmente, se sugiere la socialización para su apropiación por toda la comunidad educativa con el fin de lograr su ideal implementación.
- Construir en equipo el plan de estudio y las mallas curriculares con la participación de toda la comunidad educativa, logrando el conocimiento y apropiación de los mismos, con el fin de su ideal aplicación. Pues esto debe verse reflejado como currículo enseñado en la gestión de aula, la cual debe mostrar desde la planeación la articulación con el horizonte institucional, el modelo pedagógico, los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos que se espera alcancen los estudiantes. Atendiendo a los referentes de calidad, necesidades educativas diversas, estilos de

aprendizaje, estándares de competencias básicas y específicas y derechos básicos de aprendizaje.

- Crear el plan de estudios teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y del contexto, así como articularlo con el horizonte institucional, el PEI, el modelo pedagógico, las políticas de inclusión, los lineamientos de los estándares de competencia y los derechos básicos de aprendizaje, con el fin de lograr una formación por competencias que permita educar en el saber, el hacer y el ser.
- Incluir en el PEI las mallas curriculares, los planes de área, la elaboración de los planes de estudio, los proyectos macro y micro, los convenios que tiene la institución con entidades externas para la formación de los educandos, el seguimiento a egresados y demás documentos que den muestra del trabajo que se lleva a cabo dentro y fuera de la institución.
- Fortalecer el trabajo de la interdisciplinariedad y el desarrollo de los proyectos transversales entre las diferentes áreas en toda la institución, atendiendo precisamente al tipo de currículo adoptado por la escuela a través de la presente investigación.
- Contemplar mayor tiempo y dedicación para atender las necesidades diversas de la población estudiantil en cuanto a seguimiento de los procesos de aprendizaje y los niveles de desempeño de la competencia en cada grado y áreas de aprendizaje.
- Realizar las adecuaciones curriculares pertinentes y contemplar en el currículo diseñado el tiempo adicional y programas específicos para atender la población con necesidades educativas especiales.

- Especificar en el SIEE las rutas de evaluación para los estudiantes con necesidades educativas especiales y los aspectos concernientes a los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y DBA de acuerdo a los niveles y las áreas de aprendizaje.
- Contemplar en el manual de convivencia la ley 1620 de 2013, “por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos , la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”.
- Mejorar la cobertura, los resultados prueba saber desde la primaria, hacer seguimiento a los egresados y realizar una adecuación curricular ofreciéndole a los estudiantes proyectos productivos considerando nuevos énfasis teniendo en cuenta que el plan de desarrollo municipal está dirigido al fortalecimiento del ingreso del agro en el campo. Así mismo, contemplar la posibilidad de aportar al municipio mano de obra en cuanto a la actividad agropecuaria, para ello se deben desarrollar proyectos de agro industria y que los estudiantes ejecuten sus prácticas en el sector productivo.
- Crear y mantener un comité de calidad que oriente, guie y siga procesos como base para la eficacia y la eficiencia.
- Desarrollar jornadas pedagógicas con el propósito de capacitar a los docentes en cuanto al desarrollo curricular por competencias, estándares, derechos básicos de aprendizaje y abordaje de la población con necesidades educativas especiales.
- Desarrollar un trabajo mancomunado con todas sus sedes, tanto rurales como urbanas, donde estas tengan una participación constante y los procesos que se implementen sean verdaderamente institucionales.

- Continuar creando espacios para evaluar permanentemente el currículo, donde las evaluaciones tanto internas como externas y las opiniones de la comunidad educativa en general sirvan como retroalimentación para el mejoramiento del mismo.

Finalmente, cabe anotar que implementar las recomendaciones antes expuestas será de gran importancia para la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomas; pues les permitirá a los miembros de la comunidad educativa unificar criterios con respecto a los diferentes componentes curriculares, manejar procesos de manera coherente y cohesionada, fortaleciendo el proceso de formación de los estudiantes, alcanzando las metas institucionales y logrando mayores niveles de calidad en la escuela.

Referencias

- Ministerio de Educación, Acuerdo Superior 2034 (2015) Propuesta de Política Pública para la Excelencia de la educación Superior en Colombia en el escenario de la Paz. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Agudelo, N. y Ávila, F. (Octubre, 2011) *El campo del currículo en Colombia a partir de producciones, eventos y actores*. En: Congreso de Investigación y Pedagogía II Nacional I Internacional “Perspectivas, retos y transformaciones en contextos educativos”. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Aguilar, J.E. y Vargas-Mendoza, J.E. (2011) Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización. *Notas: Boletín electrónico de Investigación de la Asociación Caraqueña de Psicología, A.C.*, 7 (1). 53 - 64
- Álvarez, J.M. (2012) *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1982) *Education and Power*. Londres: Routledge.
- Arnaz, J. (1981) *La planeación curricular*. México D.F.: Trillas.
- Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016) Ponderado Atlántico 2016. Disponible en: <http://www.miltonochoa.com.co/home/index.php>
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., Rodríguez, C. (2012) Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. *Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del Rosario Facultad de Economía*, 126. Disponible en:
http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf
- Barth, R. (1990) *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bausela, E. (1992) La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36. Disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Bausela, E. (2003) Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2). 361 - 376
- Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge.
- Bobbit, F. (1918) *The curriculum*. Cambridge, MA: Riverside Press
- Bobbit, F. (1924) *How to make a curriculum*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Bris, M. (2009) Realidad y perspectiva de los centros educativos. Retos para el siglo XXI. En: M. Bris y C. Castilla (coords.) *La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado, trabajo en equipo*. Pp. 9 – 42. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- Bruner, J. (1977) *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press

- Cantón, I. (2002) La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo. *Revista de Educación*, 327, 205 - 222
- Cantón, I. (2004) *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2005) Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336. 313 – 351.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez
- Roca Cassarini, M. (1999) *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Choppin, J.; Carson, C.; Borys, Z.; Cerosaletti, C y Gillis, R. (2014) A typology for analyzing digital curricula in mathematics education. *International journal of education in mathematics, science and technology*, 2 (1). 11 - 25
- Cifuentes, E. y Camargo, A. (2016) La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 7 (1).
- Coll, C. (1987) *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia
- De Alba, A: (1998) *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Denzin, N. K. (1988) “Triangulation”. En: J. P. Keeves (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pp. 51-113. London: Pergamon Press.
- Díaz-Barriga, A. (1981) Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. *Revista de Educación Superior*, 10 (4).

Díaz-Barriga, A. (2003) Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (2). Disponible en:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324015129/3.pdf>

Díaz-Barriga, A. (2014) Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36 (143). 143 – 162.

Díaz Barriga, F. (2005) Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27 (107). 57 – 84

Díaz Barriga, F. y Lugo (2003) Desarrollo del currículo. En: A. Díaz-Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Pp. 63 – 123.

México, D.F. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dottrens, R. (1962) The primary school curriculum. *Monographs on education*, 2. Paris: Unesco

.Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000012/001264eo.pdf>

Ellis, A.K. (2004) *Exemplars of Curriculum*. Londres: Routledge.

Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escudero, J. M. (2014) Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. *Revista de*

Docencia Universitaria, 12 (2). 11 – 13. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4845291.pdf>

Fals Borda, O. (2014) El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En: N. A. Herrera y L. López (comp.). *Ciencia, compromiso y cambio*

social: Orlando Fals Borda - Antología. Pp. 213 – 240. Montevideo: El Colectivo.

- Fernández Sierra, J. (1994) Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: J.F. Angulo y N. Blanco (coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Pp. 297-312. Málaga: Aljibe.
- Forquin, J-C. (1987) La sociología del currículum en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*, 282. 5 – 29.
- Frade, L. (2008) *Planeación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Freire, P. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gagné, R. (1966) *The conditions of learning*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gimeno-Sacristán, J. (1981) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya
- Gimeno-Sacristán, J. (1983) El profesor como investigador en el Aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2. 51 - 73
- Gimeno-Sacristán, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008) Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: J. Gimeno Sacristán (comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Pp 15-58. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2012) ¿Qué significa el currículum? En. J. Gimeno Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, M.C. Linuesa. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Pp. 13 – 23. Madrid: Morata.
- Giroux, H.A. (1983) *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey

Glazman, R y De Ibarrola, M. (1978) *Diseño de planes de estudio*. México, D.F.: CISE – UNAM

Gobernación del Atlántico (2016) Once instituciones educativas del Atlántico superaron el

Índice Sintético de Calidad. 11 de Junio. Disponible en:

[http://www.atlantico.gov.co/index.php/publicaciones/noticias-educacion-10321/7011-
vonce-instituciones-educativas-del-atlantico-superaron-el-indice-sintetico-de-calidad](http://www.atlantico.gov.co/index.php/publicaciones/noticias-educacion-10321/7011-
vonce-instituciones-educativas-del-atlantico-superaron-el-indice-sintetico-de-calidad)

Good, C.V. (1959) *Dictionary of education*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Grundy, S. (1987) *Curriculum: Product or praxis?*. Lewes: Falmer Press.

Guzmán, M.A. (2001) Interacciones emergentes: una aproximación teórica para comprender el

significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo*,
29.

319 - 340

Hernández de Rincón, A. (2007) Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico.

Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales, 12. 51 - 82

Hirsch, E.D. (1987) *Cultural literacy. What every American needs to know*. New York,

NY: Houghton Mifflin

Hopkins, D. (2005) Tensions in and Prospects for School Improvement. En. D. Hopkins (ed.)

*The practice and theory of school improvement: International Handbook of Educational
Change*. Dordrecht, Países Bajos: Springer

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997) La base de conocimientos de mejora de la escuela. En:

D. Reynolds. (ed.) *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. 71 – 101

Madrid: Santillana.

Iafrancesco, G. (2003) *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares*. Bogotá: Magisterio

Inlow, G.M (1966) *The emergent in curriculum*. Nueva York, NY: Wiley

Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás (2008) *Proyecto Educativo Institucional*. Documento institucional.

Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás (2015) Propuesta Acuerdo 005 de 2015 – 2016: *Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de Estudiantes*.

Documento institucional. Disponible en:

<http://www.iedoriental.edu.co/sistema-institucional-de-evaluacion/>

Institución Educativa Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros de Buenaventura (2010)

Capítulo 1. Horizonte Institucional (Documento oficial institucional). Disponible

en: www.ienormaljuanla.edu.co/documentos/HorizontalInstitucional.pdf

ISCE Índice Sintético de la Calidad de la Educación (2016) Consulta de Índice Sintético de la Calidad de la Educación en Colombia. Disponible en:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402> Consultado el 06/01/2017

con el código DANE: 108685000020

Johnson, M. (1967) Definitions and models in curriculum theory. *International Review of Education*, 19. 187 – 194

Kearney, N. C. y Cook, W. W. (1961). Curriculum. En C. W. Harris (Ed.) *Encyclopedia of educational research*. Nueva York, NY: Macmillan and American Educational Research Association. 358 - 365

Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Morata.

King, N. R. (1977) Education and social control. *Educational Theory*, 27 (3).

Kliebard H. (1986) *The struggle for the American Curriculum 1893-1958*. Londres: Routledge y Methuen.

Lago, D.; Aristizábal, M.; Navas, M.E. y Agudelo, N.C. (2014) Evolución del campo del currículum en Colombia (1970 – 2010). En: A. Díaz-Barriga y J.M. García (coords.) *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*. Pp. 105 – 151. Argentina: Miño y Dávila.

Longstreet, W.S. y Shane, H.G. (1993) *Curriculum for a new millenium*. Boston: Allyn and Vacon.

López, H. J. (2001) *Investigación cualitativa y participativa: Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico social en psicología y educación ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Lundgren, U. P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata

Magendzo, A. (1986) *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE

Magendzo, A. y Donoso, P. (1992) *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos, 4. Santiago de Chile: IIDH - PIIE.

McMillan, J. y Schumachr, S. (2005) *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.

Meneses, G. (2007) Universidad: NTIC, interacción y aprendizaje. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 29. 49 - 58

Ministerio de Educación Nacional (1994a) *Ley 115 de 1994. Ley general de educación.*

Recuperado de:

Ministerio de Educación Nacional (1994b) *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* Recuperado de:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2002) *Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación*

institucional. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162264.html>

Ministerio de Educación Nacional (2005) *Pedagogía para la transformación social:*

Componentes del PEI. [Presentación de Power Point, utilizada para inducción de docentes en la Secretaría del Tolima Julio 21 de 2006]. Disponible en:

<https://pedagogiaparalatransformacionsocial.files.wordpress.com/2012/02/men-componentesdel-pei1.ppt>

Ministerio de Educación Nacional (2008) *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento.* Disponible en:

www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html

Mora, A. I. (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos.

Actualidades Investigativas en Educación, 4 (2).

- Municipio de Santo Tomás (2016) *Plan de Desarrollo Municipal. Desarrollo Sostenible y Cultura para la Paz 2016 – 2019*. Disponible en: http://santotomas-atlantico.gov.co/Nuestros_planes.shtml?apc=gbxx-1-&x=2675713
- Murillo, J. (2003) El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, J. (2011) Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.. 49 – 83
- Nassif, R. (1980) *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kpelusz
- Navarro, M (2009) Un modelo taxonómico de las actividades de enseñanza de la ciencia como instrumento de formalización del meta-lenguaje del diseño didáctico. *Enseñanza de las ciencias*. 27 (2). 209 - 222
- Novak, J. D. (2011) A theory of education: Meaningful Learning underlies the constructive integration of thinking, feeling and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Meaningful Learning Review*, 1 (2). 1 – 14.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1991) *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia
- Pansza, M. (1990) Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. *Perfiles educativos*, 42.

- Pareja, J.A. y Torres, C. (2006) Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 2006, 9 (2).
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *HSR: Health Services Research*. 34 (5) Parte II. pp. 1189-1208.
- Pereira, A: (1988) *Capacitación y actualización de directivos docentes de básica secundaria sobre Renovación Curricular*. Cali: Imprenta departamental.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno-Sacristán, J. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Posner, G. (1998) *Analyzing the Curriculum*. New York, NY: Mc-Graw Hill
- Quiceno, H.; Sáenz, J. y Vahos, L. (2004) La instrucción y la educación pública en Colombia 1903 – 1997. En: O. Zuluaga. *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Pp. 105 – 170. Bogotá: Magisterio.
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española 23ª edición*. Madrid: Espasa
- Román-Pérez, M. y Díez-López, E. (1998) *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Santiago de Chile: F.I.D.E.
- Rule, I.C. (1973) *A philosophical inquiry into the meaning(s) of Curriculum*. Tesis doctoral. Universidad de Nueva York.
- Sandoval, C. (1996) *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES
- Santos Guerra, M. (1999) Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8 (2). 78 – 81

- Sarramona, J. (1987) *Currículum y educación*. Barcelona: CEAC.
- Saylor, J.G.; Alexander, W.M. y Lewis, A.J. (1981) *Curriculum planning for better teaching and learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. (2008) *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Londres: Sage.
- Smith, B.O.; Stanley, W.O. y Shores, J.H. (1957) *Fundamentals of curriculum development*. Nueva York, NY: Harcourt, Brace and World.
- Stenhouse, L. (1993) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985) *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D.L. (2003) The CIPP model for evaluation. En: D.L. Stufflebeam y T. Kellaghan (Eds.) *The International Handbook of educational evaluation (Chapter 2)*. Pp. 31 – 62. Boston, MA: Kluwer Academic.
- Tanner, D y Tanner, L. N. (1980) *Curriculum development: Theory into Practice*. Nueva York, NY: Macmillan Publishing.
- Taba, H. (1974) *La elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.
- Taba, H. (1983) *Elaboración del currículo: teoría y práctica*. Buenos aires: Troquel

- Tedesco, J. (2000) Los desafíos de las reformas educativas en América Latina.
Revista Pedagogía y Saberes, 14. 5 – 14.
- Torres, J. (1989) El curriculum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva. *Cuadernos de pedagogía*, 172. 8 - 13
- Torres, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- Tyler, R. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2008) *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conclusiones y Recomendaciones de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educacion (CIE). Disponible en:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- UNESCO (2010) *Fundamentos del curriculum inclusivo*. Disponible en:
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2013) Capítulo VI Evaluación Curricular Continua. *Documento de trabajo del Curso-Taller Evaluación y rediseño de Planes de Estudios*. Disponible en:
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/index9.html
- Van Velzen, W.G.; Miles, M.B.; Eckholm, M.; Hameyer, U.; Robin, D. (1985) *Making school improvement work*. Leuven, Bélgica: ACCO

Wheeler, D. K. (1967) *Curriculum Process*. Londres: University of London Press

Whitty, G.J. (1985) *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*. Londres: Methuen.

Young, M. (1971) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*.
Londres: Collier-Mc Millan

Zabalza, M.A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

Zais, R.S. (1976) *Curriculum: Principles and Foundations*. Nueva York, NY: Thomas Y
Crowell Co.

Lista de anexos

a. Formato de evaluación de las necesidades a las que el PEI responde.	375
b. Formato de evaluación del horizonte institucional.	378
c. Formato de evaluación del modelo pedagógico.	384
d. Formato de evaluación del currículo diseñado.	399
e. Formato de evaluación del currículo enseñado.	404
f. Guía de entrevista al Alcalde y al Asesor en Educación del Municipio de Santo Tomás.	411
g. Guía de entrevista al Rector de la Institución Educativa.	412
h. Guía de entrevista a Docentes.	413
i. Guía de entrevista a Egresados.	415
j. Instrumentos de la observación de la gestión en el aula.	416
k. Cuestionario aplicado a docentes.	430
l. Cuestionario aplicado a Estudiantes.	435
m. Protocolos para grupos focales.	438
n. Transcripción de grupos focales.	441
o. Resultado de las encuestas	482
p. Acta de entrevista a Docentes.	511
q. Actas de Grupos Focales.	516
r. Acta de entrevista al Rector de la Institución Educativa.	524
s. Acta de entrevista al Alcalde y al Asesor en Educación del Municipio de Santo Tomás.	527
t. Acta de entrevista a Egresados.	529
u. Acta socialización de la evaluación curricular y estudio de necesidades en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.	531
v. Actas de Mesas de Trabajo de Implementación del Plan de Mejoramiento.	533
w. Folleto del producto obtenido con la implementación del plan de mejora.	551
x. Fotografías.	553

a. Formato de caracterización de las necesidades a las que el PEI responde
Formato de caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que el PEI responde

Objetivo: Identificar en los documentos institucionales las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya inserta la IE y las necesidades específicas de los estudiantes (emocional, económica, psicológica, convivencia, académica).

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

Descripción del indicador	Técnica	Instrumentos	Fuentes
El currículo responde a los requerimientos nacionales consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013.	Análisis documental	Formato de verificación.	Archivos institucionales
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Estudios realizados Docentes Estudiantes Padres
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Currículo diseñado Estudiantes Padres
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.	Análisis documental Encuesta	Formato de verificación. Cuestionario	Currículo diseñado Proyectos Comunidad educativa
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)	Análisis documental Grupos focales	Formato de verificación. Protocolo	Estudios realizados Egresados
El análisis del diseño curricular involucra	Análisis	Formato de	Convenios

los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas).	documental Entrevistas Grupos focales	verificación. Protocolo Guía de entrevista	Rector Coordinador Asociados
--	---	--	------------------------------------

Formato de verificación					
	Existencia	Frecuencia	Pertinencia	Utilidad	Observaciones
Estudios realizados					No se evidencian estudios realizados.
Seguimiento a egresados					No hay evidencias de seguimiento a egresados.
Convenios	X	X	X	X	Se llevan a cabo convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes, se tienen convenios con el SENA y la Normal de Fátima, gobernación del Atlántico en proyectos de formación ciudadana y crisálida, proyectos de investigación, alcaldía municipal, I.E Técnica de Palmar y de Sabanagrande. Cabe señalar que no están contemplados en el PEI.

	Expresadas claramente	Coherentes con el contexto	Comunicadas a la comunidad	Observaciones
Necesidades de la sociedad.				El PEI es muy general en este aspecto, solo se menciona en el apartado de políticas nacionales lo siguiente: estamos inscritos en el proyecto de la nación de la Institución Educativa que requiere el país a partir de la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994 y los decretos reglamentarios como 3012 de diciembre de 1997 y el 272 de febrero de 1998, el Código del menor (Decreto 2737 de 1989), El Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979), El Régimen disciplinario de los docentes (Decreto 2480 de 1986), (ley 299 de 1995), Ley 30 de 1986 y su Decreto reglamentario 3788, Decreto 1860 de 1994, el Código nacional de la policía (Artículos 16 y 17), Ley 18 de 1991 (Artículos 23 y 25), el Código Sustantivo del trabajo y régimen de los servicios públicos (Artículos 38 y 40), El Decreto 230.
Necesidades de los estudiantes.				El PEI es muy general en este aspecto y no especifica las necesidades de los estudiantes a las que la escuela debe responder, tales como: psicológicas, afectivas, sociales e inclusivas. Es necesario un estudio del contexto para conocer estas necesidades.

b. Formato de evaluación del horizonte institucional

Formato de evaluación del Horizonte Institucional

Objetivos: Establecer la incidencia del Horizonte Institucional en la definición del Currículo.

Evaluar los componentes del Horizonte Institucional

Formatos de verificación

Misión: Plantea la razón de ser y el objetivo de la comunidad académica respondiendo a las necesidades del contexto y los/as estudiantes.

	Existencia	Uso	Actualización	Observaciones
Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión;				No existen estudios que den cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes formulados en la misión.
Documentos institucionales que muestran la existencia de la misión;	X	X		El PEI y el manual de convivencia
Medios por los cuales se divulga la misión.	X	X		La plataforma institucional, el blog institucional, cartelera, pendones, periódicos murales.
Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.				No existen estudios como tal sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.
Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.				No existen evidencias de la articulación de la misión con otras

				instituciones relacionadas con su énfasis
--	--	--	--	---

Justificación de cómo se articulan los principios, fines de la educación, filosofía con el perfil del estudiante..										
	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Misión		X			X			X		La misión debe resignificarse incorporando las necesidades de tipo afectivo y psicológico.
Principios			X			X			X	Se encuentran explícitos en el PEI, dentro del apartado de los principios fundamentales y políticas que orientan la acción de la comunidad educativa.
Fines de la educación			X			X			X	En el PEI se establece una unión de los principios con los fines. Expresando que “la educación se atenderá de acuerdo a los fines y propósitos de acuerdo a los principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, axiológicos, epistemológicos y pedagógicos”.
Filosofía			X			X			X	Debe contemplar la concepción de niño y niña.
Valores		X			X			X		No existe un apartado en el PEI de los valores institucionales, de ellos se habla de forma muy general en la filosofía. No se expresa como son concebidos por la escuela.

Visión: Plantea hacia dónde se dirige la institución educativa a largo plazo, en qué desea convertirse teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del alumnado, las innovaciones tecnológicas

	Sí	No	Observaciones
La visión establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión;		X	En la visión debe establecerse el tiempo de proyección para alcanzar la meta de la misión.
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento;		X	La visión debe explicitar claramente las necesidades de la población que son su fundamento.
Plantea innovaciones a implementar		X	La visión debe plantear innovaciones de tipo social, académico, psicológico y

			afectivo.
Contempla avances tecnológicos		X	La visión debe contemplar avances tecnológicos ya que esta competencia se encuentra expresada en la misión de la institución.
Considera sistema de difusión		X	El sistema de difusión no se encuentra explícito; sin embargo la visión se encuentra en la página web, en el blog institucional.
Enuncia acciones para desarrollar la visión		X	Estas acciones no se encuentran anunciadas en el PEI.

Valores: Se expresan los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa.

	Sí	No	Observaciones
Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución;	X		Los valores son expresados de manera general en la filosofía y en los principios axiológicos; Es decir no los especifican, ni se expresa como son concebidos en la escuela.
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución;		X	No existen evidencias de dicho proceso.
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.		X	Los valores son divulgados y trabajados a partir de la práctica pedagógica cotidiana con los educandos, pero no existen mecanismos establecidos por parte de la institución que los exprese, ya que estos aún no han sido seleccionados.
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.	X		No hay un apartado en el PEI específico de los valores institucionales y la forma como la escuela los concibe; sin embargo en el currículo diseñado se articulan los valores en los apartados relacionados con la filosofía y principios axiológicos.

Filosofía: La filosofía enuncia la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana que la escuela en su proyecto busca formar. Se asegura su divulgación y sus mecanismos de integración.

Filosofía	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Observaciones
La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes;	X	X	X	
Relación entre las necesidades de los y las estudiantes y la sociedad y la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana formulada en la filosofía institucional;	X	X		La filosofía tiene relación entre las necesidades de los y las estudiantes y la sociedad y la concepción de hombre mujer, ciudadano y ciudadana, pero se detectó que no se incluye la concepción de niño y niña que la sociedad exige.

	Sí	No	Observaciones
Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional;		X	No existen evidencias de este proceso.
Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa;	X		La filosofía de la institución es comunicada a toda la comunidad educativa a través de la plataforma institucional, blog institucional, periódico mural, el PEI y el manual de convivencia.
Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela;		X	No existen mecanismos para integrar la filosofía a la cotidianidad de la escuela. Sin embargo en la práctica cotidiana se apunta al desarrollo de la misma
La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional;		X	La escuela analiza resultados de pruebas externas, pero como tal no provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes específicamente con la filosofía institucional.

Metas Educativas: En la formulación de su horizonte institucional, la institución educativa plantea las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles.

	Sí	No	Observaciones
Documentos que evidencian cómo las 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;		X	No existen documentos que evidencien este aspecto.
Documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles;	X		A partir de las mallas curriculares se describen los indicadores de desempeños y los estándares que es la meta específica que cada área se propone alcanzar. Están escritos según el tema a trabajar en cada grado.
Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educacionales;		X	
Justificación de cómo y cuáles metas educacionales deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es;		X	A pesar de que en el PEI no son evidentes las metas educacionales, cada uno de los proyectos transversales implementados en la institución posee objetivos generales y específicos y las evidencias que reflejan el alcance de los mismos; sin embargo en la práctica no se desarrollan por todos.
Justificación de cómo las metas educacionales incorporan la filosofía y la misión de la institución.		X	No hay evidencias de metas educacionales.

	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades de la sociedad.			X			X			X	A pesar de que en el PEI no están contempladas las metas de aprendizaje, desde los planes de áreas y mallas curriculares las metas de aprendizaje que se proponen propenden por responder a las necesidades de la sociedad.
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los y las estudiantes.		X			X			X		Deben contemplar las necesidades afectivas, psicológicas e inclusivas
Las metas estipulan los			X			X			X	

niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes alcanzarán en las competencias: lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras...										
Definición de las metas educativas a alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales.	X			X			X			No se evidencia en el PEI como tal un apartado de metas educativas a alcanzar mediante el desarrollo de los proyectos transversales; sin embargo cada proyecto transversal tiene sus objetivos. Estos proyectos deben ser conocidos y aplicados por todos.

c. Formato de evaluación del modelo pedagógico.
Formato evaluación del Modelo Pedagógico

6.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.

6.1a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

6.1c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

6.1. d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

<i>. 6.1 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>
6.1a. 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)
6.1b. 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
6.1c. 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	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
6.1.d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	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
6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución,

competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.			currículo, informes de estudios realizados)
--	--	--	---

	Existencia	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Documento modelo pedagógico	X				Existencia de un modelo pedagógico institucional denominado “integral hacia el desarrollo humano”.
Descripción del modelo	X				Al modelo le falta claridad en describir cómo serían las transformaciones que presupone.
Fundamentación del modelo	X				Al modelo pedagógico le falta ser más amplio en su fundamentación teórica, es muy general, pues solo enuncia los autores que lo sustentan, mas no hay una explicación amplia de las teorías de los mismos.
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	X				
Aprendizaje	X				
Evaluación	X				La concepción de evaluación establecida en el modelo debe ser resignificada, ampliándola con las características que se contemplan en el sistema de evaluación institucional.
Calidad					Esta concepción no se encuentra definida en el modelo pedagógico.
Competencia					La concepción de competencia no se detalla en el modelo, sino en el componente conceptual del PEI, debe ser ampliada, de tal manera que incluya todos los componentes que debe abarcar.
Concepción de niño y niña.					No aparece descrita esta concepción en el modelo pedagógico ni en el horizonte

				institucional. Teniendo en cuenta que la institución maneja infantes en su básica primaria, debe contemplar y articular estas concepciones.
Concepción de hombre y mujer.				Deben estar detalladas en el modelo pedagógico guardando articulación con la concepción de hombre definida en el componente conceptual.
Concepción de ciudadano y ciudadana				Esta concepción no se contempla en el modelo pedagógico.
Perfil del estudiante				El perfil del estudiante solo se encuentra especificado es en el manual de convivencia. Se debe precisar el perfil del estudiante que el modelo pedagógico integrado pretende formar.

6.2 *El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.*

6.2a. La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

6.2. b. La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

6.2.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	X						Los métodos ahí planteados si permiten desarrollar los contenidos; sin

								embargo este apartado es muy general, debe ser más claro, más profundo y explicar de qué se trata cada método y como llevarse a la práctica.
	Hacer seguimiento							Las estrategias de enseñanza para hacer seguimiento no se contemplan en el modelo pedagógico; sin embargo, estas estrategias se llevan a cabo en forma particular por cada docente.
	Hacer afianzamiento							En el modelo no se hace referencia a las estrategias de enseñanza para hacer afianzamiento, pero cabe anotar que cada docente realiza sus actividades de afianzamiento.
	Desarrollo de competencias							Los métodos planteados permiten desarrollar competencias, pero en el apartado no se especifica cómo desarrollarlas.
Aprendizaje	Antes de la clase							En el modelo no se contemplan las estrategias de aprendizaje antes de la clase, sin embargo cada docente en su práctica pedagógica emprende acciones para ello.
	En el desarrollo de							En el modelo no se contemplan las

	la clase							estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la clase, sin embargo estas son implementadas por cada uno de los docentes en su quehacer pedagógico.
	Grupales							En el modelo estas estrategias de aprendizaje grupales no son contempladas, sin embargo cabe señalar que estas son utilizadas en la realización de actividades y talleres en el aula.
	Individuales							En el modelo estas estrategias de aprendizaje individuales no son contempladas, sin embargo cabe señalar que estas se llevan a cabo en la realización de actividades en el aula.
	Autocontrol							En el modelo no se contemplan estrategias de aprendizaje de autocontrol, sin embargo cabe señalar que el docente fomenta e incentiva el desarrollo del autocontrol.
Evaluación	Conocimientos							En el modelo no se contemplan específicamente las estrategias de evaluación del conocimiento, el apartado de evaluación es muy general; sin embargo en el Sistema de

								Evaluación Institucional si son contempladas.
	Desarrollo de competencias							En el modelo pedagógico no están contempladas las estrategias de evaluación para desarrollar las competencias. Sin embargo estas son desarrolladas por cada docente en su quehacer diario.

Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Saber conocer	Generales para el aprendizaje					Las competencias acerca del saber conocer, saber hacer y saber ser y saber vivir juntos no se encuentran contempladas en el modelo pedagógico; sin embargo, estas son desarrolladas por los docentes con los educandos en sus prácticas pedagógicas.
	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	
Laboratorios	Tableros electrónicos, Video vean y computadores	Textos, talleres.	X		Los recursos no están contemplados en el modelo pedagógico; sin embargo cabe anotar que La escuela ofrece los recursos en la medida de lo posible y los docentes también son gestores de los mismos para desempeñar su quehacer.

Procedimientos de evaluación							
	Aspectos a evaluar		Tiempos		Procedimientos		Observaciones
	Evaluación de los alumnos	Aprendizajes		Corto plazo	*	- Pruebas orales.	
-Pruebas de respuesta corta						*	
-Preguntas objetivas.						*	
Largo plazo			Largo plazo	*	- Pruebas objetivas.		
					- Pruebas de respuesta corta.	*	
					- Pruebas de ejecución.	*	
Actividades y tareas		Corto y mediano plazo	*	- Lista de Cotejo y Escalas.		Según el criterio del docente estas estrategias son implementadas con el propósito de verificar el aprendizaje en los estudiantes. Vale la pena anotar que estas actividades y tareas no están contempladas en el modelo pedagógico.	
				- 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.	
- Reacciones de los alumnos.						*	
- Escalas de Evaluación.						*	

					decreto 1278.
		Medio plazo: Revisión de la práctica docente	Revisión por colegas.	*	La revisión de la práctica docente no está contemplada en el modelo. Esta se da es por autoevaluación, evaluación del rector a través de presentación de evidencias.
			- Supervisión por un mentor.		
			- Autoevaluación.	*	
			- Encuestas a los alumnos.		
			- Portfolio/Carpeta docente.	*	

6.3 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. .

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

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

6.3.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

6.3.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

6.3.e El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.

6.3 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>
6.3.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.	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
6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	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, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
6.3.c. El modelo establece los mecanismos y	Análisis	Formato de	Documentos institucionales

periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).	documental Entrevista Grupo focal	verificación Guía de entrevista Protocolo	(PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico Docentes, Estudiantes
6.3.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	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
6.3.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
6.3.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						En el modelo pedagógico no se contemplan políticas ni mecanismos de difusión para desarrollar competencias.

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico										
Observaciones	La institución educativa cuenta con la unidad de apoyo integral, la cual brinda acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el propósito de apoyar el proceso pedagógico de estos educandos. Este programa es coordinado por una docente de apoyo; sin embargo en el modelo no se contemplan actas, resoluciones, etc., ni los sistemas de difusión, ni los mecanismos de implementación, revisión, evaluación, ni responsables, ni la periodicidad de este programa.									

6.4 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.

6.4.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.

6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

6.4.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

6.4.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

6.4 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>
6.4.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)
6.4.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
6.4.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
6.4.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	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
6.4.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.	X	X	X			Los criterios para la valoración de los aprendizajes no están contemplados en el modelo, pero si en el Sistema de Evaluación Institucional. Son claros y tienen coherencia interna.
Criterios para el establecimiento de los niveles						No existen Criterios para el establecimiento

de desempeño de las competencias.						de los niveles de desempeño de las competencias en el modelo.
Criterios para la promoción de estudiantes.						Los criterios de promoción de los estudiantes se expresan en el Sistema de Evaluación Institucional más no en el modelo.

Articulación						
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias		Observaciones
Formas de evaluación	NO	X	X	X		Las formas de evaluación pretenden articularse con las concepciones de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias, pero deben ser más claras, falta especificidad. No puede precisarse articulación con las metas porque estas no se evidenciaron.
Tipos de evaluación	NO	X	X	X		No se puede precisar articulación de los tipos de evaluación con las metas educativas porque estas no fueron evidentes, pero si

						pretenden articularse con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de competencias, pero no es claro, falta ser más específico.
Instrumentos	NO	X	X	X		Los instrumentos de evaluación no se articulan con las metas porque no están definidas, pretenden articularse con las concepciones de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias, pero no son claros, falta mayor especificidad.

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas				Las evaluaciones periódicas, responsables y tiempos se contemplan en el Sistema de Evaluación Institucional, mas no en el modelo pedagógico.
Periodos de recuperación				Los periodos de evaluación, responsables y tiempos se contemplan en el Sistema de Evaluación Institucional, mas no en el modelo pedagógico.
Actividades complementarias				Las actividades complementarias, responsables, tiempos y estrategias se contemplan en el Sistema de Evaluación Institucional, mas no en el modelo pedagógico.

6.5 El *modelo/enfoque* pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.

6.5.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.

6.5.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.

6.5 El <i>modelo/enfoque</i> pedagógico permite 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>
6.5.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 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, padres
6.5.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 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

	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							Los mecanismos de difusión, el análisis de los resultados de las evaluaciones y el uso de este no están contemplados en el modelo pedagógico, sin embargo en la institución son socializados los resultados de evaluaciones con el propósito de analizarlos e implementar estrategias para el

							mejoramiento académico.
Informes realizados							En el modelo no están contemplados los informes realizados, ni sus mecanismos de difusión, ni su análisis, ni uso; sin embargo estos informes son realizados y socializados en la comunidad educativa.

d. Formato de evaluación del currículo diseñado.
Formato de evaluación Currículo diseñado

Taller: En grupos, analizar el currículo diseñado. Para ello, emplearemos los instrumentos que se detallan a continuación.

Objetivos: Evaluar los componentes del currículo diseñado.

 Establecer la coherencia interna del currículo diseñado.

 Determinar la articulación del currículo diseñado con el Horizonte Institucional.

Currículo diseñado: *analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela acoge las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante.*

5.1 El Currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
5.1a Documento institucional que recoja el currículo;	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 Docentes Estudiantes
5.1b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo;	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 Docentes Estudiantes
5.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo;	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 Docentes Estudiantes
5.1d Evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar;	Análisis documental Entrevista	Formato de verificación Guía de entrevista	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)

		Grupo focal	Protocolo	Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes	
5.1e Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas 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- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes	
5.1f Evidencias de cómo el currículum diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI;		Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución - actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes	
5.1.1 -5.1 b	Existencia	Información		Periodicidad	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento institucional	X	X			El documento institucional existe, es claro en lo que tiene, pero le falta coherencia en algunas concepciones y además está incompleto le falta establecer una concepción curricular, tipo de currículum y teoría curricular.
Construcción del currículum	X	X			
Medios					No hay como tal evidencias de los medios a través de los cuales se construyeron algunos elementos del currículum.

La selección y organización de los contenidos del currículo están articulados a las concepciones planteadas en el PEI:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Concepción de niño y niña.				Estas concepciones no están contempladas en el PEI. Se deben tener en cuenta estas concepciones ya que la institución cuenta con los niveles de preescolar y básica primaria.
Concepción de hombre y mujer.	X	X	X	
Concepción de ciudadano y ciudadana.	X	X	X	

Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes,								
	Claridad	Coherencia	pertinencia	académicas	afectivas	sociales	psicológicas	Observaciones
Proceso de selección								No existen documentos que evidencien el proceso de selección de los contenidos.
Metodología								No existen documentos que evidencien la metodología seguida para la selección de contenidos.
Necesidades	X			X		X		Solo se evidencian con claridad las necesidades académicas y sociales. Faltan incluir las afectivas, psicológicas e inclusivas.

El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
5.2a El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento;	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Documentos institucionales (PEI, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.2b En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;	Análisis documental Grupo focal	Formato de verificación Protocolo	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados) Coordinador/a Rector/a Docentes Estudiantes
5.2c El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social;	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Análisis documental Entrevista Grupo focal
5.2d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales;	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Análisis documental Entrevista Grupo focal
5.3e El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.	Análisis documental Entrevista Grupo focal	Formato de verificación Guía de entrevista Protocolo	Análisis documental Entrevista Grupo focal

El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Calidad				No se contempla la concepción de calidad en el currículo
Competencia	X	X	X	A pesar de que la concepción de Competencia es clara, coherente y pertinente, debe resignificarse para que además abarque todos los componentes de las competencias.

En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;							
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Niveles	Grados	Otra	Observaciones
Organización Disciplinar	X	X	X	X	X		En este se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos. Esto se refleja en la organización de las mallas curriculares.
Desarrollo de competencia	X	X	X	X	X		

El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social;					
Experiencias de aprendizaje.					Observaciones
Áreas (Explicitar el área)	Saber	Saber hacer	Saber ser	Convivencia social	
Castellano	X	X	X	X	
Matemáticas	X	X	X	X	
Ciencias naturales	X	X	X	X	
C. Sociales	X	X	X	X	

e. Formato de evaluación del currículo enseñado
Formato de evaluación currículo enseñado

7. Currículo enseñado: analizar en qué medida el currículo enseñado 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.

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.

- 7.1a Documento institucional que recoja los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión
- 7.1b Documento que evidencie la articulación del currículo diseñado y los planes de estudio en cuanto a: las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, y decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución,
- 7.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación.
- 7.1d Evidencias sobre cómo 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;
- 7.1e Documentos que evidencien la justificación para realizar ajustes a la selección de 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;
- 7.1f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.
- 7.1g Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su evaluación y retroalimentación

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 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 currículo diseñado y los planes de estudio 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 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 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 realizar ajustes a la selección de 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
7.1f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con 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	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Documento Plan de estudios					No existe un plan de estudios.
Descripción métodos, actividades EA, metodologías					Al no existir un plan de estudios, no hay descripción de métodos, actividades de enseñanza- aprendizaje y metodologías, aun cuando en el modelo pedagógico existe la descripción de estos aspectos.
Fundamentación enfoques					Al no existir plan de estudios estos aspectos no están

metodológicos y de evaluación					contemplados en el; sin embargo en el modelo pedagógico se mencionan enfoques metodológicos y de evaluación, De igual forma la institución cuenta con su sistema de evaluación.
-------------------------------	--	--	--	--	---

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				Al no existir el documento plan de estudios no se puede realizar una evaluación de estos aspectos en el mismo.
Aprendizaje				
Evaluación				
Calidad				
Competencia				
Concepción de niño y niña.				
Concepción de hombre y mujer.				
Concepción de ciudadano y ciudadana				
Perfil del estudiante				

7.2 En los programas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.

7.2a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades de la diversidad de la población educativa

7.2b Los métodos de enseñanza son pertinentes para el desarrollo de los contenidos por áreas/grados/niveles

7.2c. Los métodos de enseñanza despliegan estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

7.2d. Los métodos de enseñanza hacen uso de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados y promueven la participación del alumnado y el desarrollo de las competencias básicas en el área/grado/nivel.

<i>7.2 En los programas 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>			
	<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	Rejilla.	Malla curricular

7.2.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
7.2.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Malla curricular
7.2.d. Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias básicas en áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla	Inventario

	Existencia	Información			Observaciones
		Claridad	Coherencia	Pertinencia	
Relación de métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa					En la malla curricular no están contemplados los métodos de enseñanza, por lo tanto no es posible establecer la relación desde el documento con las necesidades diversas de la población. Pero en la práctica se propende porque estos métodos se relacionen con estas necesidades.
Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos por el áreas/grados/niveles					En la malla curricular no están contemplados los métodos de enseñanza, por lo tanto no es posible establecer la relación desde el documento con los contenidos; sin embargo en la práctica se propende por relacionar los métodos con los contenidos. Los contenidos si están descritos en las mallas por áreas, grados y niveles.
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles					En la malla curricular no se evidencia esta relación, aunque cada docente en la práctica diaria implementa estrategias por áreas,

					grados y niveles.
Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por áreas/grados/niveles					Aun cuando en la malla no se citan los recursos apropiados para los contenidos y desarrollo de competencias, en la sede principal y en algunas sedes se cuenta con algunos recursos utilizados en las diversas áreas.

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. .

7.3a. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas permiten abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

7.3b Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes.

7.3c. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas proporcionan oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo).

7.3. Los métodos de enseñanza fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.			
	Técnicas	Instrumentos	Fuentes
7.3.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular
7.3.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el áreas/grados/niveles	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular
7.3.c. Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación) por áreas/grados/niveles	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de					No existe relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje en las mallas curriculares; sin

aprendizaje					embargo en la práctica cada docente maneja sus estrategias para los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.
Relación de estrategias por áreas/grados/niveles					No existe una relación de estrategias por áreas/grados/niveles en las mallas curriculares; sin embargo en la práctica cada docente diseña sus estrategias.
Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por áreas/grados/niveles					En las mallas curriculares no hay una relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por áreas/grados/niveles; sin embargo en la práctica cada docente maneja actividades de acompañamiento y plan de apoyo, además se cuenta con el apoyo de psicoorientación.

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 y área.

7.4a Las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

7.4 .b Las rutas de evaluación reflejan criterios para la promoción de los y las estudiantes.

7.4 c Las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes.

7.4d. Las rutas de evaluación articulan formas, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje

7.4e. Las rutas de evaluación reflejan los fundamentos establecidos en los lineamientos curriculares los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje.

7.4f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE y mallas curriculares

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 y área.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.4.a. Descripción de los 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 y las áreas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios/Malla curricular/ SIEE
7.4b. Relación de criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE

7.4c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular/ SIEE		
7.4.d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios/ Malla curricular		
7.4e. Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles y las áreas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios/ Malla curricular		
7.4f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE 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 áreas/grados/niveles	X	X	X		La ruta de evaluación no está contemplada en las mallas curriculares sino en el SIEE.
Documento de criterios para la promoción de los y las estudiantes	X	X	X		Los criterios de promoción de los estudiantes están contemplados en el SIEE y estos a su vez guardan relación con los indicadores de desempeño descritos en las mallas curriculares.
Documento de tipos e instrumentos de evaluación	X	X	X		Se encuentran estipulados en el SIEE.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas					En la IE no se evidenciaron las metas educativas, por lo tanto no se evidencia articulación en estos aspectos.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con los estándares	X				En el SIEE se mencionan tipos e instrumentos de evaluación, pero deben ser más específicos de acuerdo a los estándares por área.
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias	X				En el SIEE se mencionan tipos e instrumentos de evaluación, pero deben ser más específicos de acuerdo a las competencias por área.
Descripción de cómo la evaluación retroalimenta los PE y mallas curriculares					Se realiza evaluación de los resultados, mas no se hace la retroalimentación en las mallas curriculares.

**f. Guía de entrevista preguntas al Alcalde y al Asesor en Educación
del municipio de Santo Tomás**

**Guía de entrevista preguntas al Alcalde y al Asesor en Educación del municipio de
Santo Tomás**

1. ¿Cuál es el direccionamiento del plan de desarrollo municipal?
2. ¿Cuál es el eje central del plan de desarrollo en materia de educación?
3. ¿Consideran que las modalidades que ofrece la Institución Educativa son pertinentes a las necesidades de formación del contexto local?
4. ¿En que deben mejorar las instituciones educativas del municipio?
5. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los estudiantes de acuerdo al contexto local?
6. ¿Desde la administración municipal que se le sugiere a la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás?

g. Guía de entrevista al Rector de la Institución Educativa

Guía de entrevista preguntas al Rector

1. ¿A que está orientada la misión?, ¿Cómo llegaron a ese consenso?
2. ¿Cree usted que la modalidad que se plantea en la Misión responde a las necesidades de la comunidad educativa?
3. ¿Cómo determinaron esas necesidades? Considera usted que existen algunas necesidades a las que la escuela aún no responde? ¿cuáles?
4. En cuanto a la visión se plantea que (leerla), ¿considera usted que la están logrando? ¿Cómo lo sabe?
5. ¿Cuál fu el proceso seguido para su construcción?
6. ¿Mediante qué mecanismos se comunican la Misión y la Visión?
7. ¿Cómo se realizó el proceso de construcción curricular en su institución? ¿Por qué se realizó de esa manera el currículo?
8. En ese proceso de construcción curricular, ¿Cómo se construyó el modelo pedagógico de la institución?
9. ¿Cuál es la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo?
10. ¿Considera usted que el Modelo Pedagógico guarda coherencia con la teoría curricular que ha señalado?
11. ¿Cuáles son las características distintivas del currículo de la institución?
12. ¿Cuáles son las debilidades que tiene el currículo?
13. ¿En qué competencias se centra el currículo?
14. ¿Qué mecanismos emplea para comunicar y hacer seguimiento al currículo?
15. ¿Cómo asegura la implementación del currículo en todas las sedes de la institución?
16. ¿Con qué frecuencia se realizan comités curriculares en la institución?
17. Una de las mayores preocupaciones de todos los entes relacionados con la educación en Colombia es el logro de la calidad de la misma, ¿cómo se concibe la calidad en esta institución? ¿Considera usted que este currículo le permite alcanzarla?
18. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los estudiantes de la institución?

h. Guía de entrevista a docentes.

Guía de entrevista a Docentes

AREA	ASPECTOS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
CONTEXTO	¿Cuáles son las necesidades del ser humano de acuerdo al ciudadano que Colombia quiere formar? ¿Cuáles son las necesidades locales?		
	¿Cuáles son las necesidades del estudiante de la I. E. Diversificada Oriental? ¿Al realizar la planeación de tus clases tienes en cuenta las necesidades educativas especiales de algunos de los estudiantes?		
HORIZONTE INSTITUCIONAL	¿Conoces y empleas los conceptos de misión, visión, ¿Valores, hombre, mujer, ciudadano, ciudadana, niño y niña que maneja la institución? ¿Conoces y tienes en cuenta los objetivos, metas institucionales y perfil del estudiante en tu quehacer pedagógico? ¿Conoces el modelo pedagógico de la institución? ¿Cuál es el tipo de hombre que se pretende formar de acuerdo al modelo pedagógico de la IE? ¿Los fundamentos del modelo pedagógico se ven reflejados en los planes de estudio, metodología, experiencias de aprendizaje, organización y selección de contenidos?		
	¿El horizonte institucional, contemplado en el PEI, apunta a las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes?		
CAPACIDAD DEL SISTEMA	¿La institución cuenta con los recursos humanos, didácticos, físicos, financieros para implementar el currículo?		
DESARROLLO O CURRICULAR	Diseño, implementación y evaluación del currículo. ¿Se articula lo implementado con lo diseñado en el currículo?		

	<p>¿El currículo es evaluado periódicamente?</p> <p>¿En el plan de estudios, para la organización y evaluación de los conocimientos se tienen en cuenta las destrezas y valores que se van a potenciar?</p> <p>¿Implementas acciones desde tu área para desarrollar competencias?</p> <p>¿La selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar?</p> <p>¿Las metodologías utilizadas en las prácticas pedagógicas están acorde con el currículo?</p>		
PROCESO	<p>¿Cuál es la concepción de currículo que maneja la IE?</p> <p>¿Cuál es la teoría curricular que maneja la IE?</p> <p>¿Cuál es la concepción de Educación que maneja la IE?</p>		

i. Guía de entrevista a egresados

Guía de preguntas entrevista a Egresados

1. ¿Estas satisfecho con la calidad de la enseñanza que recibiste en la institución?
2. ¿Has podido aplicar en tu vida diaria los conocimientos adquiridos en el colegio?
3. ¿Los docentes que te dieron clases mostraron dominio de las materias?
4. ¿Consideras que tu formación académica es superior con relación con egresados de otros colegios?
5. ¿El colegio te brindó las herramientas necesarias para la elección de tu carrera?
6. ¿Los docentes te impulsaron a dar tu punto de vista?
7. ¿Te parece adecuada el tipo de disciplina que se maneja en el colegio?
8. ¿Actualmente sientes que el colegio te sigue teniendo en cuenta?
9. ¿Consideras al colegio mejor que otras instituciones respecto a su organización administrativa?
10. ¿El colegio proporcionó las herramientas necesarias para aprender por su cuenta?
11. ¿Estás de acuerdo con el énfasis del colegio, lo consideras útil?
12. ¿El énfasis del colegio te permite desenvolverte en la vida laboral?
13. ¿Qué énfasis consideras debe trabajarse en el colegio?
14. ¿En qué áreas crees debe profundizar el colegio?
15. ¿Cuáles crees son las necesidades de formación de la sociedad?
16. ¿En qué debe formar el colegio para satisfacer estas necesidades?
17. ¿A qué se dedican?
18. ¿Por qué crees que hay muchos egresados que se dedican a actividades informales?

j. Instrumentos de observación de la gestión de aula



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás
Nombre de la Sede:	El Carmen
Grado : 5°	Área : Castellano
Observador: Grupo de Investigación	Observado: Docente
Fecha: Noviembre 13-15	Hora: 9:00 am

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

5. Superior 4. Alto 3. Básico 2. Bajo 1. No Aplica

PLANEACIÓN						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.		x				Se puede inferir que si existe articulación de la planeación con el horizonte, específicamente en el apartado de la filosofía.
El o La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución.		x				Si planea su clase con relación al modelo pedagógico, el cual propende por una pedagogía participativa.
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					La docente da a conocer a sus estudiantes en forma clara el objetivo de la clase y les permite manifestar las interpretaciones del mismo.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes.</u>		x				Aun cuando no se cuenta con la

					planeación de la clase se puede inferir que esta se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes.
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.		x			Si se evidencia articulación con los referentes de calidad: estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula	1. Ambiente escolar		x		Se observó un buen ambiente escolar: ventilación, iluminación, aseo.
	2. Saberes previos		x		Se observó la activación de los saberes previos a través del desarrollo de preguntas.
	3. Metodología		x		Desarrollo una metodología participativa, crítica, analítica, interpretativa.
	4. Manejo del tiempo		x		Se evidenció un adecuado manejo del tiempo con respecto a las actividades.
	5. Material educativo de apoyo			x	Se evidencian material educativo de apoyo tecnológico y manual. Sin embargo se debió utilizar más variedad del mismo con el fin de tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.
	6. Evaluación		X		Acorde al objetivo planteado.
Desde la planeación se <u>prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de enseñanza-aprendizaje		x			Se puede inferir que la docente previó las necesidades educativas diversas, _____ las dificultades y retos conceptuales,

							afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que los estudiantes alcanzaron el objetivo propuesto.
DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, que fomenten valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad para promover un clima de armonía.			x			Si se manejan acuerdos de convivencia, los estudiantes sabían escuchar, respetar la opinión de los otros; sin embargo estos se deben fortalecer y acrecentar.
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa	x					Si establece relaciones democráticas tanto en actividades individuales y grupales, estimula la participación activa, espontánea y el trabajo en equipo de manera autónoma.
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.	x					Se puede observar que la docente aclara constantemente las dudas de los estudiantes.
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.			x			En la clase hay códigos no verbales que son conocidos y respetados por los estudiantes; sin embargo se evidencian gestos de indiferencia ante algunos comentarios de los estudiantes.
	El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.					x	Faltaron dinámicas de motivación que despertaran el interés del estudiante con el fin de ambientarlo para la clase a desarrollar.
Activación de conocimientos previos	El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.		x				La docente a través de preguntas realizó actividades de aprestamientos para relacionar el tema a tratar con los conceptos de los

						estudiantes.
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	x				Al escuchar sus argumentos en el video si se evidencia conocimiento y dominio del tema por parte del docente.
	El docente <u>relaciona</u> el tema con otras áreas del conocimiento				x	No aplica.
	El docente relaciona el tema con el contexto real.	x				Permite que los estudiantes hagan conexiones con su vida real.
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.	x				El método de enseñanza Es apropiado a la actividad y acorde al modelo pedagógico.
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.	x				En el video se observa el trabajo individual colaborativo y cooperativo en las diversas actividades.
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		x			Las actividades si son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar.
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.					Según lo que se observa el docente planeó con antelación y coherencia cada momento de la clase.
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.			x		Si porque se buscó en todo momento que escribieran y dieran a conocer sus ideas, hicieron conexiones con la realidad y por último se les motivó a que crearan sus propios textos.
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.	x				Si promovió que los estudiantes contribuyeran a la construcción de resumen y conclusiones,

							pues los estudiantes comparaban sus ideas, llegando a conclusiones permitiéndose una verdadera retroalimentación.
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.	x					Si fueron pertinentes con el objetivo planteado.
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto		x				Se observa que el docente desarrolló la clase usando el tiempo previsto.
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.		x				De acuerdo a lo observado, el docente utilizó eficientemente el material de apoyo.
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.		x				Si porque consigue que los estudiantes se involucren en las actividades realizadas y logren un aprendizaje.
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.			x			Debió implementar mayor variedad en los recursos de apoyo respetando los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

EVALUACIÓN								
CRITERIOS	INDICADORES		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.			x				Se puede inferir que desde la planeación, la evaluación abarca los aprendizajes propuestos.
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente		x					Se observa el seguimiento que el docente hace tanto en las actividades individuales como en las de grupo.
	Se presentan	1. Autoevaluación					x	No se evidencian estas diferentes

las diferentes formas de evaluación	2.Coevaluación					formas de evaluación.
	3.Heteroevaluación					
El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos		x				Socializa ideas y en grupo se llega a unas generalizaciones que luego son validadas y sistematizadas.
El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.		x				La docente clarificaba dudas e inquietudes que le permitían ampliar conceptos.
El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.		x				Las actividades vistas en el video y que son realizadas por los estudiantes permiten constatar el logro de los aprendizajes.
El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.		x				Se puede inferir que el docente planteo actividades de acuerdo a la competencia.

COMENTARIOS ADICIONALES

Nombre del Aplicador



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.
Nombre de la Sede:	Las Mercedes
Grado : 4	Área : Matemáticas
Observador: Grupo de Investigación	Observado: Docente
Fecha: Noviembre 5-15	Hora: 10:45 a.m.

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

5. Superior 4. Alto 3. Básico 2. Bajo 1. No Aplica

PLANEACIÓN							
CRITERIOS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.				x			
El o La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución.				x			
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				Si, ya que los objetivos van acorde a los aprendizajes del grado.
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes.</u>			x				
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.			x				Si, están articulados con los estándares de competencias básicas y los derechos de aprendizaje del grado.
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	1. Ambiente escolar	x					
	2. Saberes previos		x				
	3. Metodología		x				
	4. Manejo del tiempo		x				
	5. Material educativo de apoyo		x				
	6. Evaluación		x				
Desde la planeación se <u>prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de enseñanza-aprendizaje				x			

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, que fomenten valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad para promover un clima de armonía.			x			Se hace necesario establecer acuerdos para fomentar valores como la tolerancia, el respeto por el otro, la confianza y la seguridad para promover un clima de armonía.
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa			x			
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.		x				
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.		x				
	El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.				x		
Activación de conocimientos previos	El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.		x				
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	x					
	El docente <u>relaciona</u> el tema con otras áreas del conocimiento			x			No se evidenció la relación con otras áreas del conocimiento.
	El docente relaciona el tema con el contexto real.			x			
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.		x				Se podían emplear otros métodos tales como el aprendizaje basado en problemas, el cual busca desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento;				x		

	individual, colaborativo y cooperativo.						
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar.	x					
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.				x		No se contó con la planeación.
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.	x					Las actividades lúdicas propuestas por la docente (la manipulación de objetos, juego y representaciones gráficas) promovieron el interés y la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase.
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.				x		Este criterio no fue evidenciado. Se sugiere promover mayor participación en el proceso de evaluación, autonomía y autoconciencia en los estudiantes de lo que saben y lo que les falta por saber.
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.	x					
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto	x					
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.	x					
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.	x					
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.	x					

EVALUACIÓN								
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES	
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.		x				A través de la participación de un juego.	
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente		x					
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						Se deben tener en cuenta los procesos de autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación, pues están contemplados como criterios en el Sistema de Evaluación Institucional.
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación				x		
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos				x			
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.			x				
	El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.			x				
El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.								

COMENTARIOS ADICIONALES

Nombre del Aplicador



INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

CARACTERIZACIÓN	
Nombre del establecimiento educativo:	Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás
Nombre de la Sede:	
Grado : Sexto	Área : Sociales
Observador: Grupo de investigación	Observado: Docente
Fecha: Noviembre 4-15	Hora: 8:00 am

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

5. Superior 4. Alto 3. Básico 2. Bajo 1. No Aplica

PLANEACIÓN						
CRITERIOS	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Desde la planeación se evidencia la articulación con el horizonte institucional.		X				
El o La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución.		X				
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				
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes.</u>				X		
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.		X				
Desde la planeación se evidencian los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula:	1. Ambiente escolar	X				
	2. Saberes previos	X				
	3. Metodología	X				
	4. Manejo del tiempo	X				
	5. Material educativo de apoyo	X				
	6. Evaluación				X	
Desde la planeación se <u>prevé las necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de enseñanza-aprendizaje				X		

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, que fomenten valores institucionales y aceptación a la diversidad como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación, confianza y seguridad para promover un clima de armonía.		X				
	Establece relaciones democráticas con sus estudiantes para fortalecer el trabajo en equipo hacia el logro de sus metas estimulando la participación activa		X				
	Responde oportunamente a las dudas de los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.		X				
	La comunicación no verbal influye en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase.		X				
	El docente realiza dinámicas de motivación que despierten el interés del estudiante y lo ambiente para la clase a desarrollar.		X				
Activación de conocimientos previos	El docente realiza actividades de aprestamiento encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos que éstos puedan tener.		X				
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados		X				
	El docente <u>relaciona</u> el tema con otras áreas del conocimiento		X				
	El docente relaciona el tema con el contexto real.		X				
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente utiliza métodos de enseñanza apropiados a la actividad y acorde al modelo pedagógico institucional.		X				faltó utilizar otros métodos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo con el fin de evidenciar las actitudes de los educandos frente a la toma de decisiones, compartir roles y demostrar equidad ante

						el grupo, así como estudios de caso, donde la adquisición del aprendizaje se diera mediante el análisis de casos reales o simulados y el aprendizaje basado en problemas
	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento; individual, colaborativo y cooperativo.		X			
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar		X			
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada.				X	No se evidenció la planeación.
	Las actividades desarrolladas favorecen la participación continua del estudiante y permiten desarrollar un aprendizaje significativo.		X			
	El docente promueve que los estudiantes contribuyan a la construcción del resumen o conclusiones de la clase.		X			
	El docente propone tareas que son pertinentes y se desarrollan en el escenario adecuado para potenciar el aprendizaje.		X			
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	El docente desarrolla las actividades programadas dentro del tiempo previsto		X			
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente utiliza eficientemente el material de apoyo durante la clase.		X			
	El docente utiliza material de apoyo que favorece el cumplimiento de los objetivos planteados.		X			
	El docente presenta diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes respetando los diferentes estilos.				X	

EVALUACIÓN								
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES	
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos desde la planeación.					X	No se evidenciaron actividades evaluativas.	
	El docente monitorea los aprendizajes de los estudiantes de manera permanente			X				
	Se presentan las diferentes formas de evaluación	1.Autoevaluación						
		2.Coevaluación					X	
		3.Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades de los estudiantes como oportunidad para retroalimentar y mejorar los procesos			X				
	El docente realiza retroalimentación de manera oportuna para clarificar y/o ampliar conceptos.			X				
	El docente plantea actividades evaluativas que permiten determinar si el estudiante logró los aprendizajes propuestos.				X			
El docente plantea actividades de evaluación acordes tanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrollada como la competencia planteada en la planeación.				X				

COMENTARIOS ADICIONALES

Nombre del Aplicador

k. Cuestionario aplicado a docentes.
CUESTIONARIO DOCENTE

SEÑOR(A) PROFESOR(A), A CONTINUACIÓN LO/A INVITAMOS A RESPONDER UNA SERIE DE PREGUNTAS QUE CORRESPONDEN A DATOS PERSONALES. MARQUE CON UNA X LA OPCIÓN QUE MEJOR LO DESCRIBE. ESCOJA UNA SOLA OPCIÓN.

Identificación:

1. **Género:** Hombre _____ Mujer _____

2. **Nivel de formación:** Normalista _____ Especialista _____ Magister _____

3. Años de experiencia:

Menos de 5 años _____

Entre 6 y 10 años _____

Entre 11 y 20 _____

Más de 20 años _____

4. Cargo que ocupa:

Profesor: _____

Orientador: _____

Miembro del Consejo Directivo: _____

Miembro del Consejo Académico: _____

Coordinador: _____

5. **Nivel que enseña:** Primaria _____ Secundaria _____ Media _____

6. **Área que enseña:** _____ Grado: _____

SEÑOR/A PROFESOR/A, A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁ UNA SERIE DE AFIRMACIONES QUE DESCRIBEN SU PERCEPCIÓN SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS, ARTICULACIÓN Y EFECTO DEL CURRÍCULO EN SU INSTITUCIÓN, SEÑALE CON UNA X SU GRADO DE ACUERDO TENIENDO EN CUENTA ESTA ESCALA: **1. NADA DE ACUERDO, DESACUERDO TOTAL**
2. POCO DE ACUERDO **3. MEDIANAMENTE O PARCIALMENTE DE ACUERDO**
4. BASTANTE DE ACUERDO

		1	2	3	4
7	El currículo de la institución facilita que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos.				
8	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades económicas aprendan.				
9	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan.				
10	El currículo de la institución traza las directrices para que los estudiantes con mal comportamiento aprendan.				
11	El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante.				

12	El currículo es conocido por la comunidad escolar mediante carteleras/volantes/folletos.				
13	En este establecimiento se alcanzan los objetivos del currículo.				
14	El currículo está articulado a la misión de la institución educativa.				
15	El currículo está articulado a la visión de la institución educativa.				
16	El currículo está articulado al perfil de estudiante de la institución educativa.				
17	El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que se pretende formar en la institución.				
18	El currículo implementado en la institución se adecúa a las necesidades del entorno.				
19	En el currículo se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan mi práctica en el aula.				
20	El currículo se rediseña a partir de las informaciones que obtengo de las evaluaciones internas (por ejemplo, pruebas aplicadas al finalizar una unidad de contenidos).				
21	Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes.				
22	Los planes de estudio se definen a partir conocimientos y habilidades que requieren mayor trabajo con los estudiantes.				
23	En los programas de las asignaturas se concibe la retroalimentación como una práctica de aula.				
24	Los planes de estudio incorporan, para cada nivel, la metodología y el tipo de evaluaciones esbozadas en el currículo.				
25	Hago parte de comunidades de aprendizaje en las que diseñamos planes para el mejoramiento curricular.				
26	Trabajo con otros profesores del nivel, un plan de mejora para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.				
27	Tengo en cuenta las directrices curriculares para planear y ejecutar las prácticas de aula.				
28	El currículo desarrollado en la institución permite a los estudiantes construir su proyecto de vida.				
29	El currículo de esta institución facilita a los estudiantes alcanzar los logros académicos esperados para cada nivel.				
30	El currículo de esta institución permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos.				
31	El currículo de esta institución forma a los estudiantes para ingresar a la vida laboral.				
32	El currículo de esta institución posibilita a los estudiantes seguir estudios a nivel superior.				

SEÑOR PROFESOR/A, A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁ UNA SERIE DE AFIRMACIONES SOBRE PRÁCTICAS DE AULA, SEÑALE CON UNA X SU GRADO DE ACUERDO TENIENDO EN CUENTA ESTA ESCALA: **1. NUNCA** **2. ALGUNAS VECES.** **3. LA MAYORÍA DE LAS VECES.** **4. SIEMPRE.**

		1	2	3	4
33	Realizo trabajo grupal con los estudiantes en clase para asignar una nota.				
34	Las tareas a desarrollar por los alumnos dependen de las instrucciones y orientaciones que realiza el profesor.				
35	Organizo la clase sobre la base de preguntas y respuestas predeterminadas.				
36	Me aseguro de que todos los estudiantes realizan tareas que envío para la casa.				
37	Solicito a los estudiantes realizar exposiciones orales/ debates/foros en torno a temas que afectan a la sociedad.				
38	Solicito a los estudiantes realizar exposiciones sobre contenidos de aprendizaje.				
39	Fomento el trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de análisis y resolución de problemas en contexto.				
40	Realizo evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada tema.				
41	Realizo pruebas con alternativas o respuestas de verdadero o falso.				
42	Realizo pruebas con preguntas en las que los estudiantes deben justificar y resolver problemas.				
43	Solicito realizar trabajos o proyectos de investigación, individuales o grupales, que luego evalúo con nota.				
44	Realizo autoevaluaciones, co-evaluaciones y heteroevaluaciones de los trabajos realizados.				
45	Las tareas facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos, a partir de las habilidades que ya poseen.				
46	Asigno tareas para realizar en casa para asignar una nota.				
47	Hago una revisión general en la clase de las tareas asignadas para la casa.				
48	Resuelvo en clases las tareas que envío para la casa.				
49	Vuelvo a explicar una temática si algún estudiante me lo pide.				
50	Explico las temáticas hasta que todos los estudiantes entiendan.				
51	Explico las temáticas conforme a los tiempos estipulados en la planeación.				

SEÑOR PROFESOR (A), A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁ UNA SERIE DE AFIRMACIONES SOBRE LOS FUNDAMENTOS EN LOS QUE SE SUSTENTA EL MODELO PEDAGÓGICO DE SU INSTITUCIÓN. POR FAVOR, INDIQUE SU GRADO DE ACUERDO. PARA ELLO TENGA EN CUENTA ESTA ESCALA: **1. NADA DE ACUERDO, DESACUERDO TOTAL 2. POCO DE ACUERDO 3. MEDIANAMENTE O PARCIALMENTE DE ACUERDO 4. BASTANTE DE ACUERDO**

		1	2	3	4
52	En el modelo pedagógico de su institución, los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.				
53	Para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, el docente regula el comportamiento y participación de los estudiantes.				
54	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor.				
55	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos escolares a partir de los cuales se desarrollará la enseñanza.				
56	Los contenidos están caracterizados por la parcelación de saberes contenidos en los estándares.				
57	La enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos.				
58	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.				
59	La evaluación formativa es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.				
60	Los contenidos que se enseñan, se reconceptualizan de manera permanente.				
61	La enseñanza promueve ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.				
62	La enseñanza posibilita ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.				
63	La evaluación promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante permanentes procesos de retroalimentación.				
64	El conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiante- estudiante-profesor mediante la discusión y la crítica.				
65	Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.				
66	En el aula de clase, la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas.				
67	La forma de evaluación es el debate donde la colectividad co-evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.				
68	La enseñanza enfatiza en el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes en todas las áreas.				
69	La evaluación busca fortalecer los niveles de lectura y escritura en los estudiantes.				
70	Los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes han permitido obtener buenos resultados en pruebas internas.				
71	El aprendizaje es producto de una acción deliberada que parte de una reflexión dialógica entre estudiantes y maestros.				
72	Los objetivos del aprendizaje están orientados a favorecer las necesidades de la sociedad.				
73	La enseñanza orienta el aprendizaje independiente y el trabajo autónomo.				

74	La enseñanza se fundamenta en la investigación no solo de la disciplina sino del contexto.				
75	La evaluación de los aprendizajes se realiza mediante pruebas orales, objetivas y pruebas de respuesta corta.				
76	El aprendizaje se centra en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias.				
77	La evaluación favorece la reflexión tanto individual como grupal y de aula, sobre los trabajos desarrollados, los contenidos abordados bajo una orientación formativa.				
78	El aprendizaje se centra en la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia.				
79	Las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje por descubrimiento y significativo.				
80	El alumno desarrolla estrategias de aprendizaje conforme a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje, así como al contexto y aplicación de los mismos.				
81	La evaluación examina el conocimiento que evidencian los estudiantes tanto de manera individual como grupal.				
82	El estudiante gestiona la información mediante estrategias como búsqueda, selección, análisis y sistematización.				
83	El profesor orienta y ofrece recursos al alumno en el acceso al conocimiento, la elaboración de proyectos e investigaciones.				
84	El profesor revisa de manera individual y grupal el progreso de los aprendizajes desarrollados.				

1. Cuestionario aplicado a estudiantes. Cuestionario Estudiante

Estimado alumno

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información sobre la percepción que usted tiene sobre el currículo en su institución educativa, las prácticas de aula y el modelo pedagógico, como también la disposición que tiene usted para participar en el desarrollo del currículo. Esta investigación se adelanta en el marco de los estudios de Maestría en Educación énfasis Currículo y Evaluación que realizamos en la Universidad del Norte. La información suministrada por usted será utilizada **ÚNICA y EXCLUSIVAMENTE** para el trabajo de investigación “Evaluación y resignificación del currículo de la Institución Educativa “Diversificada Oriental de Santo Tomás“ y que tiene como objetivo Evaluar el currículo diseñado e implementado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás.

Este cuestionario es fácil de contestar y se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos.

En las preguntas debe escoger sólo una respuesta. Marque una **X** en la casilla

		Nada	Poco	Mucho
		1	2	3
1	Participo en las actividades que realizan en la institución			X

CUESTIONARIO ESTUDIANTES

APRECIADO ESTUDIANTE A CONTINUACIÓN TE INVITAMOS A RESPONDER UNA SERIE DE PREGUNTAS QUE CORRESPONDEN A DATOS PERSONALES. MARQUE CON UNA X LA OPCIÓN QUE MEJOR LO DESCRIBE. ESCOJA UNA SOLA OPCIÓN.

Identificación:

2. **Género:** Hombre _____ Mujer _____

3. **Curso:** 9° _____ 10° _____ 11° _____

N°		Nada	Poco	Mucho
		1	2	3
1	Conoce usted la Misión y la Visión de la institución			
2	La Misión y la Visión están dispuestas en lugares visibles para los estudiantes			
3	Sabe que valores lo identifican como estudiante Orientalista			
4	Está al tanto del PEI de la institución			
5	Conoce como se construyó el PEI			
6	Conoce como lo evalúan y las rutas adecuadas para hacerlo			

7	Las estrategias de enseñanzas del docente posibilitan que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan.			
8	Conoce las directrices de mejoramiento para los estudiantes con bajo rendimiento académico y mal comportamiento.			
9	Está de acuerdo con las modalidades que le ofrecen en la institución			
10	Las herramientas que brinda la institución (académicas, pedagógicas, materiales) permite lograr en ustedes el ciudadano que se necesita la sociedad			
11	Los docentes suelen realizar retroalimentación de la evaluaciones			
12	Los docentes dan a conocer su plan de área			
13	Participa en actividades extracurriculares			
14	Participa en actividades que requieran su opinión			
15	Los directivos (Rector y coordinadores) apoyan iniciativas de los estudiantes			
16	Sus opiniones son escuchadas ante los diferentes miembros de la institución (Rector, coordinadores, psicoorientadora, docentes)			
17	Los docentes realizan planes para el mejoramiento de estudiantes con bajo rendimiento académico			
18	Los docentes manejan los contenidos que imparten			
19	La comunicación con los padres de familia es frecuente y efectiva			
20	Los recursos que el docente utiliza en su práctica de aula son los más conveniente para el proceso de enseñanza- aprendizaje			
21	Los padres de familia son invitados a participar activamente en decisiones y actividades de la institución			
22	Alguna vez has participado en encuestas u otro mecanismo de opinión.			
23	Los docentes llevan un seguimiento académico y disciplinario de los estudiantes			
24	La institución forma a los estudiantes para ingresar a la vida laboral			
25	Realizo trabajos individuales y grupales en clase que dan cuenta de mi aprendizaje			
26	la clase se desarrollan sobre la base de preguntas y respuestas predeterminadas			
27	Realizan exposiciones orales/ debates/foros en torno a temas que afectan a la sociedad			
28	Los docentes fomentan el trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de análisis y resolución de y problemas en contexto			
29	Los docentes realizan evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada tema			
30	Los docentes regulan el comportamiento y participación de los estudiantes.			
31	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor.			
32	La enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos.			
33	Se premian los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.			

34	La evaluación formativa es permanente			
35	La enseñanza de los docentes promueven ambientes y experiencias en las cuales se desarrollan nuevos conocimientos.			
36	El conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiante- estudiante- profesor mediante la discusión y la crítica.			
37	Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.			
38	En el aula de clase, la autoridad está depositada en el docente.			

m. Protocolos para grupos focales

Protocolos grupos focales

Grupo focal Docentes

Preguntas de ambientación:

1. ¿Cuáles son las características que identifican al currículo de su institución educativa?
Pregunta de Apoyo: ¿Qué aspectos considera son los que identifican al currículo de su institución educativa?
2. ¿Cuál considera usted es el mayor logro curricular en los últimos tres años? **Pregunta de Apoyo:** ¿En qué se ha destacado su institución educativa en los últimos tres años?
3. Si usted tuviera que identificar un aspecto en el que el currículo debe mejorar, ¿cuál sería?
Pregunta de Apoyo: ¿Cuál considera es la principal debilidad en el currículo que tiene la institución educativa?

Preguntas:

1. ¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes? **Apoyo:** necesidades sociales, económicas, académicas, psicológicas
2. Podrían contarnos ¿cómo enseñan? ¿para qué enseñan?
3. ¿Qué es para ustedes el aprendizaje?
4. ¿Cómo conciben la evaluación?
5. ¿Cuál es el Modelo pedagógico que sustenta su enseñanza?
6. ¿Cómo definen competencia? **Preguntas de apoyo:** ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan?
7. ¿Qué es para ustedes la calidad? **Preguntas de apoyo:** ¿consideran que tienen un currículo de calidad? ¿cómo lo saben? ¿Cómo hacen presente la calidad en la enseñanza?
8. ¿Qué opinan del currículo de la institución? **Preguntas de apoyo:** ¿En qué enfatiza el currículo (adquisición de conocimiento, formación de la persona, formación ciudadana)? ¿En qué teoría curricular se sustenta el currículo? ¿en qué teoría de aprendizaje?
9. ¿Creen que el currículo les ayuda a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto? ¿cómo?
10. ¿Cómo comunican la misión y visión a la comunidad educativa?

Grupo focal padres de familia

Preguntas

1. ¿Qué le gusta del colegio? **Pregunta de apoyo:** ¿Qué le disgusta?
2. ¿Conoce la misión y la visión de la institución? **Pregunta de apoyo:** ¿Cómo las conocieron?
3. ¿Sabe usted cuál es el énfasis educativo del colegio? ¿Cómo lo supo?
4. ¿La institución les ha informado cómo enseña y cómo evalúa a sus hijos? Si la respuesta es afirmativa formular la pregunta de apoyo: ¿podrían explicarnos qué les dijeron?
5. ¿Consideran ustedes que sus hijos reciben asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender?
Pregunta de apoyo: ¿De quién principalmente?
6. ¿Qué hacen ustedes para que a sus hijos que le vaya bien en la escuela?
7. ¿Piensan ustedes que lo que sus hijos aprende en la institución puede servirles para un futuro? **Pregunta de apoyo:** ¿Para qué específicamente?
8. De las asignaturas que sus hijos estudian, ¿cuál les parece la más importante? **Pregunta de apoyo:** ¿por qué?
9. ¿Qué considera usted que sus hijos no han aprendido bien?
10. ¿Qué desean ustedes que sus hijos aprendan?
11. ¿Para qué educa el colegio?

Grupo focal estudiantes

1. ¿Les gusta la manera como sus profesores les enseñan?
2. ¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñarán?
Pregunta de apoyo: ¿Cómo les gustaría que les enseñen tus profesores?
3. ¿Esta institución tiene alguna modalidad?
Preguntas de apoyo: ¿Qué piensan de ella? ¿Creen que les sirva de algo para su vida futura?
4. ¿Para qué educa el colegio? **Preguntas de apoyo:** ¿Qué aprenden en el colegio?
¿Consideran que los conocimientos que reciben actualmente en la institución les pueden servir para un futuro, es decir para la vida?
5. ¿Cómo evalúan sus profesores su desempeño en clase?
Preguntas de apoyo: ¿Cuál forma de evaluación es la más usada? ¿Si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarían?
6. ¿Reciben oportunamente los resultados de tus evaluaciones?
7. ¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen que no les permite aprender? **Preguntas de apoyo:** ¿Reciben asesoría y acompañamiento de sus docentes para superar esas dificultades? ¿Qué actividades implementan sus profesores para superar tus dificultades?
8. Para ustedes ¿cuál es la asignatura más fácil de aprender? **Preguntas de apoyo:** ¿por qué?
¿Cuál es la signatura más difícil? **Pregunta de apoyo:** ¿por qué?

9. ¿Qué hacen ustedes para aprender mejor?
10. ¿Sabén cuál es la misión y visión de la institución? **Pregunta de apoyo:** ¿Cómo las conocieron?

Grupo focal coordinadores

1. ¿A que está orientada la misión?, ¿Cómo llegaron a ese consenso?
2. ¿Cree usted que la modalidad que se plantea en la Misión responde a las necesidades de la comunidad educativa?
3. ¿Cómo determinaron esas necesidades? Considera usted que existen algunas necesidades a las que la escuela aún no responde? ¿cuáles?
4. En cuanto a la visión se plantea que (leerla), ¿considera usted que la están logrando? ¿Cómo lo sabe?
5. ¿Cuál fu el proceso seguido para su construcción?
6. ¿Mediante qué mecanismos se comunican la Misión y la Visión?
7. ¿Cómo se realizó el proceso de construcción curricular en su institución? ¿Por qué se realizó de esa manera el currículo?
8. En ese proceso de construcción curricular, ¿Cómo se construyó el modelo pedagógico de la institución?
9. ¿Cuál es la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo?
10. ¿Considera usted que el Modelo Pedagógico guarda coherencia con la teoría curricular que ha señalado?
11. ¿Cuáles son las características distintivas del currículo de la institución?
12. ¿Cuáles son las debilidades que tiene el currículo?
13. ¿En qué competencias se centra el currículo?
14. ¿Qué mecanismos emplea para comunicar y hacer seguimiento al currículo?
15. ¿Cómo asegura la implementación del currículo en todas las sedes de la institución?
16. ¿Con qué frecuencia se realizan comités curriculares en la institución?
17. Una de las mayores preocupaciones de todos los entes relacionados con la educación en Colombia es el logro de la calidad de la misma, ¿cómo se concibe la calidad en esta institución? ¿Considera usted que este currículo le permite alcanzarla?
18. ¿Cuáles son las necesidades de formación de los estudiantes de la institución?

n. Transcripciones de grupos focales

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMAS TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL DE PADRES DE FAMILIA

Turno	Participante	Participación	Categorías
1	E1	Buenos días mi compañera y yo somos estudiantes de la universidad del norte, somos docentes, y estudiantes de maestría, pertenecemos a la planta de educación departamental nuestro objetivo en el día de hoy es conocer lo que usted sabe de la institución. Para que este proyecto integre la voz de ustedes como padres y se sientan identificados. Al final usted nos firmara este consentimiento donde ustedes están de acuerdo con lo que en el día de hoy se está haciendo que es precisamente indagando a cerca de lo que hay en la institución y lo que debe mejorar en ella.	
2	E2	Quiero que se sientan a gusto no como quien dice si yo hablo bien o hablo mal. Aquí lo interesante es qué tanto conozco yo de la institución donde estudia mi hijo. vamos a expresar el sentir de nuestra institución	
3	E1	Y es oportunidad de expresar lo que ustedes tienen en su mente ¿Qué le gusta del colegio? Haber señora Mónica	
4	P1	De esta institución me gusta (p) de que el colegio tiene unos proyecto de estudio, la manera de estudiar, de trabajar con el estudiante.	Se siente a gusto con los proyectos.
5	E1	Usted señora libia ¿qué es lo que más le gusta del colegio?	
6	P2	El modo de trabajar que tienen los docentes. Saber sobre llevar, el modo de trabajar de la institución.	Se siente a gusto con el trabajo de docentes.
7	E1	En este caso usted señora libia se refiere a la sede rural donde tiene a su hijo.	
8	P2	Si.	
9	E1	Señora Rocío a usted ¿qué es lo que más le gusta del colegio?	
10	P3	Primero que todo la parte cómo trabajan los proyectos.	Se siente a gusto con los proyectos
11	E1	Señora luz ¿Qué es lo que más le gusta del colegio?	
12	P4	Me gusta la parte de los proyectos, la disciplina, les están dando una buena educación.	Se siente a gusto con los proyectos, y la disciplina de la institución.
13	E1	Señora Josefa usted como padre de familia de un estudiante de bachillerato ¿qué es lo que más le gusta del colegio?	

14	P5	A mí me gusta el profesorado sus capacidades, el seguimiento que tienen con los estudiantes, los proyectos que tienen. (T)	Se siente a gusto con la preparación de los docentes, el seguimiento a los estudiantes y los proyectos.
15	E1	Bueno señora Josefa usted me contaba que lo que más le gusta de la institución es la serie de proyectos en la que su hijo se ve involucrado. A demás de eso ¿qué más le gusta de la institución?	
16	P5	Bueno (e) los trabajos que hacen en coordinación cuando los niños tienen problemas hacen un seguimiento con los padres de familia. Y del comportamiento que tienen y eso es muy bueno.	Seguimiento a estudiantes.
17	E1	De pronto alguna falla que ustedes hayan detectado Qué no les gusta de la institución.	
18	P1	De lo que contaba la señora Josefa de los niños que tienen problemas de aprendizaje porque si se hace un trabajo desde Sico orientación pero yo pienso que se queda corto porque a nivel de Sico orientación se hace una buena labor y los padres que somos comprometidos seguimos con el tratamiento psicológico pero a nivel de salón no estoy tan satisfecha , en cuanto a la relación maestro alumno, la manera como se trata al niño', no se hace la distinción de los niños que tienen problema y los que aprenden rápido, he estado muy pendiente de eso porque tengo un niño en esa situación y lo he comentado varias veces y en Sico orientación me dicen que se está trabajando en eso, que se está trabajando en eso .pero me gustaría que fuera algo que se hiciera realidad, porque hay niños que requieren otra atención.	Necesidad de seguimiento en el aula a los estudiantes con dificultades de aprendizaje.
19	E1	Gracias por sus aportes señora Mónica. Señora Rocío ¿de pronto usted considera algo en que se debiera mejorar?	
20	P3	Debe haber más respeto en el trato tanto de maestro a alumno como de alumno a maestro. Y que se cumpla con el uniforme tanto de diario como de educación física.	Mejorar el trato docente-estudiante y viceversa.
21	E1	Uhhh ok señora luz usted considera ¿qué hay algo que se debe mejorar?	
22	P4	Bueno voy hablar por el oriental y por la sede camino real Por el oriental así como decía la señora no hay respeto de profesores a los alumnos, a los niños con dificultades les dicen brutos y hay niños más dotados que otros.	Mejorar el trato de docentes a estudiantes con dificultades.
23	E1	Cuando usted dice oriental ¿se refiere a sede principal?	

Turno	Participante	Participación	Categorías
24	P4	Si	
25	E1	Ok	
26	P4	De camino real no tengo quejas de los profesores, pero niños no unos animalitos. A la sede le falta mucho, le hace falta un área donde los niños se puedan recrear, allá estudian niños no animalitos.	Falta de áreas de recreación.
27	E1	Señora Josefa usted así como hay algo que le gusta considera ¿qué hay algo que no le gusta?	
28	P5	Yo la verdad es algo en las calificaciones, un profesor en un determinado periodo les calificaron cero por no tener profesor y la explicación que dijo un profesor es que el sistema no permitía dejar sin nota y eso les bajo su promedio.	Se debe tener cuidado con las calificaciones.
29	E1	Señora libia ¿hay algo que no le gusta de la institución?	
30	P2	Si a las sedes las tienen muy abandonadas, la sede de las mercedes está totalmente abandonada, prácticamente no contamos con visita diaria ni semanal del rector ,ni coordinador ,en ese caso el colegio si tiene las sedes abandonadas ,está sucia, creo que los profesores solicitaron para limpiarla pero no mandaron los implementos.	Las sedes están abandonadas
31	E1	Una segunda pregunta sería ¿conoce la misión y la visión de la institución? Si la conoce usted lo manifiesta y si no lo manifiesta también.	
32	P1	Si sé que el colegio maneja la excelencia y la alta calidad humana, se le ha inculcado y me parece bien por ejemplo mi hijo que está en la sede cuatro cuando se le dice como amaneciste dice excelente, para todo responde excelente.	la excelencia y la alta calidad humana
33	E1	Señora Rocío	
34	P2	Su alta excelencia académica	excelencia académica
35	P3	Diría lo mismo	
36	E1	Señora Josefa	
37	P5	Bueno yo saberla no pero el rector siempre hace énfasis sobre la excelencia académica.	Excelencia académica
38	E1	Señora libia	
39	P5	El lema de nosotros es la excelencia y la alta calidad humana.	Excelencia académica y alta calidad humana
40	E1	¿Sabe usted cuál es el énfasis educativo del colegio? ¿Cómo lo supo? Es decir sabe usted que cuando su hijo sale de 11 grado sale con un énfasis	
41	P3	Bueno mi hijo termino con énfasis en muestras químicas, el que va a terminar el otro	Muestras químicas

		año el quedo sin énfasis porque el en noveno quedó en recuperación entonces no le dieron oportunidad, pero este año le dieron mecánica pero él quería salud ocupacional.	Mecánica
42	E1	(e) Señora Josefa usted también comparte que sabe que cuando su hijo se gradúa en 11 grado sale con un énfasis	
43	P5	Si salud ocupacional y técnico en mecánica diésel la profesora explico	Salud ocupacional y mecánica diésel.
44	E1	Muchas gracias señora Josefa. Señora Libia usted como madre de familia de un niño de la escuela rural sabe que cuando su hijo se gradué de 11 sale con un énfasis	
45	P2	Bueno yo (P) no lo sabía pero hoy vine temprano y en una reunión estaban tocando el tema.	
46	E1	¿Cómo se enteraron de esos énfasis?	
47	P3	Yo me entere por mi hijo mayor, me dijo _ mami mañana tenemos una reunión donde se van a dar a conocer los énfasis que uno puede coger, hay tres: análisis de muestras químicas, mecánica diésel y salud ocupacional. Yo voy a escoger muestras químicas	Muestras químicas Mecánica diésel Salud ocupacional
48	E1	Señora Mónica y usted.	
49	P1	El rector en una reunión con todos los padres de familia, el hablo de eso.	
50	E1	Señora luz usted que es madre de familia de un niño de la sede camino real, también está enterada que al terminar once puede graduarse con un énfasis	
51	P4	No	desconocimiento del énfasis
52	E1	Bueno. La institución les ha informado cómo enseña y cómo evalúa a sus hijos.	
53	P1	Los directores de grupo.	La institución informa a través de los directores de grupo
54	E1	Cómo se los han explicado,(p)	
55	P1	Bueno ahora hacen un corte preventivo. Y ahí nos informan cómo va el proceso	Hace un corte preventivo.
56	E1	Cuando hacen esa reunión están los docentes de área o los directores de grupo	
57	P3	Si el director de grupo y la seño Juanita.	La institución informa a través del director de grupo.
58	E1	En el caso de las sedes primarias señora luz y señora Libia, ustedes manejan un solo docente de grado, ¿los docentes les manifiestan a ustedes cómo enseñan y como evalúan a	

		sus hijos?	
59	P2	Bueno específicamente cuando yo llego a la institución personalmente hago un diálogo entre el docente y yo, de cómo va mi hija ,en que va bien , en que va fallando	La institución informa a través del director de grupo.
60	P4	Si en camino real hacen una reunión y la seño me dijo como era la metodología.	La institución informa en reuniones.
61	P1	En la sede de mi hijo ellos van rotando, los profesores, para que los niños se vayan adaptando para cuando pasen al bachillerato.	En la sede se trabaja por áreas.
62	E1	Ok ¿consideran ustedes que sus hijos reciben asesoría y acompañamiento oportuno para superar las dificultades (académicas, de comportamiento) que no le permiten aprender?... ¿de quién principalmente?	
63	P1	Considero que sí pero con el detalle que ya le había contado antes con los niños de inclusión, porque dentro del aula hay algo que no sé qué es pero no está funcionando. Debería implementarse algo para que esos niños se les nivelen.	No funciona con los niños de inclusión.
64	E1	Que hacen ustedes para que a sus hijos les vaya bien en la escuela	
65	P2	Yo como madre de familia le digo a ella que tiene que ponerse optimista, que hacer el esfuerzo	Motiva a su hijo.
66	P5	Le digo que este actualizado con las clases que dan, que este repasando.	
67	P4	Bueno primero que todo lo pongo en manos del señor, les digo que sí se puede, los pongo a estudiar y siempre estoy ahí apoyándolos. Y les digo que respeten a los profesores.	Motiva a su hijo.
68	P1	Yo les manejo un horario de estudio y uno de descanso, estoy pendiente de motivarlos, de crearles un ambiente de estudio, tienen computador, y si se me sale de las manos busco ayuda.	Motiva a su hijo.
69	P3	Yo los apoyo en todos, en la realización de sus tareas y en lo que necesiten para el colegio.	Motiva a su hijo
70	E1	Piensan ustedes que lo que sus hijos aprenden en la institución puede servirles para un futuro.	
71	P1	Si pienso que le sirve por ejemplo el festival de teatro que hacen en la sede cuatro, a él le ha despertado la venita por la actuación , antes le daba pena pero ahora le gusta	Para desarrollar talentos, aptitudes
72	P3	Le sirve para prepararse para una carrera profesional	Para una carrera profesional.
73	P4	Claro lo que aprende le sirve de ejemplo	Lo que aprende le sirve de ejemplo.
74	P5	Si le sirve lo que aprende para explorar	Para explorar.
75	P6	Yo creo que sí, pero le sirve lo que aprende en el colegio y, lo que aprende en la casa para	Lo que aprende le sirve

		que sea alguien.	para que sea alguien.
76	P2	Claro que sí, porque nosotros como padres le enseñamos pero ellos necesitan del colegio, porque día a día hay cosas que van cambiando.	Lo que aprende le sirve porque las cosas van cambiando
77	E1	De las asignaturas que sus hijos estudian, ¿cuál les parece la más importante?	
78	P1	Todas son importantes	Todas las asignaturas son importantes
79	P3	Ciencias, matemáticas, lenguaje.	Ciencias, matemáticas y lenguaje.
80	P4	Bueno todas son más importantes pero se habla del medio ambiente	Todas las asignaturas son importantes
81	P5	El inglés	El inglés
82	P6	Todas son importantes pero la convivencia es fundamental.	Todas las asignaturas son importantes.
83	P2	Español, pero primordialmente matemáticas.	Español y matemáticas.
84	E1	¿Qué considera usted que sus hijos no han aprendido bien?	
85	P1	A nivel personal como que a organizar el tiempo, yo les digo el que está organizado todo le sale bien, ellos no son organizados y en lo académico, el niño que tiene dificultades de aprendizaje no tiene un nivel aún en lenguaje.	Deben aprender a organizar el tiempo y debe aprender más en lenguaje.
86	P3	Pienso que aún no han aprendido a manejar lo de los proyectos, por ejemplo a mi hijo que está en decimo le ha costado, es algo nuevo para ellos.	Deben aprender a manejar los proyectos.
87	P1	Con respecto a eso que dice la señora es verdad pienso que el colegio tiene que enseñárselos desde antes, no solo desde grado 10, esa asignatura debe ser desde sexto para que vayan empapándose y cuando lleguen a 11 ya sepan que hacer, porque lo de los proyectos me parece fantástico, sirve para su proyecto de vida.	Debe aprender a manejar los proyectos.
88	E1	Señora luz usted como madre de familia de un niño de la sede de primaria, considera que hay algo que su hijo no ha aprendido bien	
89	P4	Considero que él sabe lo que debe saber.	El niño sabe lo que debe saber.
90	E1	Señora Josefa, usted como madre de un estudiante de octavo grado qué considera que su hijo no ha aprendido bien.	
91	P4	Considero que lo que necesita saber en este nivel lo sabe.	El niño sabe lo que tiene que saber para su

			nivel.
92	P6	Bueno yo tengo un niño en primaria y otro en bachillerato, el de bachillerato yo lo veo bien, es excelente. Pero el que está en quinto no lo veo bien, si tuviera la facilidad de poner a repetir el quinto a mi hijo en otro colegio yo lo haría, por ejemplo la libreta de español de un niño de quinto grado la veo atrasada, no sabe dividir ni de una cifra como va a pasar a bachillerato. Yo veo mal es el rendimiento del profesor	Atraso en español y matemática
	P5	Bueno yo en ese caso no tengo problemas, mi hija viene bien si me divide, y es de la misma sede de la señora Alcira.	El niño sabe lo que tiene que saber para su nivel.
93	E1	Bueno muchas gracias, otra pregunta es ¿qué desean ustedes que sus hijos aprendan? Señora Josefa.	
94	P4	Bueno como ahora es el inglés, que tengan más dominio, no ha sido bien reforzado, en sexto no terminaron el libro, él está en octavo, yo pensé que en séptimo lo podían continuar pero no.	Inglés.
95	P3	A ser más ordenado especialmente con sus útiles.	Ser más ordenados
96	P2	Que aprendieran más química pero en la elaboración de nuevos productos, que no sean los mismos. Por ejemplo ya ellos saben hacer detergentes, ahora que aprendan hacer otras cosas.	Debe aprender a realizar otros productos químicos
97	P1	Inglés, productos químicos, y que les manejaran más proyectos.	Deben aprender inglés. Deben aprender a realizar otros productos químicos.
98	P6	En inglés y que aprendieran a defenderse solos, que supieran elegir sus amistades.	Debe aprender inglés, a defenderse solo. Selectivo en sus amistades.
99	P5	Me gustaría que mi hija se capacitara en el inglés y que fuera capacitada en sistemas, a ella le gusta mucho el área de sistema.	Inglés y sistemas
100	E1	¿Para qué educa el colegio?	
101	P1	Yo me identifico con el lema del colegio, educa para tener personas con alta calidad humana y excelencia académica.	Alta calidad humana y excelencia académica.
102	P2	Para que sean personas de bien	Para ser personas de bien.
103	P3	Para que sean mejor persona en un mañana.	Para ser persona de bien.

104	P4	Para que se sepan defender para que tengan la capacidad de salir adelante.	Para que se sepan defender y salir adelante.
105	P6	Para que sean alguien más adelante y tengan más conocimiento acerca del planeta y de todo lo que nos rodea.	Para que salgan adelante y conozcan el mundo.
106	P5	Pues para ser formadores del futuro, y sean alguien en la vida.	Para que sean formadores del futuro y alguien en la vida.
107	E1	Bueno señora Alcira cuando usted llegó ya le había hecho las primeras preguntas a las madres de familia que usted ve aquí presentes, así que ahora me gustaría saber sus respuestas y se las voy a preguntar a usted. La primera pregunta es ¿qué le gusta del colegio?	
108	P6	El nivel educativo que tiene, la capacitación que tienen los maestros y digamos el comportamiento que tienen algunos estudiantes.	Se siente a gusto con el nivel educativo que tiene el colegio. Preparación de los docentes. comportamiento de los estudiantes
109	E1	¿Que no le gusta del colegio?	
110	P6	En el sentido de escoger quien entra y quién no, yo sé que la educación no se le niega a nadie pero hay que saber a qué estudiante se le da la oportunidad y a quien no	El colegio debe escoger mejor a los estudiantes
111	E1	Bueno señora Alcira otra pregunta es ¿conoce la misión y la visión del colegio?	
112	P6	Digamos que sí, porque yo me imagino que la misión del colegio es el buen aprendizaje de los estudiantes	El buen Aprendizaje.
113	E1	¿Sabe usted cual es el énfasis educativo del colegio?	
114	P6	La verdad es que no	No conoce los énfasis del colegio
115	E1	¿La institución le ha informado cómo enseña y cómo evalúa a sus hijos?	

116	P6	Si la directora de grupo, y lo bueno que tienen es que si el niño va mal, citan al padre de familia y no se lleva la sorpresa uno en la entrega de boletines, ya uno sabe a lo que viene.	La institución informa a través de los directores de grupo.
117	E1	La última pregunta que quisiera hacerles a todas ustedes es ¿conoce usted el modelo pedagógico de la institución?	
118	P1	Bueno en una reunión se habló del tema, no conozco los detalles pero si sé que en una reunión se trató.	No lo conozco bien.
119	P2	Del nombre no me acuerdo pero si el profesor de un área lo explicó, cada director de grupo explica su metodología	No lo conozco.
120	P3	No o de pronto lo escuché pero no me acuerdo.	No lo recuerda.
121	P4	Bueno la verdad del nombre no me acuerdo pero si el rector en una reunión trato el tema	No lo recuerda.
122	P6	Para mi concepto no	No lo conozco.
123	P1	No se ha socializado para manejarlo masivamente.	No se socializó masivamente.
124	E1	Muchas gracias por su participación en el día de hoy, ahora me firman este consentimiento por medio del cual ustedes están de acuerdo con todo lo narrado en el día de hoy al contestar las preguntas que les he formulado.	

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMAS
TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES**

Turno	Participante	Participación	Categorías
1	E1	¿Les gusta la manera como sus profesores les enseñan? El que desea puede participar, a ver Jesús	
2	S1	Sí, porque con mi directora de grupo ella siempre dialoga con nosotros, cuando hacemos exámenes ella siempre nos los devuelve para que podamos ver la nota	Existe dialogo entre docente y estudiantes
3	E1	Quien más desea opinar	
4	S2	Sí, porque en la mayoría de los casos , he los profesores usan diferentes metodologías, no se vuelven clases monótonas	uso de metodologías diferentes
5	E1	Quien más, estamos hablando de que si les gusta la manera como sus profesores les enseñan, recuerden que todos vamos a participar. Juan.	
6	S3	Si como dijo mi amigo que los profesores dan diferentes actividades , no siempre con lo mismo	Uso de metodologías diferentes
7	S4	A mí me gusta como los profesores nos tratan y dan las clases así, ósea que nos guste a nosotros	gusto como los tratan y dan las clases
8	S5	Este, este hay un intercambio de palabras entre el profesor y el estudiante y así intercambian el conocimiento	Existe dialogo entre docente y estudiantes
9	E1	Juan camilo te gusta la manera como los profesores les enseñan	
10	S6	Si porque utilizan varios métodos para que uno entienda mejor el tema que ellos están dando	uso de metodologías diferentes
11	E1	Juan David	
12	S7	bueno, está bien porque ellos cada día nos enseñan cosas diferentes y nos ayuda a entender mas	uso de metodologías diferentes
13	E1	Nicole	
14	S8	ellos nos explican temas	explican temas
15	S9	en algunos casos lo hacen de manera divertida, que a uno le llame la atención y aprenda mas	metodología divertida
16	E2	porque dicen en algunos casos	
17	S9	por ejemplo porque si es un problema de matemática, física, ay si no, como que esta teso eso	
18	E2	Ósea, no ellos no buscan como una manera más didáctica de explicarles los problemas, a eso te refieres?	
19	S9	Algunos ejemplos, en algunos ejemplos	
20	E2	Ah ok	
21	S9	Que nos hagan los ejercicios como más fáciles	hacer los ejercicios más fáciles
22	E1	Onalvis	
23	S10	A mí me gusta porque tratan a uno con respecto y así uno puede aprender más sobre las clases.	gusto como los tratan y dan las clases
24	E1	¿Qué les gustaría que sus profesores les enseñaran? (Ru) ¿Que les gustaría que sus profesores les enseñaran?	
25	S1	como mejorar	
26	S2	(p) En qué sentido seño? en educación, respeto así	
27	E1	En lo que te gustaría todo lo que tiene que ver con conocimientos , valores	

28	S2	Me gustaría que me ósea , muchos conocimientos para mí , para tener un mejor futuro	Muchos conocimientos
29	E1	Quien más desea opinar, que les gustaría que sus profesores les enseñaran	
30	S3	Nos gustaría que nos enseñaran he una mejor forma he de como venir algo colegio, porque hay algunos que vienen con moños y accesorios, de cómo ir en el uniforme	Presentación personal y comportamiento
31	E1	Quien más, como les gustaría que los profesores les enseñaran	
32	S4	A mí me gustaría que me enseñaran sobre el área de matemática ya que me gusta tanto y así poder ser excelente en el área de matemática	Profundizar las materias
33	S5	(Ru) A mí me gustaría que por ejemplo cada materia que ellos dan las profundizaran un poquito más y así poder entender mejor todas las materias	Profundizar las materias
34	S6	(Ru) Me gustaría que dieran clase de diseño, e implementación en la forma de , complementando lo que dijo la compañera en la forma personal de cada persona, ósea la forma de vestirse, como comportarse	Presentación personal y comportamiento
35	S7	Así como dijo mi compañero, que profundicen más las clases para que ya uno tenga mejor conocimiento de cada materia	Profundizar las materias
36	S8	Bueno que implemente más, como les diría yo acá, que nos enseñen más los valores porque siempre se enfocan en el respeto, la responsabilidad, entre otros.	Enseñen más valores
37	E1	¿Qué les gustaría que los profesores les enseñaran?	
38	S9	A mí me gustaría que dieran como otras clases, no siempre las mismas para que uno este, este como es que se llama para que uno saber más de esas clases	dar otras clases
39	E1	¿Cómo que clases?, ¿cómo cuáles?	
40	S9	Como de tejer u otras cosas mas	Tejer
41	E2	Manualidades	
42	E1	¿Qué les gustaría que los profesores les enseñaran?	
43	S10	Bueno, pues me gustaría que nos enseñaran más sobre cómo vivir en la vida cotidiana de uno, en los valores y más cosas ya.	Sobre cómo vivir en la vida cotidiana y valores.
44	E1	¿Esta institución tiene alguna modalidad?	
45	S1	seguridad ocupacional y mecánica diésel	Seguridad ocupacional y mecánica diésel
46	E1	¿Qué piensan de esta modalidad?	
47	S1	bueno que son muy buenas porque nos abren puertas en el trabajo	Son buenas, nos abren puertas
48	S2	Nos abren puertas, el camino hacia la excelencia, para un mejor futuro.	Nos abren puertas
49	S3	En el colegio hay una modalidad porque ahí nos están enseñando como avanzar para el futuro para uno trabajar y no quedarse ahí atrancado y ser alguien en la vida.	para no atrancarse
50	S4	Sí, hay dos modalidades mecánica diésel y seguridad ocupacional, pienso que las dos abren puertas, sale uno como técnico, he sale a hacer la practicas, puede continuar uno en una universidad, son muy buenas, muy interesantes.	Mecánica diésel y seguridad ocupacional, abren puertas, son buenas e interesantes.
51	S5	Algunas áreas que están en primaria son como artísticas que lo ayudan a uno a soltar la mano, como dicen y también para que uno haga algunas manualidades, o también algunas otras que ayudan que las personas sean mejores.	Algunas áreas en primaria como artística y manualidades.
52	S6	Las modalidades si hay en esta institución y ellas nos sirven para desarrollar más nuestras metas en el futuro.	para desarrollar las metas
53	E1	La modalidad que tiene el colegio, ¿qué piensan de ella?	

54	S7	Que esta nos ayuda a incrementar el conocimiento para que más adelante logremos todas nuestras metas.	Ayuda a incrementar el conocimiento
55	E1	Vamos a responder la siguiente pregunta, ¿para qué educa el colegio?, ¿Qué aprenden en el colegio? y si consideran que estos conocimientos que reciben actualmente en la institución les pueden servir para un futuro; es decir para la vida	
56	S1	En el colegio nos explican que para el futuro uno tiene estudiar para ser alguien en la vida y no quedarse atrancado como otros lo hacen y que dejan de estudiar y no siguen adelante.	Educa para la vida y no atrancarse
57	S2	Nos educan para la vida, para ser grandes profesionales y estos conocimientos nos sirven para cuando lleguemos a ese punto de ser profesionales los pongamos en práctica.	Educa para la vida
58	S3	Si ayudan porque por ejemplo si tu no aprendes algo en español, si no sabes leer, o no sabes algunas leyes del español te podrás atrancar	Para no atrancarse
59	E1	¿Para qué educa el colegio?	
60	S4	Para nuestra vida y más adelante, para nuestros proyectos y nuestras metas.	Para la vida, proyectos y metas
61	S5	El colegio educa para ser alguien en la vida más adelante, cumplir todas nuestras metas y lo que más quiere el colegio es para que seamos alguien en la vida y crezcamos.	Para la vida
62	S6	El colegio nos educa para un mejor futuro, este que para incrementarnos conocimientos para nuestro futuro.	Para un mejor futuro, para incrementar conocimientos.
63	S7	El colegio nos educa para ser alguien más en la vida, tener más conocimiento y cuando lleguemos a esa etapa trabajar o algo ya tengamos alguna parte.	Para la vida, tener más conocimiento.
64	E1	¿Para qué educa el colegio?	
65	S8	Nos preparan para ser mejores personas y enfrentar un futuro	Para ser mejores personas
66	S9	Yo pienso que el colegio no s sirve para poder desarrollar y cumplir nuestras metas	Para desarrollar y cumplir metas
67	S10	Bueno los conocimientos que nos brindan los profesores nos sirven de mucho porque ya eso nos ayuda en el futuro a ser mejores personas.	Para el futuro, Para ser mejores personas
68	E1	Vamos a responder las siguiente pregunta, ¿cómo evalúan sus profesores su desempeño en clase?, ¿cuál forma de evaluación es la más usada?, ¿si pudieras cambiar la forma de evaluación qué cambiarían?	
69	S1	Mi profesora nos educa con respeto y nos enseña mas	Con respeto
70	E1	¿Cuál es la forma de evaluación?, ¿cómo te evalúa ella?	
71	S1	Por medio de exámenes y con respeto	Exámenes, con respeto
72	E1	¿Cómo les evalúa los profesores?	
73	S2	A nosotros nos evalúan por medio de exposiciones, mesas redondas, evaluaciones escritas y orales, el comportamiento de uno en el salón de clase, la forma como uno se trata con las demás personas dentro del salón de clases y de la forma de evaluación la verdad no cambiaría nada.	Exposiciones, mesas redondas, evaluaciones, el comportamiento
74	E1	¿Cómo los evalúan los profesores?	
75	S3	Por medio de exámenes, exposiciones, trabajos, mesas redondas	Exámenes, exposiciones, trabajos, mesas redondas
76	S4	Nos evalúan como habían dicho mesas redondas, evaluaciones orales o escritas,	Mesas redondas,

		exámenes, revisión de cuadernos, la que más utilizan son las revisiones de cuadernos y no cambiaría nada porque todo lo hacen para nuestro beneficio.	evaluaciones, exámenes revisiones
77	S5	Evalúan por medio de exámenes, participaciones, análisis, enseñanzas y de verdad no cambiaría nada	Exámenes, participaciones, análisis
78	S6	Pues a mí se me gusta como ellos evalúan ya que nos hacen exposiciones orales, evaluaciones, muchos talleres	Exposiciones, evaluaciones, talleres
79	S7	Nos evalúan por medio de exámenes orales o escritos, por mesas redondas, por exposiciones y no cambiaría nada	Exámenes, mesas redondas y exposiciones
80	S8	Bueno a nosotros los estudiantes de 11 nos evalúan por medio de exposiciones, presentaciones, exámenes tanto orales como escritos y mesas redondas y análisis de texto	Exposiciones, presentaciones, exámenes, mesas redondas, análisis
81	S9	A nosotros nos evalúan por medio de exámenes , tolerancia y por unos trabajos, exposiciones	Exámenes, tolerancia, trabajos, exposiciones
82	S10	A nosotros nos evalúan por exámenes como dijo el compañero acá presente, este pero esa metodología que sea hecha por nosotros mismos, que quede en nosotros mismos, que quede aprendido, bueno las presentaciones orales pierde uno el miedo de hablar frente a las personas, entonces esa es una buena metodología de perder el miedo.	Exámenes, presentaciones
83	S11	A nosotros nos evalúan por exámenes escritos	Exámenes
84	E1	¿Reciben oportunamente los resultados de las evaluaciones?	
85	S1	Si, recibimos los resultados y si salimos mal pues hacemos un esfuerzo para que nos salga la próxima vez mejor.	Entrega oportuna de resultados
86	S2	Si los resultados los entregan como al día siguiente o a los dos días, pero no sobrepasan la semana	Entrega oportuna de resultados
87	S3	Si lo entregan unos días después de la evaluaciones, en ocasiones se demoran en entregarlo	
88	E1	¿Cuánto más o menos se demoran en ocasiones en entregarlos?	
89	S3	Como cuatro días	
90	S4	Siempre los entregan el mismo día o por lo menos dos días después, pero siempre los entregan a tiempo	Entrega oportuna de resultados
91	S5	Lo entregan algunas veces el mismo día y otras veces los dos días siguientes.	Entrega oportuna de resultados
92	S6	Lo entregan algunas veces el mismo día en la misma clase y algunas veces el día siguiente.	Entrega oportuna de resultados
93	S7	Lo entregan como dicen los compañeros el mismo día o los días siguientes, pero no pasan la semana.	Entrega oportuna de resultados
94	S8	A veces demoran para entregarlo porque como son bastantes estudiantes, los profesores se toman su tiempo para revisarlo.	A veces demoran
95	S9	A veces cuando hacemos una evaluación a veces demoran dos días o cuatro para entregarlos los resultados	Dos días o cuatro días
96	S10	Si algunos demoran, otros no, otros los entregan el mismo día o el día siguiente o dos días después.	Entrega oportuna de resultados
97	S11	En el colegio si los entregan entre veces el mismo día o duran este como dos días para entregarlo porque primero tienen que revisarlo, pero si los entregan siempre.	Entrega oportuna de resultados

98	E1	¿Cuál es la principal dificultad que ustedes tienen que no les permite aprender?	
99	S1	Este en mi curso esta 4 y 5 y hay muchos niños que no saben leer , o dividir y la seño los trata con respeto para que así puedan aprender	lectura y divisiones
100	E1	¿La profesora les ha dado acompañamiento para que ellos superen esa dificultad?	
101	S1	Si	
102	E1	¿Qué estrategia ha utilizado ella para que ellos superen la dificultad?	
103	S1	A través de exámenes y los trata con mucho amor y respeto.	Exámenes como estrategia de superación de dificultades
104	S2	la verdad no presentó ninguna dificultad, pero en mi curso si hay unos estudiantes siempre han tenido como que el apoyo de las psicoorientadora, que siempre llegan y están ahí y les dicen las asignaturas que deben, los esmeran a recuperarla a salir adelante y más que todo el director de grupo que siempre está ahí con el estudiante.	Apoyo de la psicoorientadora y del director de grupo
105	S3	No he tenido esa dificultad, pero tengo compañeros que la tienen y los profesores se esmeran por ayudar ese estudiante	
106	E1	¿Cómo lo hacen?	
107	S3	Mediante explicaciones, ejercicios	Explicaciones y ejercicios
108	S4	En mi caso no tengo ninguna dificultad, pero hay algunos estudiantes que tienen algún problema para aprenderse algunas cosas y nuestra directora de grupo siempre nos trata con amor y siempre les repasa para que ellos puedan entender lo que dicen	Repaso para estudiantes con dificultades.
109	S5	No tengo ninguna dificultad, pero hay compañeros que se les hace difícil algunas explicaciones y los profesores les vuelven a explicar y ellos ya toman mejor este el tema	Explicaciones para estudiantes con dificultades
110	S6	No tengo ninguna dificultad en ninguna materia así como usted dice el profesor puede charlar con el alumno o repasar lo que no entienden o algo así	Charlas y repaso de lo que no se entiende
111	S7	Yo por mi parte ninguna, pero algunos compañeros si, y los profesores lo que hacen es repasarles y darles algunos talleres para que ellos repasen esa clase o la lección que no entienden	Repaso y talleres.
112	S8	Bueno yo en si no presentó ninguna dificultad, pero la mayoría de mis compañeros presentan dificultad en áreas como en matemática física y química, los profesores siempre tienden ayudarlos dándoles talleres para que ellos estudien y presenten el examen.	Dificultades en matemática, física y química.
113	S9	Yo no tengo ninguna dificultad, pero en mi curso hay como cinco compañeros no más y la directora de grupo intenta ayudarlos por medio de exámenes y talleres	Exámenes y talleres como ayuda
114	S10	No presento esa dificultad, pero algunos compañeros si por la falta de atención en las clases, pero ellos se mejoran ya después que los profesores les mandan talleres, les explican exámenes y cosas así	Dificultades por falta de atención Talleres y exámenes como ayuda
115	S11	En mi colegio yo no tengo ninguna dificultad pero algunos compañeros que sí, que ellos tienen dificultades pero vienen la profesora les explica a todos y después lo coge a él solo y le empieza a explicar a él solo y después en la otra clase lo haga mejor.	Explicaciones como estrategia ante las dificultades.
116	E1	Para ustedes, ¿cuál es la asignatura más fácil de aprender?, ¿por qué?, ¿Cuál	

		es la asignatura más difícil?, ¿por qué?	
117	S1	bueno la asignatura más difícil para mí es la artística, ya que me toca dibujar y no se dibujar, la más fácil para mi es matemática porque así desarrollo mi conocimiento	Difícil: artística Fácil: matemática
118	S2	La más fácil matemática. Porque casi la mayoría de los estudiantes tienen dificultad pero es porque no prestan atención pero en si las matemáticas son complejas y fáciles y la más difícil dibujo o artística porque uno tiene que tener mucho cuidado con las técnicas y en muchos los casos no sabemos dibujar.	Fácil: matemática Difícil: artística
119	S3	En el caso de mi curso sería al revés porque a la mayoría se le dificulta la matemática en cambio la artística es más fácil	Difícil: matemática Fácil: artística
120	E1	¿Porque crees que se le dificulta las matemáticas?	
121	S3	Porque es que hay muchos que no prestan atención a lo que está diciendo la profesora	Por no prestar atención se dificultad la matemática
122	S4	En mi caso la que me resulta más fácil es naturales, ya que yo siempre investigo sobre algunos animales o lo que están dando y me resulta fácil, una de las más difícil es la artística porque yo no tengo digamos como decir ese don para dibujar para hacer técnicas con fomi o con muchas otras cosas	Fácil: naturales Difícil: artística
123	S5	Las más fácil para mi es naturales porque enseguida explican y no nos dejan con la duda y la más difícil es dibujo porque no tengo una buena en dibujar	Fácil: naturales Difícil: dibujo
124	S6	Para mí la más fácil para mi es el inglés ya que me gusta bastante, la más difícil para mí es química ya que no la entiendo, ni la tabla periódica ni nada de eso.	Fácil: inglés Difícil: química
125	E1	¿Porque crees que no la entiendes, porque crees que química es la más difícil?	
126	S6	No sé yo digo que es por no pararle bolas a las clases diría yo o por algo así	
127	S7	Para mí la más fácil sería matemáticas y para mí la más difícil sería dibujo como dicen mis compañeros porque a veces no se algunas técnicas y más o menos no se dibujar	Fácil: matemática Difícil: dibujo
128	S8	Bueno la más fácil es dibujo porque nos enseñan a hacer graficas de edificios y la más difícil ninguna porque las dificultades nos las ponemos nosotros mismos	Fácil: dibujo Difícil: ninguna
129	S9	Yo diría que la más fácil para mi sería matemática y la más difícil sería dibujo porque no se dibujar mucho	Fácil: matemática Difícil: dibujo
130	S10	Bueno para mí la más fácil es estadística por lo como la profesora lo explica y uno que está prestando atención lo entiende pero las más difícil es física por lo tiene tanta metodología que uno como que no entiende casi eso.	Fácil: estadística Difícil: física
131	S11	Para mí la fácil es español como yo sé leer se me facilita mucho, la más difícil es artística porque uno tiene que hacer unos dibujos porque entre veces a uno le falla la mano y entonces uno no sabe dibujar bien.	Fácil: español Difícil: artística
132	E1	¿Qué hacen ustedes para aprender mejor?	
133	S1	lo que yo hago para poder aprender mejor es escuchar a la seño y así poder aprender más y así capto mucho, lo capto más lo que la seño diga	Escuchar a la seño
134	S2	Bueno yo para aprender mejor presto atención a las clases , a las explicaciones sobre todo para así el día de la evaluación o la revisión este al día y se haya entendido el tema	Prestar atención
135	S3	Las explicaciones de los profesores, de los temas para ya uno tener conocimiento sobre eso.	Atender a las explicaciones
136	E1	¿Qué hacen ustedes para aprender mejor?	
137	S4	La primera es prestarle atención a las clases, también estudiar sobre el tema y poderme aprenderme el tema de memoria para poder aprender mejor	Prestar atención, estudiar

138	S5	Para aprender mejor yo presto atención y realizo los ejercicios del tema y así se entiende más.	Prestar atención, realizar ejercicios
139	S6	Pues para poder aprender mejor hay estudiar con dedicación, este pararle bola a las clases de los profesores para salir mejor en los exámenes.	Estudiar, pararle bola
140	S7	He pararle bola a los profesores de la clase	prestar atención
141	S8	Bueno para aprender mejor necesitamos prestar atención a cada uno de los profesores que nos dan temas en específico y si no entendemos algún tema preguntarles a los profesores que nos quiten la duda y también estudiar en casa bastante para salir adelante y mejor siempre en cada examen que nos hagan.	Prestar atención, preguntar, estudiar
142	S9	Para prender mejor hay que prestar atención a los profesores y repasar en la casa	Prestar atención y repasar
143	S10	Bueno sería escuchar a los profesores, atender a las clases y dejar a un lado las cosas que nos entretienen	Escuchar. atender ,dejar de lado los distractores
144	S11	Bueno para aprender mejor yo diría que como que es que prestar atención, escuchar a los profesores para que cuando por si algo nos pregunta uno sepa responder para que ella piense que uno si estaba prestando atención.	Prestar atención, escuchar
145	E1	¿Sabén cuál es la misión y la visión de la institución? ¿Cómo la conocieron?	
146	S1	La misión de la escuela las mercedes es lograr que los niños aprendan y así tengan un futuro más adelante	Aprendizaje de los niños
147	E1	¿Cómo conociste tú la misión?	
148	S1	A través de la seño que nos habla mucho de ella	A través de la seño
149	E1	¿Conoces la visión de la institución, la visión?	
150	S1	Si quieren que uno sea alguien en la vida y que aprenda	Que sea alguien en la vida y aprenda
151	E1	Y ¿cómo conociste esa visión?	
152	S1	Por medio de la seño que nos habla de ella	Por medio de la seño
153	S2	La verdad no la conozco	Desconocimiento
154	S3	No la conozco	Desconocimiento
155	S4	No, no la conozco	Desconocimiento
156	S5	No la conozco	Desconocimiento
157	S6	Pues tampoco la conozco	Desconocimiento
158	S7	En verdad no la conozco	Desconocimiento
159	S8	No la conozco y además esa visión la cambiaron este año o el año pasado no me acuerdo bien	Desconocimiento
160	E1	¿Conoces la misión y visión de la institución?	
161	S9	Solo sé que la misión de la institución es hacer que uno estudie para así poder ser alguien en la vida	Hacer que uno estudie
162	E1	¿Cómo conociste esa misión?	
163	S9	La seño nos hablaba de ella en clase	A través de la seño
164	E1	¿Conoces la visión de la institución, la visión?	
165	S9	No la conozco	Desconocimiento
166	S10	La verdad no la conozco	Desconocimiento
167	S11	Conozco la misión los profesores quieren que uno cuando sea grande eche para adelante, para ser alguien en la vida	Que uno eche para adelante
168	E1	¿Cómo conociste tú esa misión?	
169	S11	Por la seño nos habla mucho de ella y está en un cartel escrito	A través de la seño y

			un cartel escrito
170	E1	¿Conocen ustedes cual es el modelo pedagógico que tiene la escuela?	
171	S1	He, no, no se	No
172	S2	No conozco el nombre, pero a principio de año a nosotros siempre nos dan he como lo que vamos a dar en todo el año, he que se divide en cuatro periodos, en el primer periodo todo lo que vamos a dar o por unidades, unidad número uno, unidad número dos, número tres y número cuatro y a final de año hacemos la revisión si lo que a principio de año hicimos eso lo dimos	No conozco el nombre
173	E1	Bueno ella nos está hablando acá de todo lo que es la parte de los contenidos que van a dar en el área, voy a retomar la pregunta, la pregunta es si conocen cual es el modelo pedagógico que tiene su escuela?	
174	S3	No, no lo conozco	Desconocimiento
175	S4	No lo conozco	Desconocimiento
176	S5	No lo conozco	Desconocimiento
177	S6	No lo conozco	Desconocimiento
178	S7	No lo conozco	Desconocimiento
179	S8	No lo conozco	Desconocimiento
180	S19	No lo conozco	Desconocimiento
181	S10	No lo conozco	Desconocimiento
182	S11	No lo conozco	Desconocimiento

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMÁS
TRANSCRIPCIÓN DE GRUPO FOCAL DE DOCENTES**

<<Turno	Participante	Participación	Categoría
1	E1	Buenos días compañeros docentes (p). La profesora Nirama Zapata y yo, Ana María Triana hacemos parte del grupo de investigación de la Universidad del Norte, del programa de Maestría en Educación con énfasis en currículo y evaluación, cuyo trabajo está enmarcado en la Institución educativa diversificada Oriental de Santo tomas de la cual ustedes también hacen parte. Nuestro propósito es identificar fortalezas, debilidades y oportunidades con que cuenta la escuela con el fin de replantear la labor de la comunidad educativa en general. Para ello contamos con sus valiosos comentarios, los cuales serán tomados con suma prudencia para el beneficio de todos. Gracias por su presencia y su asertividad. Comencemos.	
2	E2	¿Qué opinan del currículo de la Institución?	
3	T1	Lo que uno maneja son planes de estudio y siempre el currículo es la organización (R), la organización que tiene una institución, pero para mí el currículo aquí yo no lo veo como tal porque lo esencial del currículo que es el modelo pedagógico para mí no funciona, así de sencillo. Me disculpan pero (p) yo siempre he venido diciendo eso. Entonces, yo siempre he vivido diciendo que no existe el modelo, lo llaman el modelo integrado pero yo no lo conozco. Yo he buscado, yo me imagino que el modelo pedagógico integrado es que yo tomo un poquito de aquí, un poquito de allá, debe tener unas bases, pero yo no lo he... (e) me he metido en internet, la verdad conozco cinco modelos (p) que son los modelos... (p) pero que el colegio a mí me haya dicho mire éste es el modelo de nosotros, este es el modelo integrado que se llama modelo orientalista no(R). A nosotros no. Bueno a mí eso no me lo han dicho. La verdad yo me he metido en internet pero así como que (p) no. Lo llaman el modelo integrado pero yo no lo conozco.	Desconocimiento del currículo.
4	E1	Bueno, ahorita nosotros; ahorita con este trabajo de la maestría (p), analizando un poquito el currículo nos encontramos que nuestra institución maneja un concepto de currículo, ¿qué es currículo? Pero no maneja un currículo institucional. Ahora, cuando hablamos de modelo pedagógico y analizamos modelo pedagógico resulta que la institución como tal difiere de esos modelos pedagógicos. Conocimos un modelo pedagógico llamado “Modelo Pedagógico Integrado Hacia el Desarrollo Humano”. Luego nos muestran que ese ya no es el modelo pedagógico si no que es el Modelo pedagógico Integrado; pero docentes, yo estoy hablando como docente, yo desconocía el modelo pedagógico integrado y desconocía el modelo pedagógico hacia el desarrollo humano. Entonces, si existe, si existe; pero no ha sido socializado, la mayoría de docentes desconocemos los dos modelos pedagógicos. Eso también es algo muy, muy (p). Eso es una realidad. Primero hay uno, luego hay otro pero desconocemos ambos. Es más, entonces	

		nosotros que hemos hecho perdón, que hemos hecho. Este, vimos ciertas deficiencias en uno entonces dijimos, bueno vamos a trabajar con el modelo pedagógico integrado y ese fue el que nosotras comenzamos a utilizar.	
5	T3	Una pregunta ¿la parte de los directivos tienen conocimiento de los cambios que ustedes están haciendo?	
6	E1	Bueno, nosotros como grupo de investigación no hemos hecho cambios, pero ellos si tienen conocimiento de la evaluación que nosotras hemos hecho, las deficiencias que hemos encontrado; porque eso no se le puede negar a ellos porque nosotros trabajamos en compañía de ellos pero si, nosotros le hemos mostrado miren esto no debe ser así, aquí dice esto pero ustedes saben que esto tampoco va por acá. Se le ha hecho claridad pero no hemos modificado todavía.	
7	E2	Precisamente teniendo en cuenta la critica que nosotros hemos realizado a través de la evaluación del horizonte institucional es que estamos aquí precisamente para llevar a cabo un plan de mejoramiento donde las falencias van a tener ciertas relevancias y es hacia allá donde nosotros nos vamos a dirigir.	
8	T2	Cuando ustedes me preguntan por currículo (P) yo también pienso es en lo que son planes de área, los planes de las asignaturas, en la forma como damos la clase acá en el colegio, o sea la metodología y eso. Pero cuando me hablan de currículo, eso abarca muchas cosas que también desconozco muchas; o sea, no tengo muy claro todo lo relacionado con el currículo de la institución. (e). Me falta un poco más información.	Desconocimientos del currículo.
9	T3	Cuando hablamos de modelo pedagógico de la institución. El existe pero no ha sido clarificado en todos sus aspectos con el personal docente (p). Siempre hemos insistido en eso. La última respuesta que nos dieron es que lo van a modificar y también (e) a veces en cuanto a metodología que se sigue en cuanto a bachillerato o secundaria, la clasificación y metodología que se sigue porque generalmente cada docente viene implementando una metodología diferente, también pienso que se debe unificar ese tipo de metodología que se sigue en la institución.	Falta de claridad y socialización del modelo pedagógico.
10	T4	Bueno, lo que yo conozco de currículo es así como decían los compañeros. Los planes de estudio, la metodología porque no está muy claro el modelo pedagógico, que eso se debe. Eso se debe clarificar porque de verdad que no tenemos claridad en eso.	Falta de claridad y socialización del modelo pedagógico
11	T5	Bueno, en cuanto a currículo, teniendo en cuenta de que acabo de llegar sinceramente no tengo claro el currículo del colegio oriental (p). Primero porque el currículo se entiende cómo se enseña, como tenemos esa disposición de esos contenidos, en todas las sedes asociar esas necesidades, todo eso abarca el currículo y realmente no lo conozco a fondo, no lo conozco a profundidad (r) y siento que se está haciendo de manera aislada, unos hacen en una sede, otros a nivel de institución (p) en realidad no lo veo reflejado.	Desconocimiento del currículo
12	T6	Si bien es cierto, si hace falta integrar, pero tampoco podemos decir que desconocemos todo porque nosotros conocemos mucho de la institución (p) en el modelo pedagógico fallamos un poco pero sabemos que es un modelo integrado y que si lo investigamos podemos conocerlo más yo estuve leyendo sobre el modelo pedagógico de la institución (e). Hay cosas por mejorar pero hay un modelo pedagógico. No podemos decir que no existe o que lo desconocemos porque en la institución si existe un modelo pedagógico integrado que propende por un estudiante con un pensamiento matemático crítico, digámoslo así, en todos los sentidos, no solo en matemáticas, en lenguaje estamos trabajando los	Falta de claridad y de socialización del modelo pedagógico.

		proyectos transversales, los ponemos en práctica, estamos trabajándolos con lo que conocemos (p) aquí estamos trabajando mucho con los proyectos transversales. Es decir, que los conocemos, aquí en la media conocemos los proyectos transversales (r) que maneja la institución. Nos falta integrarnos más con la primaria en eso si siempre hemos hecho énfasis. Hacemos énfasis en eso. En que en la evaluación institucional deberíamos estar todos. Estamos pero muchas veces nos separan en los momentos más claves y también a inicio del año. También (r) eso debe ser un solo currículo, un solo trabajo. De ahí difiero un poco de mis compañeros. Siento que si hay cosas por mejorar pero nosotros conocemos muchas cosas del currículo.	
13	T7	Bueno, el currículo de nuestra institución ha sido modificado en muchas ocasiones, si ha faltado socialización pero a partir de las modificaciones donde nos muestra cada uno de los quehaceres nuestros como docente aquí en nuestra institución.	Falta de socialización del currículo.
14	E2	Bueno, continuamos entonces con la segunda pregunta ¿Cuál considera usted es el mayor logro curricular en los tres últimos años? Es decir, ¿En qué se ha destacado la institución educativa en estos tres últimos años?	
15	T3	Un aspecto seria en estos tres últimos años se ha ido avanzando aun cuando no mucho en los resultados de las pruebas saber, el año pasado se obtuvieron tres becas pilos y este año nuevamente otras tres becas pilos, hubiese sido más pero como el gobierno aumento el puntaje mínimo entonces nos quedamos ahí. Eso pienso es uno de los logros grandes que ha alcanzado la institución	Avances en pruebas saber.
16	T1	Bueno que digo yo... (P) bueno, el avance que dicen ustedes de las pruebas saber acá en la primaria, pues nosotros también hemos hecho nuestro gran esfuerzo para que eso se de. Un poquito de esos avances se han mejorado un poquito (r) pero no sé cómo salieron los alumnos en estas, en las pasadas fue... (e) no sé, no me acuerdo que tanto avanzaron (e) la primaria. Porque ustedes lógico, están hablando de once, pero la primaria no sé qué tanto avanzo(r).	Avances en pruebas saber.
17	T7	Nuestra institución ha tenido cambios muy significativos que se han visto en la parte académica de nuestros estudiantes y los avances que hemos tenido como institución.	Avances académicos.
18	T2	Para continuar con la idea del profesor Luis(p), en estos últimos años se ha mantenido el rendimiento de asignaturas como matemáticas y ciencias naturales, se han mantenido esas asignaturas(r) , bueno han dado el resultado no que uno quisiera, pero si han avanzado y se han mantenido	Avances de pruebas saber. Rendimiento en matemáticas y ciencias naturales.
19	D4	El año pasado la primaria si avanzo, la primaria a nivel de sedes y yo sé que este año también avanzo (+)	Avances de pruebas saber
20	E2	¿Cuál considera es la principal debilidad en el currículo que tiene la institución educativa?	
21	T5	(%) (+) Modelo pedagógico	Modelo pedagógico.
22	T4	La debilidad es el modelo pedagógico.	Modelo pedagógico
23	T1	Creo que es el modelo pedagógico	Modelo pedagógico

24	T8	Sin duda es el modelo pedagógico	Modelo pedagógico
25	T2	De acuerdo con mis compañeros, es el modelo pedagógico	Modelo pedagógico
26	T3	Modelo pedagógico	Modelo pedagógico
27	T6	El modelo pedagógico	Modelo pedagógico
28	T7	Modelo pedagógico	Modelo pedagógico
29	E2	¿Conoce usted las necesidades socioeconómicas, académicas y psicológicas de nuestros estudiantes?	
30	T3	Bueno, al analizar a veces, el tipo de estudiantes que llega a la institución en un alto porcentaje, no sabría decir exactamente en números cuantos son, pero nuestros estudiantes tienen necesidades en todos esos aspectos de los que ustedes están hablando, en todos esos aspectos, hay un factor que es importante y es la desintegración de los hogares de los niños que vienen acá y entonces en la parte psicológica eso los afecta mucho y eso repercute en su comportamiento y rendimiento en la institución.	Necesidades en todos esos aspectos (socioeconómicos, académicos y psicológicos por problemas familiares)
31	T2	La mayoría de los niños de aquí tienen un nivel socioeconómico medio bajo y lógicamente tienen muchas necesidades a nivel económico y también como decía el profesor (p) se presentan muchos problemas familiares, lógicamente (r) ese estudiante cuando ingresa aquí ese estudiante difícilmente va a rendir, entonces tenemos muchos estudiantes en esa situación.	Nivel socioeconómico medio bajo. Necesidades psicológicas por problemas familiares.
32	T8	Son muchas las necesidades de los estudiantes de aquí. Podemos mencionar los hogares de donde provienen que la mayoría son disfuncionales, hay muchos padres separados, hay muchas madres cabeza de hogar, hay quienes viven con los abuelos y son una proporción muy significativa y un estudiante que vive con el abuelo no tiene el mismo rendimiento que un estudiante que vive con papá – mamá, imposible, eso es de nada comparar. Aparte de ello los estudiantes que viven con los papás, los papás trabajan los dos y quedan solos en la casa es nada lo que se hace. Entonces, (e) el apoyo de los padres no es muy evidente en el proceso formador de los muchachos, eso es un problema gravísimo. Entonces si tú los citas como docente el padre no te saca tiempo, entonces viene es al final cuando no hay nada que hacer; o sea, no está pendiente del proceso. Entonces yo he optado como profesora de inglés por lo que las exigencias conmigo son mayores por lo que lo del bilingüismo es diferente a las otras áreas me toca usar WhatsApp, Skype, celulares y correos con los papás me ha tocado permanentemente	Necesidades psicológicas por hogares disfuncionales.
33	T4	Bueno, por lo menos los niños que no tienen apoyo de sus padres no puede rendir como aquel estudiante que lo apoyan, el problema de los estudiantes de ahora es por el problema de la desintegración de las familias, tienen problemas psicológicos, los niños vienen sin hacer sus compromisos, y si nosotros tratamos de colaborarles porque eso es lo que hacemos los maestros de ahí viene la indisciplina, por falta de apoyo en la casa, porque se quedan con los abuelitos, las mamás no están y si nosotros tratamos de colaborarles porque eso hacemos nosotros los maestros pero que hacemos si nosotros tratamos de colaborar en el colegio pero ¿Qué pasa en la casa?, entonces nosotros necesitamos otra ayuda, por lo menos un equipo que nos ayude sobre todo en las sedes un equipo donde estén psicólogos, psico-orientadores y trabajadores sociales para ver qué hacemos	Necesidades psicológicas por hogares disfuncionales

		con ellos, para que cuando lleguen al bachillerato lleguen otro ritmo	
34	T1	Bueno, Allá en la sede los chicos llegan con algunas necesidades lógico que la económica, porque por ejemplo aquí algunos no logran llegar un día, dos días porque no hay dinero para el transporte, allá en la sede es la falta de colaboración de los padres, entonces ya yo les decía compañeros hay que olvidarnos de eso y tratar de superar nosotros eso y mirar cómo resolvemos esa problemática que ellos llevan a la institución, no hay apoyo. Entonces para nosotros es difícil el trabajo allá.	Necesidades económicas. Falta de compromiso de los padres de familia y de los estudiantes.
35	T6	Sí, yo quiero resaltar la parte afectiva porque influye mucho también en el rendimiento académico de los estudiantes, es una necesidad muy grande y como lo dijeron mis compañeros, los hogares disfuncionales, es una necesidad muy grande como la parte afectiva influye sobre todo en el adolescente viendo como conlleva a muchos a la depresión, estudiantes de catorce o quince años con estados depresivos	Necesidades psicológicas por hogares disfuncionales. .
36	T5	Bueno mira, teniendo en cuenta la sede donde estoy laborando, son muchas las necesidades que tienen esos niños a nivel académico los padres los mandan de una manera como que irresponsable, a veces no llevan los cuadernos, los implementos de trabajo son muy escasos , aparte de eso son niños muy descuidados y de pronto lo que tú le enseñes en el día en el aula en la casa lo van a desbaratar, son niños que tienen muchas necesidades en la institución, básicas, agua potable no la tienen entonces carecen de mucho, tienen esas necesidades que son apremiantes para un buen desarrollo en (e) el aula hay niños que viven con un tío, con el abuelo, un día lo mandan, otro día no, lo que vuelve intermitente su asistencia y la verdad es que es en la misma sede (r) carecen de muchos materiales, de muchos recursos . allá la parte de recursos es muy nula (r) allá es lo que uno lleve por compromiso	Necesidades académicas.
37	T8	A mí me parece que ellos carecen de espíritu investigador, les cuesta buscar, a ellos les cuesta buscar, son muy facilistas, que les faciliten todo y esa no es la idea. Ellos no se toman el trabajo de leer, indagar, preguntarse, cuestionar, ellos no saben por qué es negro o por qué es blanco por qué, ni cómo ni a donde van, no tienen no se preocupan por eso, simplemente si las cosas no las tienen a la mano no las hacen, entonces ellos no buscan, por eso hay muchas fuentes de información pero a ellos les cuesta consultar aquí o allá. Tiene servicio para todo y no lo aprovechan y eso es lo que preocupa porque aquí nosotros tenemos cosas y ellos ni se dan cuenta. Por poner un ejemplo el otro día se dieron cuenta con una revista que tenían que hacer en ingles que aquí hay odontología y pasó el año, desde el año pasado estas y hasta ahora se dan cuenta. Es un excelente profesional que tienen.	Falta de espíritu investigativo. Falta de aprovechamiento de los recursos de la institución.
38	T6	Yo diría que otra necesidad primordial es la de un psicólogo, a pesar de la que tenemos que es una excelente profesional, de verdad nosotros sabemos que no es suficiente para la cantidad de estudiantes que tenemos en la institución con todas sus sedes. Para mí una necesidad básica en este momento sería otra psicóloga,	Necesidad de un psicólogo.
39	E2	Podrían contarnos ¿Cómo enseñan? ¿Para qué enseñan?	
40	T2	Bueno mira la clase al comenzar, busco la atención de los muchachos se hace a través de una pregunta o de un juego matemático. (p) luego comienzo a hacerles preguntas referentes a las clases anteriores como para buscar un enlace con la clase que se va a dar (p). Luego comienzo a dar la clase en si (e) dándoles explicaciones, luego les coloco ejercicios y posteriormente los pongo a trabajar	Clase realizada por medio de preguntas. Trabajo en el aula y en el laboratorio.

		individual o en parejas y luego al final les dejo un compromiso, generalmente trabajo así, en física se trabaja en el aula la parte teórica y la parte práctica se trabaja en los laboratorios. Así estoy trabajando yo.	
41	T5	Yo quiero decir algo, a pesar de que es una sola institución se ve una gran brecha entre la parte rural y la parte urbana. Allá el currículo debe ser muy flexible y muy amplio, muy dado muy lúdico porque realmente el currículo con toda la camisa de fuerza que se quiera llevar no es posible. Por muchas dificultades que se ven allá. Yo tengo el grado primero y lo que mas me encanta es trabajar con la lúdica donde ellos tengan la oportunidad de asociarse porque esa oportunidad no la tienen, de finca en finca, o sea ellos no ven mayor cosa, en la institución es donde ellos van a socializar, a comunicarse y entonces la clase yo(r) la doy muy lúdica, abierta, con materiales del entorno (e) y de verdad que esto que están haciendo ustedes las felicito porque da la oportunidad de uno preguntarse que tengo , que quiero, que voy a hacer con esta comunidad que es tan difícil en el sentido que no es igual a las del pueblo, yo sinceramente a veces me desespero porque no sé qué hago, que les llevo, es de mi bolsillo que tengo que hacerlo porque allá no llegan los recursos, ni siquiera para pintar un aula, una lámina, entonces uno se tiene que comprometer mucho con esa comunidad para sacarlos un poquito adelante.	Desarrollo a través de la lúdica. Falta de recursos en la zona rural.
42	T1	Bueno, como enseño yo. Lógico yo hago mi planeación, en mi planeador de PTA, miro mucho los estándares, todo lo reglamentario. Inicio mi clase a través de preguntas porque no tenemos (p) porque yo antes iniciaba con videos y ya no puedo porque no tenemos (e) no tengo la forma de mostrar videos allá que son muy buenos y yo sé que a ellos los anima ahora me toca a través de preguntas de juegos pero como yo soy de quinto ahora ya no es siempre el juego pero siempre lo implemento. (p) que más, bueno siempre tengo en cuenta la parte de la ejecución, la implementación y todo lo hago en el aula de clase porque si los dejo con las actividades para la casa llegan con las actividades como yo las mande	Planeación de PTA. Clases realizadas por medio de preguntas.
43	T7	Bueno, aquí en el aula de tecnología e informática que se enseña (p) como ustedes saben tecnología e informática es algo que varía constantemente, no se mantiene allí porque a través de los cambios que presenta la tecnología, así mismo debe estar el estudiante entonces se enseña de una manera que también debe estar articulada con todas las asignaturas del currículo. Por qué, porque es una interdisciplinariedad que debe haber entre la tecnología, la informática y las asignaturas que aquí se dan. Les enseño, para qué les enseño para que ellos más adelante enfrenten los retos que nos muestra la tecnología. Por ejemplo yo les digo a ellos cuando estoy en el cuento del correo electrónico y ustedes saben que ellos manejan un face o todas las redes sociales pero ni siquiera... (p) pasaron por el correo electrónico pero ni siquiera saben que es o para que se utiliza. Y que es una de las herramientas que más adelante les va a servir que no es solamente como les digo yo a ellos que no es únicamente para la nota si no para que ustedes tengan más adelante los recursos y herramientas que nos frece la tecnología para su buen manejo.	Tecnología cambiante. Interdisciplinariedad entre informática y las demás asignaturas. Utilización de herramientas tecnológicas.
44	T3	Bueno, en el momento de enseñar, se sigue los pasos de toda clase, una motivación, en cuanto al desarrollo del tema trato de utilizar hasta donde se pueda recursos tecnológicos ya que ellos motivan más a los estudiantes, la clase debe ser interactiva y en todo momento trato de que sean ellos los que vayan	Clases interactivas. Conocimiento a partir del

		descubriendo el conocimiento para qué, para que más adelante cuando ellos se enfrenten a la vida sepan desenvolverse bien y esto les dará frutos en su vida personal y un buen desenvolvimiento en la sociedad	descubrimiento.
45	T6	Básicamente privilegiar verdad (e), el ser, el saber hacer en la clase con un aprendizaje activo pero sin olvidarnos de la parte humana y la parte crítica y social que el estudiante pienso que se debe privilegiar en cada clase en una forma lúdica y dinámica (e) y qué espero, para qué, para formar un ser integral ante todo. Un ser humano que sea capaz de desarrollarse, de enfrentarse en cualquier ámbito laboral o social.	Privilegia el ser y el hacer. Formación integral.
46	T8	Bueno, qué es una clase bilingüe, una clase bilingüe tiene muchos retos porque la misma sociedad nos está poniendo que para muchos el inglés es difícil, no es útil, en Colombia no se habla inglés, etc., etc. Y ante todas esas múltiples invenciones de la gente que van en contra del inglés, lamentablemente para ellos Colombia tiene dos idiomas que no es la exigencia de nosotros como profesores cuando estudiamos inglés si no que hoy día para los estudiantes es otro y eso para nosotros como docentes es una exigencia mucho mayor de ahí que en esta institución se están trabajando cinco horas de inglés a la semana, se está trabajando con un texto guía, se está trabajando con un texto del gobierno que es un proyecto “english please” se implementó también, se está trabajando con plataformas , con páginas web porque el libro tiene páginas web y con tantos recursos lo ideal es que la clase los motive . Entonces se empieza una clase pensando en los gustos de los muchachos, en sus necesidades, en sus intereses, en sus hobbies y en su quehacer porque uno debe tener los pies en la tierra y mirar su entorno, saber que pasa en tu comunidad y de ahí si tú le das la opción al niño para hablar de él, de su vida, él se mete en el cuento, entonces cuando ya tu tiene al niño entregado en el tema ya tú haces maravillas. La clase de inglés debe facilitar la comunicación, la interacción, el dialogo permanente y la producción. Entonces siempre se trabaja teniendo en cuenta esos ámbitos, que al muchacho primero se le capte la atención y se comprometa. Cuando ya, con unas actividades que permitan eso ya nos metemos en el tema. No se trabaja gramática, nosotros ahorita estamos trabajando un enfoque mucho más práctico, más cooperativo, más colaborativo y también estamos mirando las habilidades. También se trabaja por proyectos, en sexto y séptimo se está trabajando una habilidad muy importante que es speaking, y el colegio nosotros adoptamos we speak english que es el proyecto de sexto y séptimo. En octavo y noveno estamos trabajando conect tic que el proyecto que trabaja con los compañeros para asociar toda la información de la web y encontrarle el ancla perfecta para que los estudiantes se motiven a producir en ingles también. Entonces por eso se da el proyecto conect tic que lo lideran la profesora Rut, la profesora Marilyn. En diez y en once ya se trabaja otro tipo de enfoque ya nosotros no nos centramos mucho en una idea sino en la función de todas en torno a la productividad ya el muchacho no va a aprender en un tablero una estructura porque de hecho aquí no se trabaja así , ya el muchacho no va a venir que aquí se trabaja tal tema, no, ya en diez y en once el muchacho viene que todo lo que se dio de sexto a noveno le encontremos esa salida de que me va a servir, entonces son ya proyectos, se baja por proyectos en donde se hace énfasis en la parte de speaking y en la parte de Reading, es decir, en cuanto a la producción oral y la producción escrita.	Clases bilingües Utilización de herramientas tecnológicas. Trabajo por proyectos. Se hace énfasis en la parte oral y en la parte escrita.

47	D4	Bueno, como enseño yo, yo trabajo en ética, trabajo también sociales comienzo a trabajar, me gusta por medio de preguntas hago videos, también les llevo lecturas para hacer comprensión de lecturas, para que ellos lleguen a ser más analíticos ya que ahora los niños llegan con pocos valores que les dan en la casa y debemos ayudarlos para que ellos lleguen a alcanzar valores y traten de ser unos hombres de bien para cuando ya lleguen a ser unos verdaderos hombres cojan el camino y alcancen las metas que ellos han deseado. Por eso llevo juegos lúdicos que me parecen mejor para trabajar en estas áreas.	Clase a través de preguntas Clases lúdicas, acordes con el contexto.
48	T9	¿Cómo enseño? Enseño a través de la lúdica porque tengo transición (e) actividades recreativas, reales de su contexto la enseñanza integral y para qué enseño, para que sea un niño más adelante seguro, autónomo y se sepa comportar adecuadamente en su vida futura y en la sociedad y que sea productivo.	Clases lúdicas, acordes con el contexto.
49	T10	¿Cómo enseño? Teniendo en cuenta las necesidades y las actitudes de los estudiantes. A través de ella se puede planear una clase teniendo en cuenta los objetivos valederos, contextuales y sobre todo alcanzables. Permite ello planear una clase muy amena para ellos y para mí como docente. ¿Para qué enseño? Para la vida, para que el estudiante pueda desenvolverse más adelante como persona autónoma, como ser humanos dentro de una sociedad y cuando salga de la institución o salga de mis clases tenga herramientas para poder defenderse en ese mundo tan variado que es la sociedad colombiana.	Necesidades y actitudes de los estudiantes.
50	T2	¿Qué es para ustedes el aprendizaje?	
51	T3	El aprendizaje es un momento (p) en el que el ser humano asimila ciertas enseñanzas que alguien o algo les están brindando y que más tarde las va a utilizar ya sea en la escuela en su vida académica o en su vida diaria para poder desenvolverse bien ante el flujo o equipo que esté trabajando.	Asimilación de enseñanzas.
52	T8	El aprendizaje tiene que ver con todo lo que tu recibes como tu forma de comunicarte con el mundo, de conectarte con el mundo; o sea, que es lo que tú necesitas para estar en el mundo, eso es el aprendizaje, es decir, yo voy montar un negocio, yo tengo que saber de finanzas, para meterme en ese cuento, y eso es lo que yo necesito, yo necesito hablar, yo tengo que trabajar lo que son los idiomas. Entonces eso es lo que por experiencia yo tomo, es lo que yo aprendo. Por eso cuando hablamos de aprendizaje no nos podemos centrar que eso solo es en una escuela o en una universidad, en la vida aprendes mucho más por qué, porque en la vida tu partes de la necesidad, de lo que tú quieres, de lo que tú necesitas de lo que tiene porque ahí están las normas, los deberes, todo se incluye para que puedas comunicarte y darte a conocer y que la gente te entienda también para que tú puedas comunicarte en otras palabras. Eso es aprendizaje. Retomar las experiencias, los conocimientos y la disposición de ellos. Eso es aprendizaje.	Adquisición y apropiación del conocimiento. Lo que se necesita para estar en el mundo.
53	T7	Podemos decir que el aprendizaje es la adquisición del conocimiento a través de un estudio o a través de unas actividades realizadas.	Adquisición y apropiación del conocimiento.
54	T1	El aprendizaje para mí es el proceso a través del cual se adquieren conocimientos, se adquieren o se modifican porque también se pueden modificar conocimientos, habilidades, destrezas valores. Eso para mí es el conocimiento	Adquisición y apropiación del conocimiento.
55	T2	El aprendizaje para mí además de obtener un conocimiento es saberlo aplicar para	Aplicación del

		la vida, eso para mí es el aprendizaje.	conocimiento
56	T5	Sumando todo lo que han dicho, para mí el aprendizaje es cuando hay cambios de conducta , hay cambios en la persona, y asume ese conocimiento y lo aplicas	Aplicación del conocimiento
57	T9	Aprendizaje para mi es apropiarse de ciertos conocimientos a través de situaciones reales que le vayan a servir a la persona para desenvolverse bien en una sociedad no solamente conocimiento en si de lo que uno recibe en la escuela si no que ellos salen del salón y ya se les olvido. Si no es apropiarse de lo que verdaderamente le interesa a la persona y por tal motivo nosotros los profesores debemos saber escoger en las diferentes situaciones y que le vaya a servir como persona autónoma y que le sirva también en su vida	Adquisición y apropiación del conocimiento.
58	T10	Aprendizaje (p) para mi aprendizaje es darse cuenta de que existe un contexto, de la necesidad de actuar en el de una determinada manera, de que existen unas serie de conocimientos y de la necesidad de adquirirlos y que el estudiante se dé cuenta de que entre más sepa más tiene que aprender porque lo que ha aprendido simplemente será una base para poder defenderse en la vida.	Adquisición y apropiación del conocimiento.
59	T6	El aprendizaje diría yo es la apropiación del conocimiento pero que no solo es cognitivo si no también valores, de todo lo que el ser humano se apropias en su diario vivir	Adquisición y apropiación del conocimiento.
60	T2	¿Cómo conciben la evaluación?	
61	T8	La evaluación es un proceso dinamizador, permanente que se debe hacer en todo momento de la clase porque evaluar es valorar (p) es darse cuenta hasta donde llegas, cuanto sabes y como te apropias tú de lo que sabes. Eso es realmente evaluar. No solamente un texto escrito o un link que tú vas a desarrollar una encuesta (e) cualquier actividad, cualquier comportamiento positivo relacionado con el quehacer cotidiano del muchacho te está demostrando si los aprendió, si los conoce o no y si los desarrolla bien. Entonces eso es evaluación	Proceso permanente, dinamizador e integrador
62	T7	Bueno, podemos decir que la evaluación es un proceso fundamental (Ru) en nuestras actividades ya que por medio de ellas, nos damos cuenta que tanto hemos avanzado y lo que podemos alcanzar en determinado tema	Proceso fundamental
63	T3	Es un proceso dinámico que debe ser integral y permanente que nos va a permitir ver cómo está los aprendizajes de los educandos para posteriormente efectuar las retroalimentaciones del caso. (Ru)	Proceso permanente, dinamizador e integral.
64	T10	Para mí la evaluación debe ser o es un proceso formativo y que el estudiante debe adquirir, debe tomar conciencia de lo que está aprendiendo, saber cuáles son sus falencias y saber cuáles son sus fortalezas y (p) actuar en consecuencias de eso. Por lo tanto el docente debe tener ese proceso formativo para tener en cuenta esas falencias y esas mismas consecuencias del estudiante y diseñar y replantear su práctica docente teniendo en cuenta (e)	Proceso formativo
65	T9	Evaluación (p) para mí la evaluación es un proceso permanente para saber dónde están progresando o donde están deficientes los estudiantes pero no debe ser una nota. Debe ser un proceso que ayude a crecer al estudiante que ayude (e) a retroalimentar el proceso educativo.	Proceso permanente, dinamizador e integral.
66	T2	Para mí la evaluación es un proceso formativo (p) que nos ayuda ver el rendimiento continuo de un estudiante o de un grupo determinado también puede ser que no solamente debemos tener en cuenta los conocimientos si no también los procedimientos y las actitudes de los estudiantes	Proceso formativo y continuo
67	T6	Bueno yo diría que es un proceso, que debería ser un proceso más que todo	Proceso formativo y

		formativo mirando el desarrollo, verdad, del estudiante y debe ser como lo dijeron mis compañeros, un proceso (p) continuo	continuo.
68	T5	La evaluación facilita mejorar aspectos, mirar en que se está fallando y mirar también si se cumplió con el objetivo propuesto.	Mejora aspectos
69	E2	¿Cuál es el modelo pedagógico que sustenta su enseñanza?	
70	T3	Bueno en el momento trato de manejar la parte del conocimiento desde el punto de vista del aprendizaje significativo y tratando de acercarme al modelo que existe en la institución pero que como ya se dijo todos no lo tenemos bien claro	Aprendizaje significativo
71	T8	Bueno lo que pasa es aquí aplicamos una mezcla, en una clase tratamos de aplicar el método constructivista, otras veces la pedagogía del amor, entonces las clases son muy variadas, (R)	Método constructivista y pedagogía del amor.
72	T1	La verdad es que yo no tengo un modelo que implemente en mi evaluación. Yo hago lo que yo creo que estoy haciendo bien (p) verdad. De pronto si es uno de los procesos más importantes donde nosotros vamos a ver el rendimiento de los estudiantes y también nos sirve para nosotros evaluarnos, pero que yo tenga un modelo no	No tiene un modelo definido.
73	T10	Personalmente yo me he casado con el modelo del aprendizaje significativo porque es lo que me enseñaron en la universidad (e) porque fue lo que más fácil aprendí y porque es lo que me ha dado resultado a través de todo este tiempo. Teniendo en cuenta el tipo de estudiante que yo tengo, unos estudiantes que son muy dinámicos, que son muy prácticos, así se necesita trabajar con cosas que ellos manipulen, con cosas que ellos conozcan, cosas que ellos (e) cosas que despierten en ellos interés y desde todos los modelos que yo he podido ver, el significativo es el que más aplico, el que más aplico no es el que aplico (r) y lo hago tantas veces de manera consciente que ya lo hago de manera inconsciente todo lo que yo preparo, todo lo que yo evalúo, la manera como yo lo hago tiene muy en cuenta el modelo significativo. Sé que la institución tiene un tipo de modelo pero yo personalmente utilizo ese.	Aprendizaje significativo
74	T5	La verdad es que el modelo (p) no está claro en mi organización de la clase porque en algún momento, en algún momento (r) (p) la pedagogía del afecto, el constructivismo social, que ellos construyan, entonces realmente el modelo pedagógico como tal no te puedo decir este; o sea; me agarro del momento, de las circunstancias y así desarrollo las clases.	Método constructivista y pedagogía del amor
75	T2	¿Cómo definen competencia? ¿Qué competencia o en qué competencias enfatizan? ¿Cómo las desarrollan? ¿Cómo las evalúan?	
76	T10	Competencias es el conjunto de habilidades que debe adquirir el estudiante para poder enfrentarse a una situación o en su defecto en la vida (e) esas destrezas que uno en el salón pretende que el adquiriera para que más adelante dentro de la sociedad él se pueda desenvolver. No es una serie de conocimientos si no una serie de habilidades como ya había dicho (e) y para mí eso es competencia	Conjunto de habilidades y destrezas que se deben adquirir el estudiante.
77	E2	¿Cómo las evalúas?	
78	T10	Cómo las evalúo? Las evalúo a través de la puesta en práctica de un determinado conocimiento o una determinada habilidad. No de la forma tradicional de hacer un examen si no como el estudiante se puede desenvolver en la vida. Para colocar un ejemplo, si me es permitido, en clase de religión yo hice un examen recuerdo una vez cuando daba religión (r) hice un examen y muchos sacaron muchos lo	Se evalúan según su aplicación.

		perdieron pero recuerdo una vez un niño de esos que perdieron se encontró un lápiz junto con una moneda y él me ha devuelto la moneda y me ha devuelto el lápiz y me ha dicho: profe mire esto se le quedo a alguien. Osea, el tema de religión era el respeto, cosas por el estilo y el en el examen lo perdió pero al devolverme eso me di cuenta que lo aplicó, eso para mí es competencia.	
79	T3	A ver, competencia sería un conjunto de actitudes, habilidades y destrezas que el ser humano debe mostrar (p) y que para evaluarlas uno tiene que observar como aplican ellos eso en el aula de clases, en su vida diaria, en su comportamiento	Conjunto de actitudes, habilidades y destrezas que el ser humano debe mostrar. Se evalúan según su aplicación.
80	T6	Yo diría que, bueno básicamente siempre nos han enseñado que es saber hacer, pero (p) yo diría que son las habilidades, que son las destrezas que el ser humano debe desarrollar para cualquier actividad, para llevar a cabo cualquier actividad (R) y pienso que es infinito. Siempre el ser humano (e) está manejando o está aprendiendo competencias	Habilidades, destrezas que el ser humano desarrolla.
81	T2	Para mí las competencias son habilidades, destrezas, conocimientos que se aplican. En cuanto a la parte académica yo me doy cuenta que el estudiante es competente cuando es capaz de interpretar una gráfica o también de construirla, de solucionar un problema, de aplicar una forma matemática, de utilizar el lenguaje matemático, ahí me está demostrando que es un ente competente	habilidades destrezas, conocimientos que se aplican
82	T1	Bueno, las competencias como todos lo han dicho son habilidades, que uno, procesos que uno debe ir desarrollando con el estudiante, por ejemplo, yo en mi clase de español trato de que ellos desarrollen ciertas habilidades para que mañana más tarde (e) puedan ser, puedan verse reflejadas esas competencias en la parte lectora, en la escritura, el escuchar, son habilidades que son importantes y nos van a ayudar a ser niños competentes mañana más tarde	Procesos desarrollados con el profesor.
83	T9	(Ru) Las competencias son las habilidades cierto (e) son aquellas que nos orientan a nosotros los profesores cierto a encaminar las preparaciones de clase o que es lo que debemos desarrollar en el niño. Osea que es lo que debemos trabajar para que ellos (e) se desarrollen. Entonces, cómo se evalúan esas competencias? Que al desarrollarla el profesor para hacerlo un niño autónomo y competente, que se reflejen después de desarrollarlas. Que se reflejen en que, en su actuar, en todo lo que hace.	Habilidades que orientan a los profesores a planificar las clases.
84	E2	¿Qué es para ustedes calidad, consideran que tiene un currículo de calidad, como lo saben, cómo hacen presente la calidad en la enseñanza?	
85	T1	Currículo de calidad no porque lógico ya lo hemos dicho aquí, tiene muchas falencias y esperemos que sea de calidad para alcanzar esa calidad educativa que (p) que tenemos en el lema	No hay currículo de calidad.
86	T9	Currículo de calidad Es una palabra que encierra tantas cosas y que en este momento no se dan porque ya sabemos todas las deficiencias que hay y porque para que haya calidad tiene que haber muchas cosas no solamente que dependen del profesor ni dependen solamente de la parte administrativa sino también del propio estudiante entonces eso toca mirar como con lupa que es lo que nos hace falta y que es lo que de	No hay currículo de calidad.

		pronto tenemos para que me imagino que para eso estamos aquí. Para ver como acomodamos mejor las cosas para llegar a esa calidad porque es bastante exigente todo lo que encierra la palabra calidad para llegar a esa calidad. Por eso en estos momentos no podemos hablar de que tenemos calidad porque todavía nos faltan muchas cosas.	
87	T9	Para mi calidad es excelencia, como ser excelente y teniendo en cuenta eso yo creo que nuestro currículo no es excelente, tiene muchas falencias. A medida que pasa el tiempo los estudiantes son nuevos, son otros, entonces habría que cambiar muchas cosas. Ya cosas anteriores quedarían en desuso entonces ya no sería de calidad. (e) Considero entonces que para poder alcanzar calidad se necesitaría un constante trabajo, un constante construcción de currículo y es algo que siempre se va a hacer, por lo tanto no habría esa calidad porque siempre vamos a estar en construcción o siempre sería momentánea, por temporadas, por años con un determinado grupo de estudiantes porque cuando ya llegarían niños nuevos ya la cosa habría que renovarla	No hay currículo de calidad.
88	T2	Currículo de calidad actualmente no lo tenemos pero creo que como equipo entre todos podemos alcanzar esa calidad.	No hay currículo de calidad.
89	T5	Currículo de calidad no no no(r) lo siento, no se ve, no se refleja en la institución puesto que estamos trabajando de manera independiente	No hay currículo de calidad.
90	T6	Si, mientras no se unifiquen criterios verdad, siempre tendremos falencias en la calidad educativa porque lo primero es unificar el currículo para que eso nos lleve a una calidad educativa unificada. Siento que ahí es donde está nuestra gran falencia en la enseñanza de calidad. Como dijo el profe de pronto en las pruebas saber hemos mejorado pero falta mucho, mucho (r) por mejorar pero creo que el trabajo, es esencial el trabajo en equipo y toda la institución.	No hay currículo de calidad.
91	T3	Para mí la calidad es en el medio en que se mire obtener un alto grado de desempeño alcanzando los logros propuestos y cumpliendo las metas, en el aspecto de educación alcanzaríamos calidad si orientáramos a los jóvenes en sus valores como el respeto, la responsabilidad, los cuales los van a conllevar a ser unos alumnos competentes en su aprendizaje y considero que tener un currículo de calidad en la institución es un currículo que satisfaga al máximo todas las necesidades de nuestros estudiantes	Se obtiene calidad si se orientaran a los jóvenes en valores, competentes en aprendizajes.
92		¿En qué enfatiza el currículo de la institución (adquisición del conocimiento, formación de la persona, formación ciudadana)? ¿En qué teoría curricular se sustenta el currículo? ¿En qué teoría de aprendizaje?	
93	T10	Bueno en las socializaciones que han desarrollado, no sé si estoy mal, el currículo se enfatiza en la persona como tal (e) considero que tiene un gran problema y es que maneja muchas teorías, considero que es un currículum que mezcla varias teorías y eso personalmente yo lo considero un error porque se manejan muchas cosas y al final no se maneja nada. Deberíamos casarnos con uno solo, desarrollarlo evaluarlo y saber si funciona o no funciona porque al tener tantas cosas abarcamos tanto que perdemos el enfoque. Además, en mecánica diésel, salud ocupacional y química.	Énfasis en la persona Muchas teorías
94	T1	Bueno, el lema enfatiza más en la persona el lema es alta calidad humana y excelencia académica pero que yo vea, no se le falta mucho al currículo para alcanzar esa calidad humana y esa excelencia académica, (Ru) o sea le falta muchas cosas pero que yo vea que, o sea le falta mucho al currículo para que eso	Énfasis en la persona

		se dé pero si enfatiza (Ru) más en la persona porque siempre queremos lograr (e) pero también queremos lograr el buen estudiante , también queremos a la vez lograr excelencia (Ru)	
95	T5	La institución actualmente mantiene un grupo donde (e) donde se está viendo como un progreso o una motivación hacia la parte de excelencia académica de hecho formó un grupo para traer las necesidades de cada sede y (p) está haciendo los pininos para reflejar ese, ese ((r) que mantiene la institución excelencia académica y alta calidad humana, entonces está haciendo sus primeros pininos, he visto porque me he reunido con ellos y está motivado a (r) a mejorar esa (r) esa parte, esa calidad de la institución	Excelencia académica
96	T1	Si, para agregar, además de estar encaminado a la formación de la persona últimamente con el proyecto de competencia ciudadanas el currículo se está encaminando a la formación ciudadana de los estudiantes	Competencias básicas y ciudadanas.
97	T6	Si es importante que se manejen las competencias básicas.	Competencias básicas y ciudadanas.
98		¿Creen que el currículo les ayuda a conseguir la misión y la visión y el perfil del estudiante que se han propuesto? ¿Cómo?	
99	T6	Lo que esta no, pero si lo mejoramos lógico que se va a alcanzar todo pero si lo mejoramos lógico que si pero si sigue igual (p)	Se debe mejorar el currículo
100	E3	Yo me imagino que o sea (r) que hay que mejorarlo por qué digo que hay que mejorarlo y que de pronto no hablo a fondo de él, porque como lo decíamos ahorita no nos hemos apropiado de ese currículo para tener un manejo y explicarlo de tal manera y decir que es lo que hace falta y que es lo que no hace falta pero por lo que vemos en los estudiantes y lo que vemos en lo que trabajamos nosotros como docentes hay que hacerles cambios y me imagino que eso es lo que hemos estado haciendo reuniéndonos últimamente con el profe y con ciertos grupos a ver que mejoramos cada día pero hay que mejorarlo para que se refleje con los estudiantes era lo que decíamos ahorita con la calidad, que la calidad como la que queremos no se ve porque hay una cantidad de falencias y en eso está incluido el currículo porque el currículo es una parte importante de eso.	Falta de apropiación del currículo Se debe mejorar el currículo
101	T2	Bueno para alcanzar los objetivos planteados en la misión y en la visión, cierto, el currículo habría que socializarlo porque desconocemos muchos apartes de él y lo otro es que todos lo manejemos. Cuando yo digo todos no es solo aquí bachillerato si no también la primaria para poder lograr esos objetivos porque nos falta(r)	Se debe mejorar el currículo.
102	T10	Bueno, teniendo en cuenta que nosotros tenemos una visión de estudiante, un perfil de estudiante que queremos alcanzar y teniendo en cuenta el currículo que tenemos que no sobra decir que desde que estoy en la institución se lleva en construcción y tengo ya cuatro años aquí y ya van cuatro años construyéndolo este no permite alcanzar esa visión, esa misión y ese perfil del estudiante que nosotros pretendemos porque es un currículo que no está terminado y un currículo que no está terminado no permite alcanzar nada.	Se debe mejorar el currículo.
103	E2	¿Cómo comunican la misión y la visión a la comunidad educativa?	
104	T6	Antes la misión y la visión estaban en unos pendones (e) y se colocaron aquí a la entrada del colegio. Y eran visibles para las personas y estudiantes, para toda la comunidad que accediera a la institución, pero después cuando fue reformada	Pendones con la misión y la visión.

		digámoslo así, la misión y la visión desaparecieron y la verdad es que tenemos poco conocimiento de la misión y la visión	
105	T3	Con mis estudiantes particularmente (e) les solicito que en sus libretas donde llevan sus apuntes escriban la misión y la visión del colegio, la que este en el momento actual porque como lo dice acá la compañera ha sido cambiada tres veces	En cuadernos.
106	T1	La parte rural, o la en la zona rural no se ve reflejada la misión ni la visión, la que yo conocí el otro día no se ve reflejada	En la zona rural no se refleja.
107	T9	Eso era lo que yo iba a comentar, nosotros nos dedicamos a promocionar la misión y la visión gracias a la seño Maribel que cuando vino nos hizo énfasis de que en cada reunión de padres de familia hable de la misión y la visión de la institución, a los estudiantes constantemente pero hay que reevaluar esa misión y esa visión porque como van pasando los años algo siempre hay que ir cambiando, pero nosotros allá en las sedes si hacemos énfasis en la que aparece, en la que todavía están reevaluando	En reunión de padres de familia.
108	T3	Particularmente he socializado la misión y la visión con el grupo encargado a comienzo de año	Al inicio de año.
109	T5	(e) la misión y la visión no la conozco	Desconocen la misión y la visión.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVERSIFICADA ORIENTAL
DE SANTO TOMAS
TRANSCRIPCIÓN DE GRUPOS FOCAL DE
COORDINADORES**

Turno	Participante	Participación	Categorías
1	E2	Buenas Tardes señores, hoy estamos en el marco del proyecto de investigación en el desarrollo de la Maestría en Educación con Énfasis en currículo y Evaluación de la Universidad del Norte, convenio con (p) el Icetex. El objetivo es proponer un plan de mejoramiento derivado de la evaluación curricular (p) en las instituciones educativas del departamento del Atlántico. El propósito de este grupo focal directivo docente es identificar lo que la comunidad educativa piensa, cree o sabe sobre el currículo de su institución educativa y sobre aquellos aspectos que no están claramente definidos en el Proyecto Educativo Institucional;(e) para cumplir con este propósito, necesitamos la participación activa de todos ustedes. Es importante dejar claro que los fines de esta información que se obtenga son netamente académicos, no van a estar nombres no van a aparecer nombres en el análisis de la información, sino que se van a cambiar por códigos y va ser totalmente confidencial.	
2	E1	Vamos con la primera pregunta: ¿Cómo se construyeron la misión y la visión de la institución?	
3	D1	La visión y la misión se construyeron a través de la comunidad de los docentes y también de los estudiantes y padres de familia, eso fue en el salón de actos si la memoria no me falla eso hacen aproximadamente unos 4 años, ahí le dimos una visión en la cual esta institución educativa esta concentración tiene diversidad para que los estudiantes más o menos más tarde salgan a laborar.	Construcción en comunidad educativa.
4	D2	La misión y la visión de la institución fueron construidas desde la base de los principios institucionales con relación al enfoque social que tiene la educación y se constituyó con la comunidad educativa.	Construcción en comunidad educativa.
5	D3	Bueno la verdad que en la construcción de la misión y visión no participe en ese proceso, por eso no tengo conocimiento de cómo se hizo.	Desconocimiento del proceso.

6	E1	¿En qué se diferencia este colegio de otros colegios de la misma modalidad?	
7	D2	Nosotros partimos de la parte humanística de hecho nuestro tema es la alta calidad humana y la excelencia académica.	Valoración del ser.
8	D1	Este colegio tiene un contraste especial, que la modalidad está acompañada por el SENA una entidad seria y hay profesores que están completamente capacitados en esa diversificación esta por ejemplo seguridad ocupacional, en ciencias naturales, en español hay un tema muy importante como aprender escribiendo este son series temas que tenemos pendiente y los profesores lo están cumpliendo.	Ofrece diversidad en modalidad.
9	D4	El lema creo que lo dice todo acá nos preocupamos por el ser, verdad porque los estudiantes, los docentes se sientan en un clima bien que se sientan acogidos se privilegian las relaciones humanas y eso pues no es digamos va de la mano también con la meta que tenemos de calidad de excelencia entonces eh pienso que eso nos hace únicos en el medio.	Valoración del ser.
11	D3	Bueno (e) esa diferencia también se ve, se notan en los proyectos que se realizan aquí en la Institución comparándolos con otras instituciones que nosotros tenemos calidad en esos proyectos y que se llevan a cabo casi un 70% u 80% esos proyectos y acá tratamos que se realicen.	Implementación de los proyectos existentes.
12	E1	¿Qué mecanismo se implementa para hacer el seguimiento al logro de la misión y la visión?	
13	D3	Bueno, eso es un trabajo que se hace en equipo ya, los coordinadores, rector, docentes hacemos un seguimiento a eso y dependiendo de ese resultado de la investigación que se hace el seguimiento de ahí sale como diríamos sale la (e) los planes exacto. De ahí salen planes de estudio.	Seguimiento por parte de los directivos.
14	D4	De todas maneras al finalizar el año escolar, (e) la Institución realiza el proceso de autoevaluación, verdad que cada año congrega a los diferentes miembros de la comunidad educativa docentes, directivos, administrativos y (e) se plantean nuevas metas de allí sale el plan de mejoramiento institucional estamos en un proceso de tratar que cada vez la participación sea mayor de los miembros de la comunidad educativa, (e) hay algunas debilidades que sabemos, que debemos apostarle para convertirla en fortaleza como es, precisamente el seguimiento de todos los procesos que se llevan en la Institución, entonces estamos en esa tarea, de que el seguimiento que se le hagan a todos los procesos sea continuo.	Realización de autoevaluación.
15	D2	A través del proceso de formación con los estudiantes en los proyectos transversales y en cada una de las asignaturas se trabaja marcando siempre la pauta de no perder el norte frente a la formación de ciudadanos competentes.	Seguimiento a través de proyectos transversales y de las asignaturas.

16	D1	Este logro o este mecanismo se contempla al final de dos periodos con los profesores que están haciendo el seguimiento, ellos pues en reuniones de comunidad y padres de familia hacen la respectiva evaluación si hay alguna diferencia algún contraste ellos sugieren para hacer algunos cambios para tener en cuenta más adelante	Seguimiento realizado por docentes.
17	E1	¿Cuál es la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo?	
18	D2	El currículo está basado en diferentes corrientes filosóficas epistemológicas en donde tomamos diferentes corrientes pedagógicas por eso las articulamos y decimos que tenemos un currículo integrado	Basado en varias teorías.
19	D4	Nos apoyamos no solamente en una teoría, porque como bien lo dice (e) en el proyecto educativo (e) el (P) porque como bien está planteado en el modelo integrado Orientalista; Este(e) nos apoyamos en varias teorías, verdad, esto implica que si estamos mirando el modelo como la convergencia de varias teorías pues lógicamente nos apoyamos en varias teorías para poder este (e) para poder hacer efectivo ese modelo, entonces (e) estamos viendo al ser humano de manera integral y por lo tanto, nos apoyamos en varios teóricos que (P) teorizan respecto al desarrollo del ser humano en todas las dimensiones.	Basado en varias teorías.
20	D3	Si, teniendo en cuenta ese modelo pedagógico es constructivista, es psicosocial ya entonces es investigativo esas son las diferentes investigaciones que se hacen en diferentes teorías que salen y de ahí desarrollamos ese modelo pedagógico.	Basado en varias teorías.
21	E1	Cuando nosotros hacemos referencia a que teorías, en que teorías nos basamos para el currículo, si nosotros recordamos el currículo abarca modelo pedagógico, metodología, planes de estudio, etc. Entonces qué teorías si las tenemos aunque esa fue la salvedad que se hizo también con el rector, que teorías abarcan ese currículo aunque nada más en el PEI nosotros manejamos cosas de un modelo pedagógico pero de un currículo como tal no.	
22	D4	Lo que pasa es que un currículo es mucho más amplio, cuando hablamos de currículo estamos hablando de todo lo que tu acabas de decir pero (P) yo particularmente consigo el modelo pedagógico como (P) como el que hace posible (e) es decir (P) la característica que tiene la Institución para enseñar entonces y basados en unas teorías es que construye un modelo que es el que le va dar vida al trabajo que se hace en el aula, de allí se desprende todo del modelo de acorde con lo que tú estás planteando, estaríamos hablando que la Institución en este momento está planteando un currículo abierto aunque no esté planteado porque se le ha dado la libertad al docente que a través de su experiencia pues pueda aplicar aquellas estrategias que él considera que son más efectivas al momento	Basado en varias teorías.

		de trabajar en el aula	
23	D3	Y aquí tenemos también en cuenta tu sabes que la inclusión ya, entonces es abierto tenemos también diríamos que es respecto al entorno	Falta claridad y desconocimiento del currículo.
24	E1	También podríamos decir que se maneja de cierta manera un currículo inclusivo	
25	D3	Y ellas lo hacen a través de puede ser a través de la poesía, etc. Puede ser de mapas conceptuales, puede ser también de representaciones como diríamos artísticas que nosotros tenemos un proyecto de teatro ya entonces todo eso	Falta claridad y desconocimiento del currículo.
26	D1	La teoría curricular en la que se fundamenta el currículo estamos trabajando en eso porque no nos hemos puesto de acuerdo estamos siempre nuestro rector Rafael Manga Rodríguez nos ha insistido frente a las vocaciones sobre el modelo pedagógico y la verdad es que estamos trabajando sobre eso.	No definido.
27	E1	¿Cómo se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes?	
28	D1	Bueno el currículo para implementarlo en todas las sedes ya tenemos que tener consolidado el acuerdo entre docentes para ver y difundirlo, el profesor Edgar de Moya que es un exponente en esto él decía que una vez esté cristalizado hacemos como especie de una cartilla para llevarlo a todas las entidades.	Consolidándolo y difundiendo.
29	D2	A través de los planes de estudios se evidencia la inclusión de todos los componentes de nuestro proyecto educativo	A través de los planes de estudio
30	D4	En el aula se evidencia a través de la planeación de la clase verdad? la planeación de la clase da cuenta del modelo pedagógico, da cuenta pues, de los planes de estudio que se han planteado al principio de año en fin (e) y de acuerdo con esa planeación se verifica si el docente es coherente en lo que plantea en su planeación, al momento de ejecutar la clase ahí observamos la coherencia porque en la planeación se debe evidenciar las estrategias que aplican, verdad? el modelo en el cual se están apoyando y de esa manera pues se puede constatar.	A través de la planeación de clases.
31	D3	Sí, a veces también hay cambios así de pronto, de acuerdo a las situaciones que se dan, ya entonces puede haber cambios en esa programación, eso aplica para que los estudiantes este (P) aprendan mejor, capten mejor.	Cambios en la programación.
32	D4	De cada manera los estudiantes, también dan cuenta de la manera de cómo están aprendiendo, entonces si nosotros observamos el desarrollo o los aprendizajes de los estudiantes pues allí, también se evidencia el	A través de Los aprendizajes de los

		currículo que está manejando la institución.	estudiantes.
33	D3	Porque a veces no es llevarlo a la tabla, no, si no de tratar todo lo posible de llevarlo pero también hay variaciones que hay que incluir ahí de acuerdo a las situaciones que se presenten.	Cambios en la programación
34	E1	¿Cómo articulan los proyectos transversales y pedagógicos al currículo?	
35	D4	Enmarcan (p) a las necesidades de formación de los estudiantes entonces (e) de acuerdo con esas necesidades, de acuerdo con las características del contexto, de acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes se plantean los proyectos que van a transversalizar toda la malla curricular	Según las necesidades del contexto y de los estudiantes.
36	D3	Eso también, por lo menos en la sede de primaria los docentes de secundaria también colaboran en esto, las profesoras, siempre están investigando con ellos ya, para ósea para unificar criterio con los docentes de primaria y algunos docentes de secundaria van a la sedes, por lo menos, allá han ido, se les pide la colaboración para explicar ciertas cosas que de pronto los docentes de primaria están un poco... como diríamos? no lo manejan, así bien, las capacitaciones que se dan, todo eso incluye a los docentes pues para lo mejor para que desarrollen su trabajo mejor.	Orientación a docentes de básica primaria por docentes de secundaria.
37	D2	En los proyectos de aula.	En los proyectos de aula.
38	D1	Estos proyectos transversales para introducirlo al currículo lo hacemos al final del año se puede decir con los profesores que están trabajando en distintos departamentos entonces hacen las ponencias y hacen las distintas teorías y prácticas.	A través de los diferentes departamentos
39	E1	¿Conocen ustedes el modelo pedagógico de la escuela? ¿Cuál es su principal característica? ¿Cuáles son los mecanismos de formación y seguimiento al modelo?	
40	D1	Las características de este modelo a veces, es muy complejo, como lo dije anteriormente los profe no nos hemos puesto de acuerdo porque apenas están en plenaria así hemos querido revisar y estamos trabajando sobre este tema.	No definido.
41	D2	El modelo pedagógico nuestro, es el modelo integrado que se evidencia a través de los planes de estudios en el desarrollo de las temáticas en cada una de las asignaturas, evidenciamos a través de la puesta en marcha de la observación directa, de la programación de los profesores en ocasiones se toma muestras a través de filmaciones y tenemos videos de las diferentes desarrollos de clase y con relación a las diferentes	Modelo pedagógico integrado y se evidencia a través de los planes de estudio, las temáticas, observaciones

		asignaturas.	directas de clases y filmación de las mismas.
42	D4	El modelo pedagógico como se había dicho ahorita es integrado orientalista (P), se caracteriza básicamente porque integra varias teorías y (P) este, está sustentado en el hecho que hay diferentes formas de aprender y (P) de acuerdo con las necesidades de formación de los estudiantes, así mismo, se da respuesta a esta necesidad de formación y esto se logra pues a través de la aplicación de diferentes estrategias y de diferentes constructos teóricos que sustentan las diferentes teorías.	Modelo pedagógico integrado. Integración de varias teorías.
43	D3	O sea que ese modelo es constructivista e investigativo (P) social	Constructivista e investigativo social.
44	E1	¿Considera usted que la forma en la que están organizadas las asignaturas, responden a las necesidades de los estudiantes?	
45	D4	Bueno, eso es una pregunta interesante en el sentido, que de acuerdo con la necesidad tan variada que hay de formación, (P) cada año reflexionamos entorno a la prioridad de lo que los estudiantes deben saber. ¿verdad? entonces (P) se vuelve interesante, en el sentido en el que se necesita de un proceso ¿verdad? de reflexión constante, para verificar si efectivamente lo que enseñamos es lo que el estudiante necesita, entonces estamos en ese proceso de reflexión porque como decía ahorita (P) hay variedad de necesidades ¿verdad? y la institución debe responder a esas necesidades, entonces (e) la reflexión permanente, es la que nos permite verificar, si efectivamente vamos por buen camino, entonces (P) en estos momentos, yo particularmente no podría decirles, si lo que enseñamos en este momento realmente responde a esa necesidad de formación, porque es relativo en algunos casos, si, es lo que el estudiante necesita pero habrá otros casos en lo que de acuerdo con los intereses de los estudiantes responderá o no a su necesidad.	En ciertos casos responde a las necesidades de los estudiantes.
46	D3	En la primaria, por lo menos nosotros hemos optado pues, por (P) exigir más a los docentes sobre la lengua castellana y la matemática, fundamentales para que el niño ya en la primaria desarrolle su lengua y la mente en cuanto a matemática que creo yo que es lo fundamental pero no se descuidan las demás áreas ya , si no que se fundamenta más en la lengua castellana y en la matemática para cuando el niño venga la secundaria ya el viene preparado para saber leer escribir y hacer operaciones matemáticas	Se priorizan las áreas de español y matemáticas.
47	D4	Independiente de las motivaciones de los estudiantes, hay algo de lo cual no nos podemos separar y es que desde el ministerio se establecen unos	Se intenta dar respuesta de

		estándares. ¿Verdad? y esos estándares (P) están también apoyados en unos derechos básicos de aprendizaje, y (P) le damos repuesta a eso, intentamos darle respuesta a eso sin embargo, eso no es incongruente con otras necesidades de formación que tienen los estudiantes y que tienen que ver con su vocación pero (P) básicamente priorizamos lo que está establecido a través de la ley.	acuerdo a los estándares y derechos básicos establecidos.
48	D1	Con respecto a la planeación de las distintas asignaturas creo que en este momento no es el camino, porque la verdad que ya este es un colegio que va en progreso y necesitamos profundizar más sobre esto, para que haya un acompañamiento y así la verdad los estudiantes tengan un futuro.	No responde a las necesidades de formación.
49	E1	¿Los recursos (humanos, didácticos, físicos y financieros) con que cuenta la Institución Educativa, aseguran el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los estudiantes?	
50	D4	Yo me atrevo a decir que no son suficientes, (P) porque en este proceso de enseñar, (P) es mucho lo que se necesita, para lograr las metas de calidad que nos hemos propuesto, (P) entonces como institución pública siempre tenemos necesidades desde los aspectos de infraestructura de unas aulas apropiadas, (P) y así mismo de un material didáctico, que responda a esa metas de calidad que nos hemos propuesto, sin embargo, considero pues que los estudiantes alcanzan los desempeños por el esfuerzo, y el empeño que colocan los docentes por su capacidad creativa, por el amor que le ponen y que le imprimen a su trabajo, (P) entonces, esto permite saltar algunas barreras que siempre hemos tenido en lo que tiene que ver con los recursos que se necesitan para que se pueda lograr estas metas de calidad.	No son suficientes.
51	D3	Sí, yo diría también que en la parte locativa estos recursos deben implementarse allí y no porque hay instituciones como por ejemplo en las sede primaria alguna que no cuentan con los recursos adecuados, las instalaciones adecuadas por ejemplo unos abanicos que no están bien, ya, el calor es insoportable y los niños a veces no pueden asimilar porque con el calor no los deja, no ponen atención, están inquietos, entonces esos recursos también deben ir a la escuela de primaria para cumplir todas esas necesidades, a veces uno hace el pedido de las necesidades y no se cumplen todas, algunas apenas, de pronto esos recursos no son suficientes para que todo eso sea.	No son suficientes.
52	D1	La verdad es que (P) digamos que como un 80% con respecto a esto recursos aquí.	Son suficientes en 80%.
53	D2	El recurso humano siempre en nuestra parte digamos débil porque no depende de nosotros, la selección y el nombramiento del personal, sino que dependemos de una secretaria de educación que es el ente nominador, con relación a los recursos financieros bueno ya ese depende del estado y la cobertura que como observaste esta mañana decían que en vez de incrementarse los recursos de gratuidad van descendiendo en	Recursos físicos en mejoramiento. Los humanos y financieros dependientes del

		valores dado que eso está relacionado con la cobertura de estudiante. En los recursos físicos tiene que ver bueno tenemos un rector bastante gestor que ha permitido que tengamos ya digamos real la nueva infraestructura para tener opciones de calidad en ofrecimiento a los espacios físicos que deben acompañar el proceso a los estudiantes.	estado.
54	E1	¿Qué entienden ustedes por calidad?	
55	D2	Por calidad es lo mejor que se te puede dar a ti, entonces es estar en mejores condiciones, espacios que te permitan buen desempeño ,un buen desarrollo, calidad es brindar las mejores herramientas a nuestros estudiantes en la parte tecnológica, calidad es darle un buen servicio de acompañamiento en los comedores escolares a nuestros estudiantes ,calidad es darle a los jóvenes la oportunidad del esparcimiento en el tiempo libre, calidad es darle todas las comodidades que invite a que los muchachos se sientan en placer en la formación de los que ellos quieren y pienso que a pesar de condiciones precarias, ahora que estamos con la reducción de los espacios físicos por la nueva construcción, los niños nos dicen no nos queremos ir del colegio, porque estamos para desocupar el colegio porque estamos para desocupar el colegio ya se terminó la jornada y los niños hay que corretearlos para sacarlos del colegio y eso nos dice mucho a nosotros	Lo mejor que se puede dar.
56	D1	Nosotros acá por calidad tanto los directivos docentes, como docentes entendemos por calidad educativa (P)el gran desarrollo de la Institución, que tiene para proyectarse entonces una educación de calidad tenemos que tener toda la metodología, el modelo pedagógico tener todo insertado y tener todas las disciplinas transversales para su buen desarrollo.	Desarrollo de la institución
57	D4	Esto es relativo porque va amarrado a las motivaciones, a las metas, a los objetivos que se tienen frente a un reto, entonces (P) yo concibo el concepto de calidad un concepto muy amplio muy integrado y que tiene que ver con aspectos de(P) primero de formación docente para que nosotros podamos dar respuestas a las necesidades de calidad necesitamos primero un docente formado, verdad que sea capaz de responder a su vez a las necesidades de formación de los estudiantes, que sea un docente que cada vez se inquiete y se preocupe por investigar, entonces esto de calidad juegan varios aspectos o entran en juego variables como es la formación de los docentes , las motivaciones de los estudiantes, el manejo de los recursos para que se puedan alcanzar las metas que se propone la institución, y lo veo como un concepto abstracto en el sentido de que, hay aspectos de la calidad que en nuestro medio se vuelven difíciles de alcanzar, porque están amarrados a unos recursos, porque están amarrados también aun contexto verdad y que cuando se logra saltar toda esas barreras eh... que se presentan en nuestro quehacer, pudiéramos hablar de calidad, cuando por ejemplo eh... tengamos la	Abarca formación docente, motivaciones de los estudiantes y el manejo de recursos.

		cantidad de estudiantes que podamos atender, es decir en un aula donde hay 30 y 40 estudiantes y que aparte de eso las condiciones físicas, locativas, no son las apropiadas difícilmente podemos hablar de calidad, sin embargo vemos escenarios educativos en donde aun con dificultades se logran excelentes desempeños con los estudiantes entonces (P) estamos hablando de situaciones diferentes verdad y sin embargo se alcanza lo que se propone en las metas.	
58	D3	Calidad significa que todo esté 100% bien eso es calidad, entonces acá nosotros en lo educativo, tratamos en todo lo posible en llegar a esa calidad, a pesar que no contamos con todos los recursos ya entonces uno trata en lo posible de mejorar la calidad pero para llegar a un ciento por ciento de calidad es bastante complicado hay que contar con todo los recursos para llegar allá, pero acá se hace el esfuerzo de superar y llegar más o menos a esa calidad que tanto buscamos.	Que todo esté bien al 100%
59	E1	¿Qué tipo de evaluación del aprendizaje se privilegia en la Institución? ¿Cómo se procede cuando hay un bajo rendimiento?	
60	D4	Bueno ahorita hablábamos de un currículo abierto, verdad y así mismo el proceso de aprendizaje se evalúa de diferentes maneras ,(P) hay diferentes estilos en la evaluación (P) cuando miramos lo que el estudiante necesita aprender así mismo planteamos una series de evaluaciones que van desde evaluaciones o exámenes escritos, hasta talleres que diseñan los docentes, estamos hablando también de producción individual, producción grupal, estamos hablando de evaluación a través de lo que el estudiante es capaz de hacer en la práctica, como por ejemplo mirando sus habilidades, sus destrezas y (P) el docente quien más conoce a los estudiantes, es quien determina de qué manera el estudiante es capaz de aprender y sobre lo que el estudiante es capaz de aprender así mismo, el diseña el tipo de evaluación.	Se aplica diferentes tipos de evaluación (exámenes escritos, producción grupal, prácticas, talleres y producción individual).
61	D3	Después de todo lo que ha dicho la profesora, todo esos mecanismos que se hacen para evaluar cuando el resultado sigue siendo negativo, entonces ya ese estudiante lo envían a psicología a orientación, entonces allá se encargan por lo menos de averiguar con el padre de familia, como fue la procedencia, como fue el nacimiento de ese niño para ver de dónde viene ese bajo rendimiento en algunos niños.	Se aplican diferentes tipos de evaluación Apoyo por departamento de orientación.
62	D1	Este tipo de rendimiento (P) este si lo estamos detectando por periodos, porque son cuatro periodos que ofrece la institución a los padres de familia una vez que se (P) digamos el primer periodo que se entregue ahí hacemos una pequeña relación y tomamos los correctivos porque la verdad en esta concentración escolar hay muchos estudiantes que hay mucha deserción y estamos trabajando por eso, porque los estudiantes de pronto por cuestiones económicas se retiran.	Evaluación por periodos

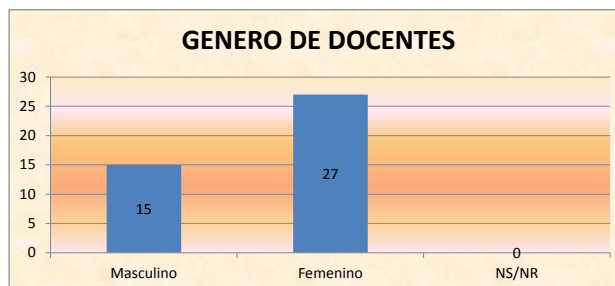
63	D2	<p>Cuando hay un bajo rendimiento tenemos al departamento de orientación consejería que hace su trabajo con los estudiantes y con los padres de familia en busca de ese acompañamiento cuando se le presenta las dificultades en dos o más asignaturas porque lo normal es que al niño se le presente una dificultad pero cuando ya presenta más de dos dificultades es donde empezamos enseguida a hacer digamos que el tratamiento con estos niños una veces satisfactorio y otras veces negativo ya, que el estudiante decide seguir continuando con la pereza intelectual porque no tiene motivación no viene motivado de casa ni encuentra motivación para el en el colegio entonces ese es el niño que se trata entonces con psicología acá .</p>	<p>Apoyo por departamento de orientación.</p>
----	----	---	---

TABULACION DOCENTE

TAMAÑO MUESTRA	42
----------------	----

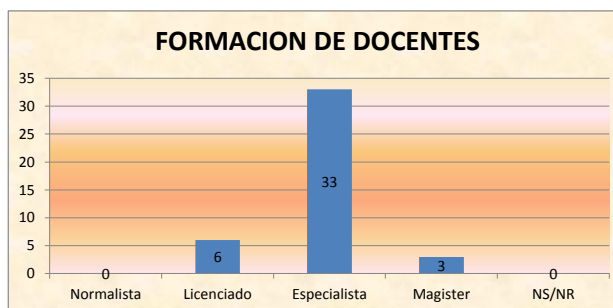
1 GENERO DE LOS DOCENTES

Genero	Nº Docentes	Porcentaje
Masculino	15	36%
Femenino	27	64%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



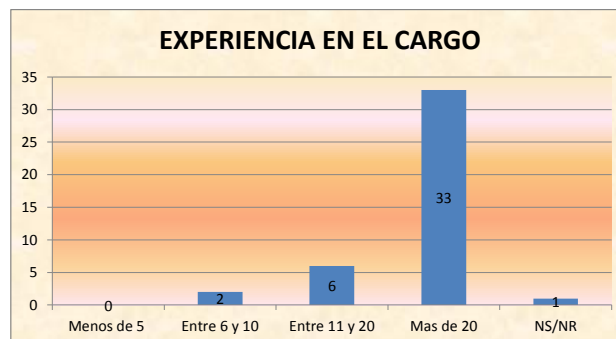
2 NIVEL DE FORMACION DOCENTE

Nivel de Formación	Nº Docentes	Porcentaje
Normalista	0	0%
Licenciado	6	14%
Especialista	33	79%
Magister	3	7%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



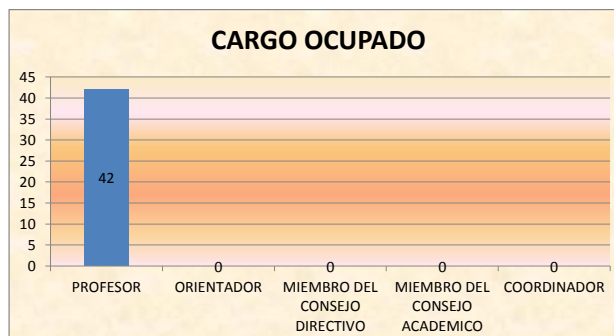
3 AÑOS DE EXPERIENCIA EN EL CARGO DOCENTE

Años experiencia	Nº Docentes	Porcentaje
Menos de 5	0	0%
Entre 6 y 10	2	5%
Entre 11 y 20	6	14%
Mas de 20	33	79%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



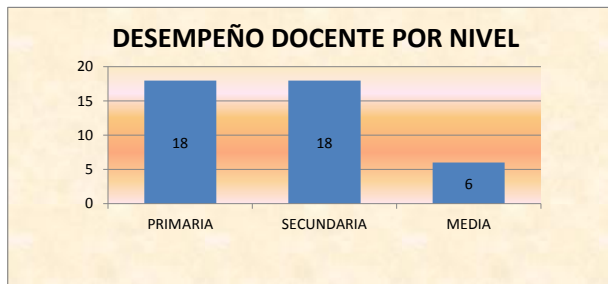
4 CARGO QUE OCUPA

Cargo	Nº Docentes	Porcentaje
PROFESOR	42	100%
ORIENTADOR	0	0%
MIEMBRO DEL CONSEJO DIRECTIVO	0	0%
MIEMBRO DEL CONSEJO ACADEMICO	0	0%
COORDINADOR	0	0%
TOTAL	42	100%



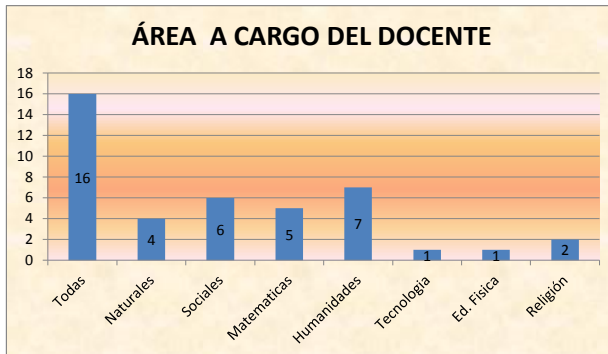
5 NIVEL QUE ENSEÑA

NIVEL	Nº Docentes	Porcentaje
PRIMARIA	18	43%
SECUNDARIA	18	43%
MEDIA	6	14%
TOTAL	42	100%



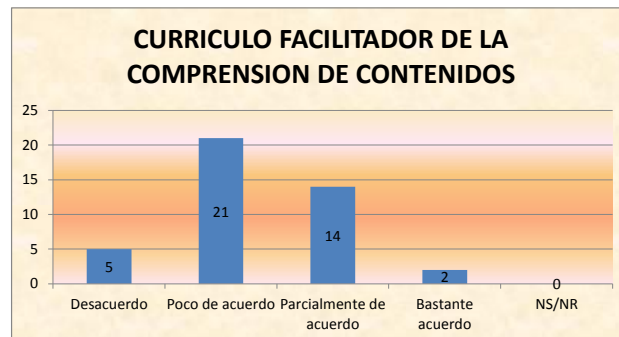
6 ÁREA QUE ENSEÑA

ÁREA	Nº Docentes	Porcentaje
Todas	16	38%
Naturales	4	10%
Sociales	6	14%
Matemáticas	5	12%
Humanidades	7	17%
Tecnología	1	2%
Ed. Física	1	2%
Religión	2	5%
TOTAL	42	100%



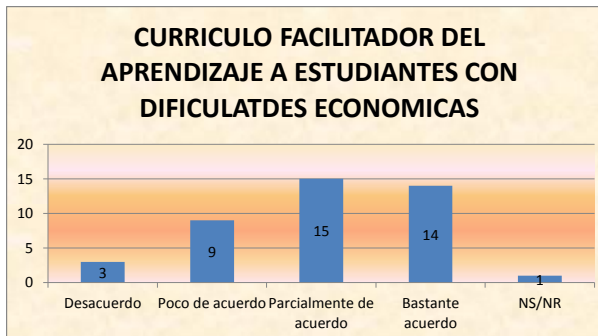
7 EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN FACILITA QUE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE COMPRENDAN LOS CONTENIDOS

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	5	12%
Poco de acuerdo	21	50%
Parcialmente de acuerdo	14	33%
Bastante acuerdo	2	5%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



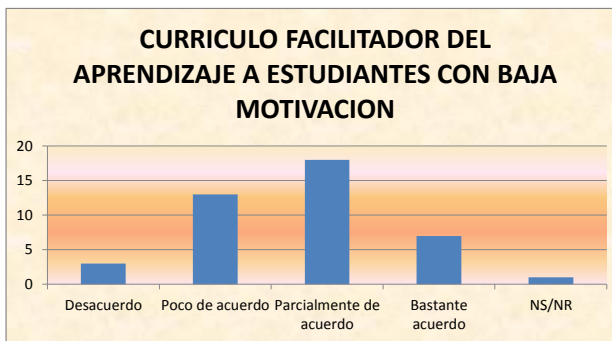
8 EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN POSIBILITA QUE LOS ESTUDIANTES CON DIFICULTADES ECONÓMICAS APRENDAN

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	3	7%
Poco de acuerdo	9	21%
Parcialmente de acuerdo	15	36%
Bastante acuerdo	14	33%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



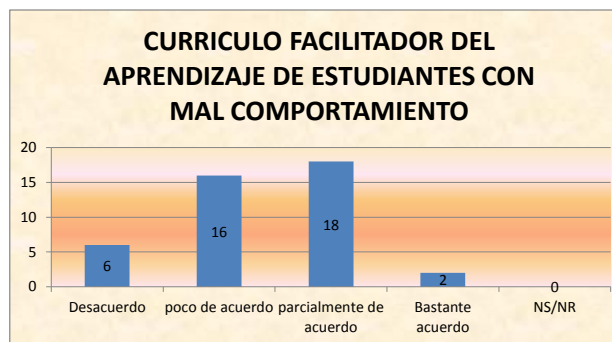
9 EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN POSIBILITA QUE LOS ESTUDIANTES CON BAJA MOTIVACIÓN SE INTERESEN Y APRENDAN

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	3	7%
Poco de acuerdo	13	31%
Parcialmente de acuerdo	18	43%
Bastante acuerdo	7	17%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



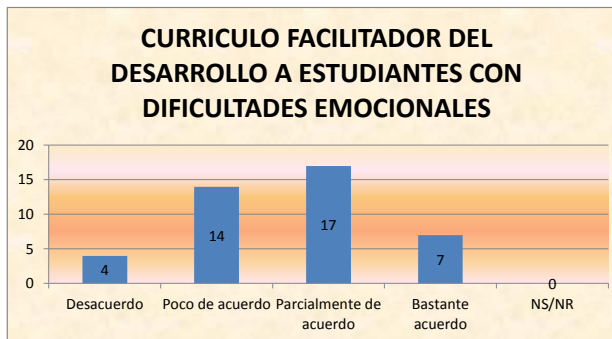
10 EL CURRÍCULO DE LA INSTITUCIÓN TRAZA LAS DIRECTRICES PARA QUE LOS ESTUDIANTES CON MAL COMPORTAMIENTO APRENDAN

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	6	14%
poco de acuerdo	16	38%
parcialmente de acuerdo	18	43%
Bastante acuerdo	2	5%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



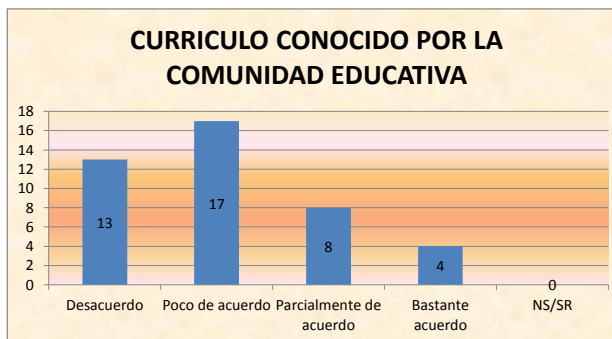
11 El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	14	33%
Parcialmente de acuerdo	17	40%
Bastante acuerdo	7	17%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



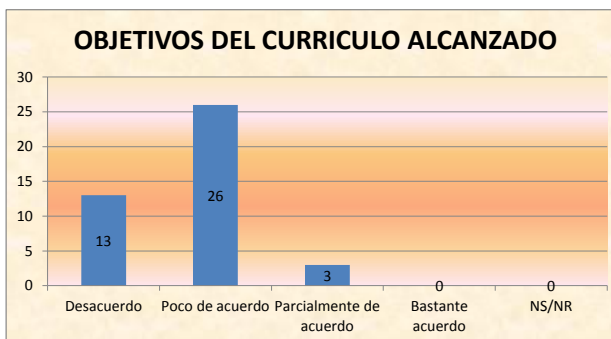
12 El currículo es conocido por la comunidad escolar mediante carteleras/volantes/folleto.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	13	31%
Poco de acuerdo	17	40%
Parcialmente de acuerdo	8	19%
Bastante acuerdo	4	10%
NS/SR	0	0%
TOTAL	42	100%



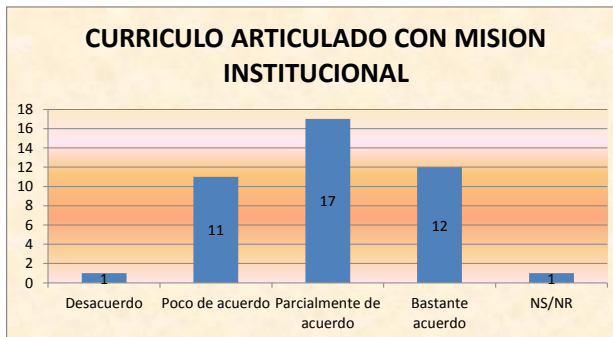
13 En este establecimiento se alcanzan los objetivos del currículo.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	13	31%
Poco de acuerdo	26	62%
Parcialmente de acuerdo	3	7%
Bastante acuerdo	0	0%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



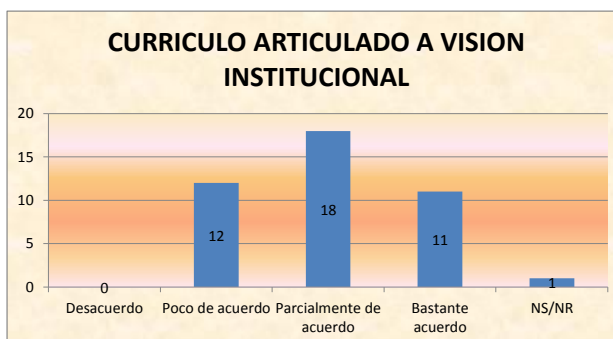
14 El currículo está articulado a la misión de la institución educativa.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	11	26%
Parcialmente de acuerdo	17	40%
Bastante acuerdo	12	29%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



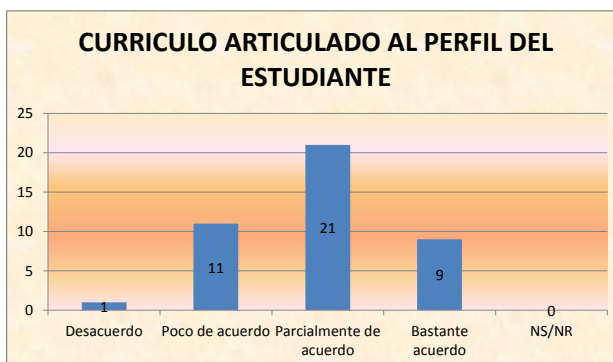
15 El currículo está articulado a la visión de la institución educativa.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	12	29%
Parcialmente de acuerdo	18	43%
Bastante acuerdo	11	26%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



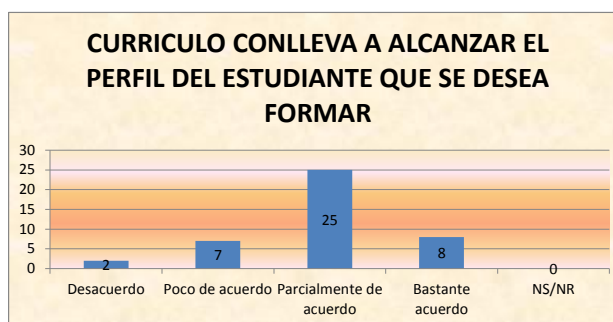
16 El currículo está articulado al perfil de estudiante de la institución educativa.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	11	26%
Parcialmente de acuerdo	21	50%
Bastante acuerdo	9	21%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



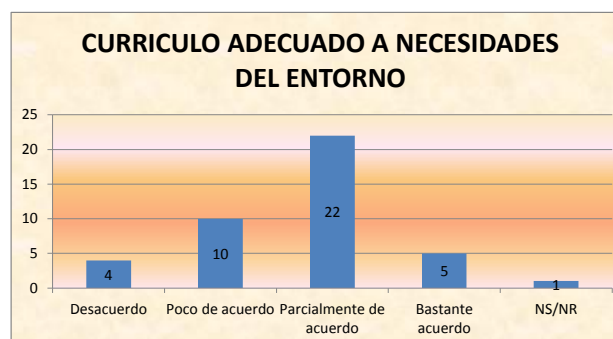
- 17 El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que pretende formar la institución.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	2	5%
Poco de acuerdo	7	17%
Parcialmente de acuerdo	25	60%
Bastante acuerdo	8	19%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



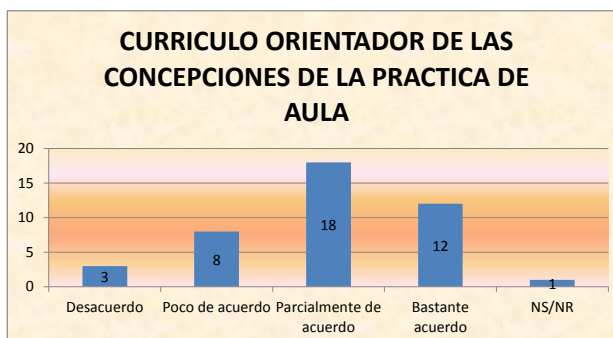
- 18 El currículo implementado en la institución se adecua a las necesidades del entorno.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	10	24%
Parcialmente de acuerdo	22	52%
Bastante acuerdo	5	12%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



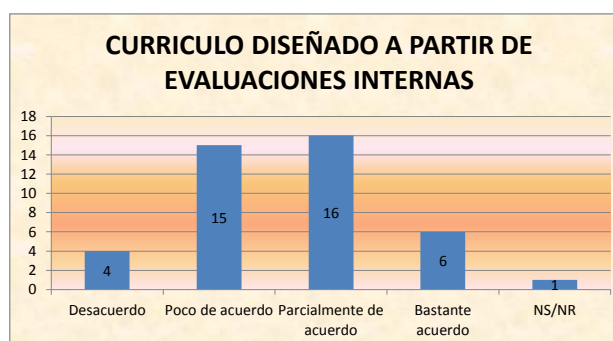
- 19 En el currículo se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan mi práctica en el aula.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	3	7%
Poco de acuerdo	8	19%
Parcialmente de acuerdo	18	43%
Bastante acuerdo	12	29%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



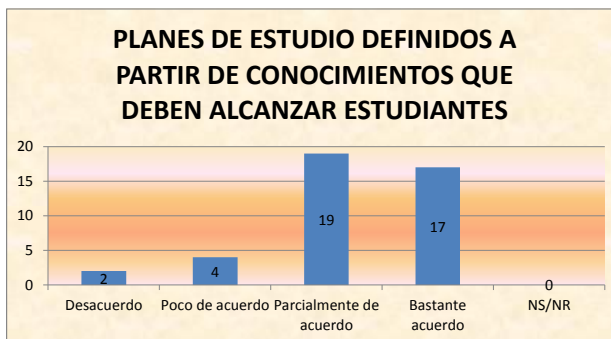
- 20 El currículo se rediseña a partir de las informaciones que obtengo de las evaluaciones internas (por ejemplo, pruebas aplicadas al finalizar una unidad de contenidos).

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



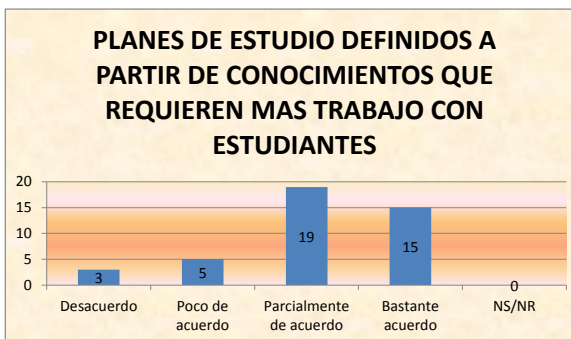
- 21 Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	2	5%
Poco de acuerdo	4	10%
Parcialmente de acuerdo	19	45%
Bastante acuerdo	17	40%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



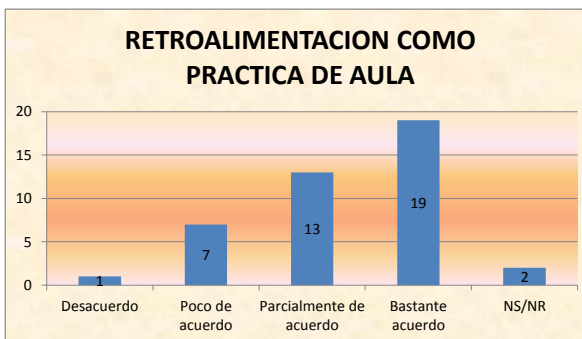
- 22 Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y habilidades que requieren mayor trabajo con los estudiantes.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	3	7%
Poco de acuerdo	5	12%
Parcialmente de acuerdo	19	45%
Bastante acuerdo	15	36%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



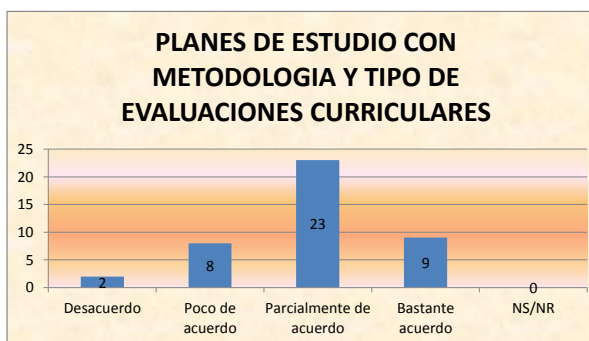
- 23 En los programas de las asignaturas se concibe la retroalimentación como una práctica de aula.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	7	17%
Parcialmente de acuerdo	13	31%
Bastante acuerdo	19	45%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



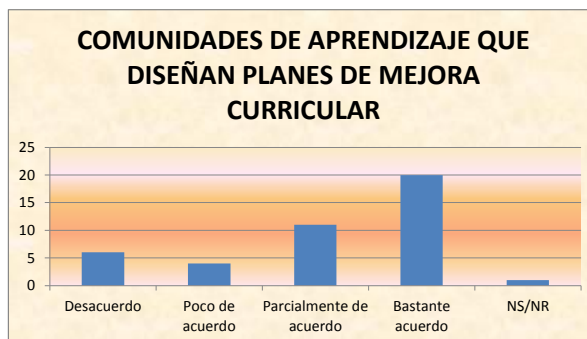
- 24 Los planes de estudio incorporan, para cada nivel, la metodología y el tipo de evaluaciones esbozadas en el currículo.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	2	5%
Poco de acuerdo	8	19%
Parcialmente de acuerdo	23	55%
Bastante acuerdo	9	21%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



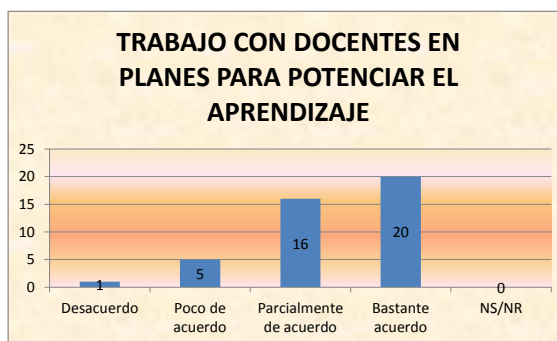
25 Hago parte de comunidades de aprendizaje en las que diseñamos planes para el mejoramiento curricular

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	6	14%
Poco de acuerdo	4	10%
Parcialmente de acuerdo	11	26%
Bastante acuerdo	20	48%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



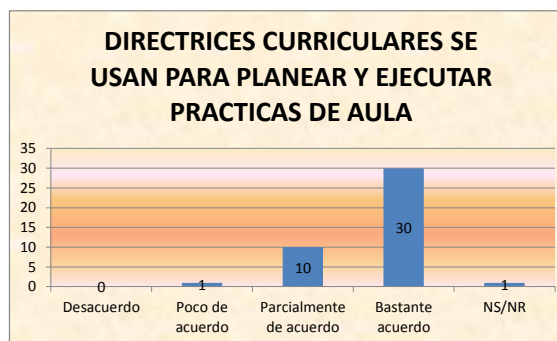
26 Trabajo con otros profesores del nivel, un plan de mejora para potencializar los aprendizajes de los estudiantes

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	5	12%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	20	48%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



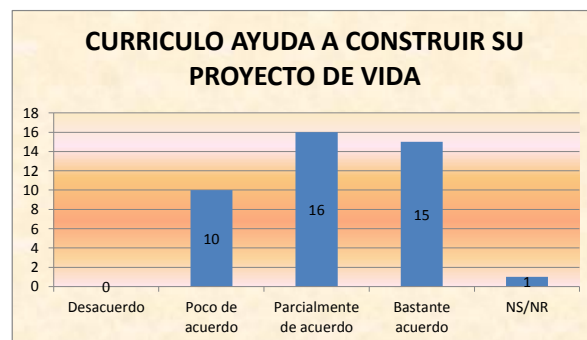
27 Tengo en cuenta las directrices curriculares para planear y ejecutar las practicas de aula

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	1	2%
Parcialmente de acuerdo	10	24%
Bastante acuerdo	30	71%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



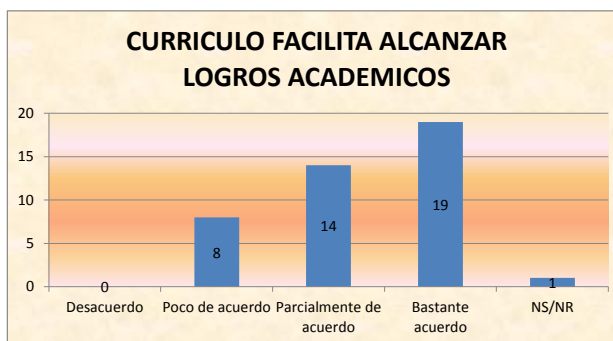
28 El currículo desarrollado en la institución permite a los estudiantes construir su proyecto de vida

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	10	24%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	15	36%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



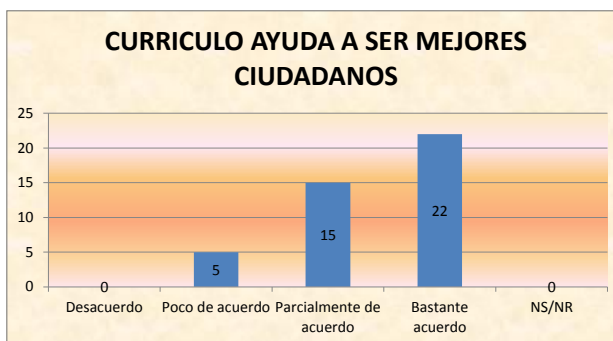
- 29 El currículo de esta institución facilita a los estudiantes alcanzar los logros académicos esperados para cada nivel

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	8	19%
Parcialmente de acuerdo	14	33%
Bastante acuerdo	19	45%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



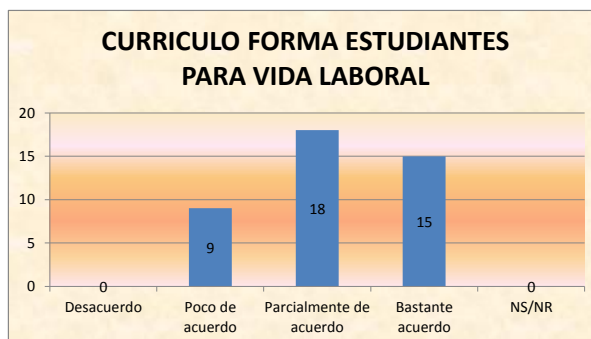
- 30 El currículo de esta institución permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	5	12%
Parcialmente de acuerdo	15	36%
Bastante acuerdo	22	52%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



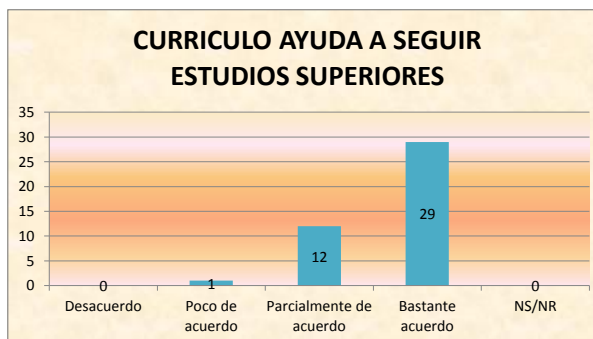
- 31 El currículo de esta institución forma a los estudiantes para ingresar a la vida laboral

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	9	21%
Parcialmente de acuerdo	18	43%
Bastante acuerdo	15	36%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



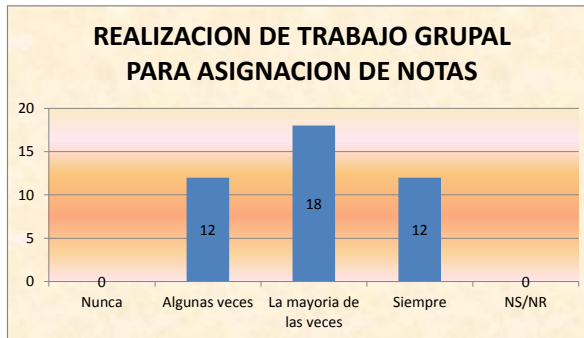
- 32 El currículo de esta institución posibilita a los estudiantes seguir estudios a nivel superior.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	1	2%
Parcialmente de acuerdo	12	29%
Bastante acuerdo	29	69%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



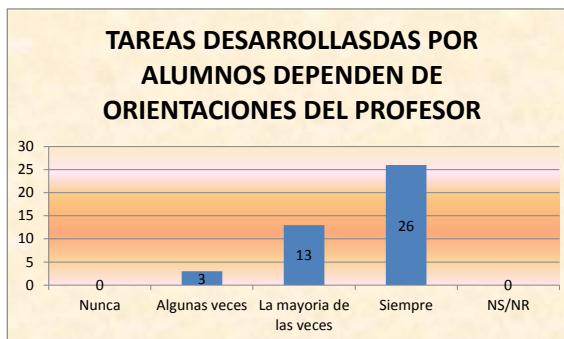
33 Realizo trabajo grupal con los estudiantes en clase para asignar una nota

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	12	29%
La mayoría de las veces	18	43%
Siempre	12	29%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



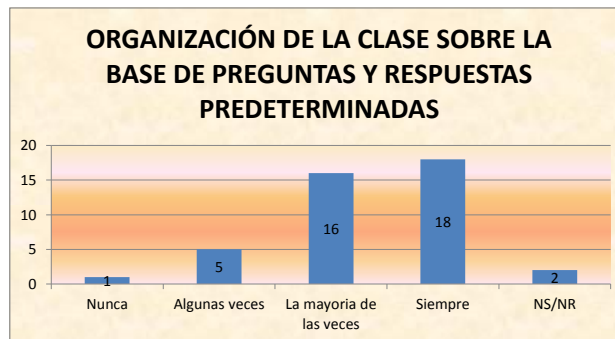
34 Las tareas a desarrollar por los alumnos dependen de las instrucciones y orientaciones que realiza el profesor.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	3	7%
La mayoría de las veces	13	31%
Siempre	26	62%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



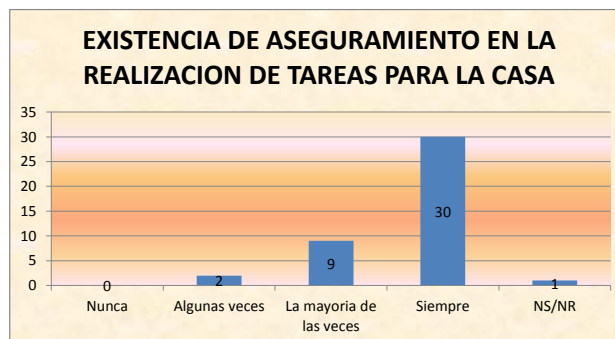
35 Organizo la clase sobre la base de preguntas y respuestas predeterminadas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas veces	5	12%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	18	43%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



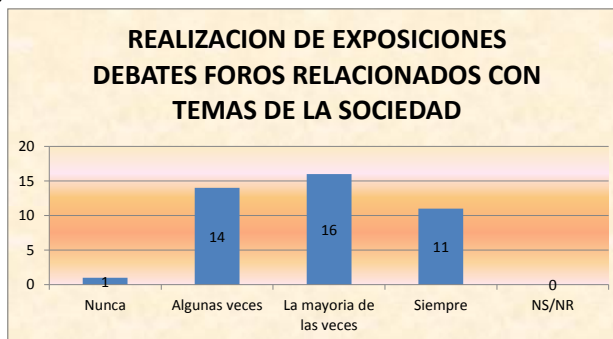
36 Me aseguro de que todos los estudiantes realizan tareas que envío para la casa.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	5%
La mayoría de las veces	9	21%
Siempre	30	71%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



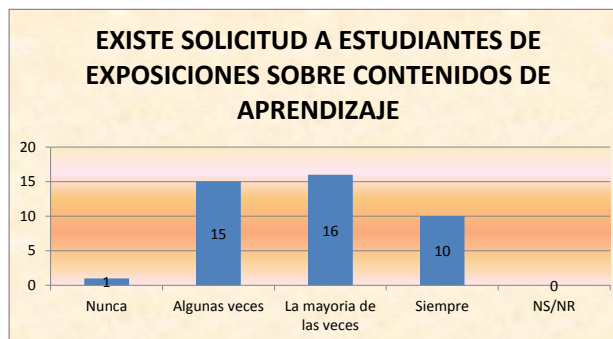
- 37 Solicito a los estudiantes realizar exposiciones orales/ debates/foros en torno a los temas que afectan la sociedad

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas veces	14	33%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	11	26%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



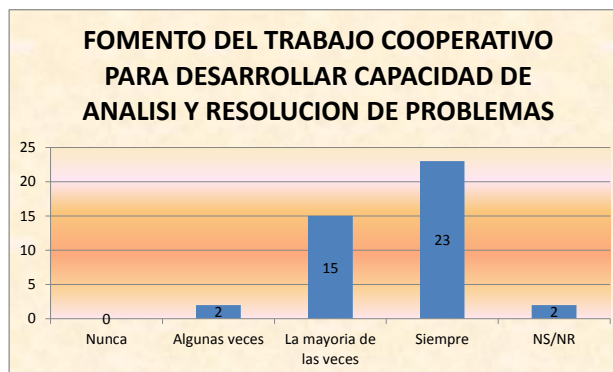
- 38 Solicito a los estudiantes realizar exposiciones sobre contenidos de aprendizaje.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas veces	15	36%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	10	24%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



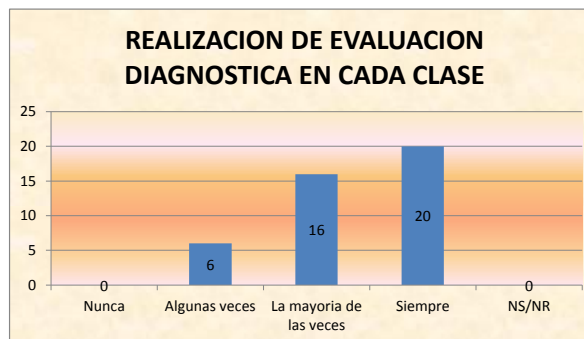
- 39 Fomento el trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de analisis y resolución de problemas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	5%
La mayoría de las veces	15	36%
Siempre	23	55%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



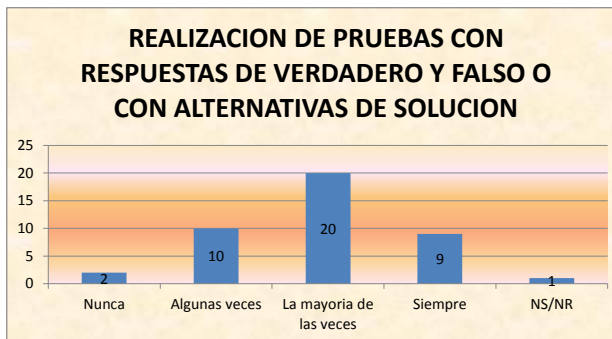
- 40 Realizo evaluaciones de diagnostico al inicio de cada tema.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	6	14%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	20	48%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



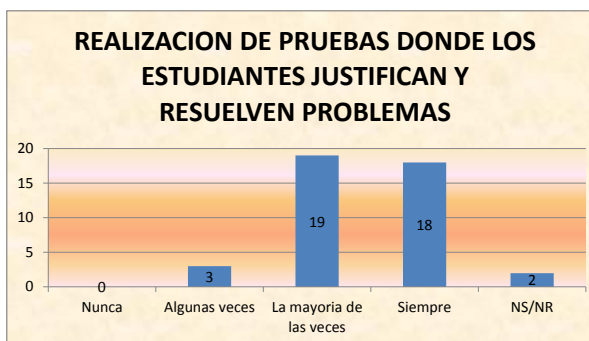
41 Realizo pruebas con alternativas o respuestas de verdadero o falso

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	2	5%
Algunas veces	10	24%
La mayoría de las veces	20	48%
Siempre	9	21%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



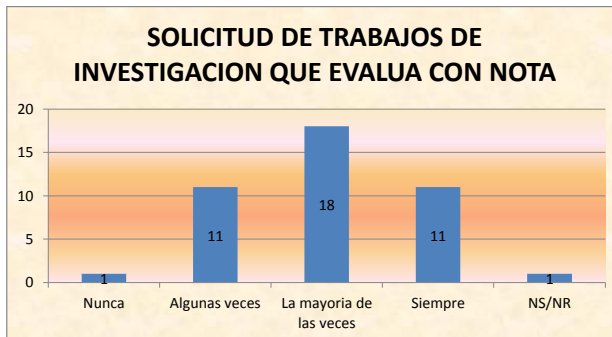
42 Realizo pruebas con preguntas en las que los estudiantes deben justificar y resolver problemas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	3	7%
La mayoría de las veces	19	45%
Siempre	18	43%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



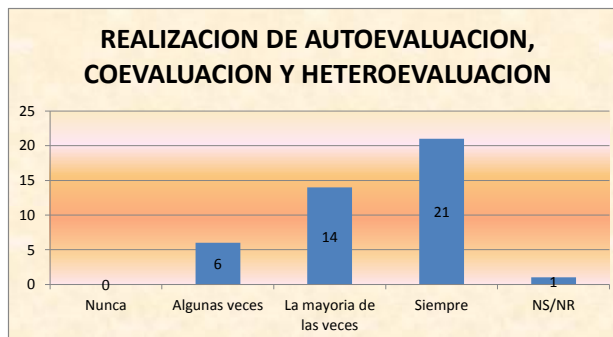
43 Solicito realizar trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales, que luego evaluo con nota.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas veces	11	26%
La mayoría de las veces	18	43%
Siempre	11	26%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



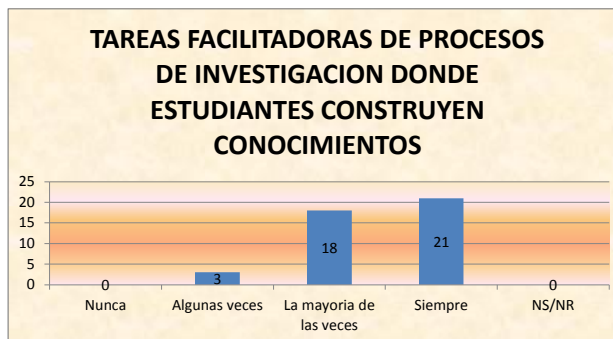
44 Realizo autoevaluaciones, co-evaluaciones y heteroevaluaciones de los trabajos realizados

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	6	14%
La mayoría de las veces	14	33%
Siempre	21	50%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



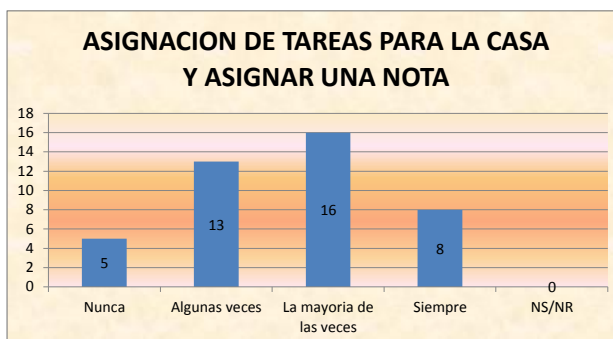
- 45 Las tareas facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos, a partir de las habilidades que ya poseen.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	3	7%
La mayoría de las veces	18	43%
Siempre	21	50%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



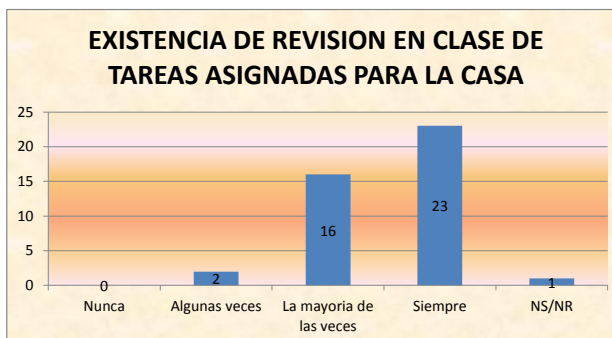
- 46 Asigno tareas para realizar en casa para asignar una nota.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	5	12%
Algunas veces	13	31%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	8	19%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



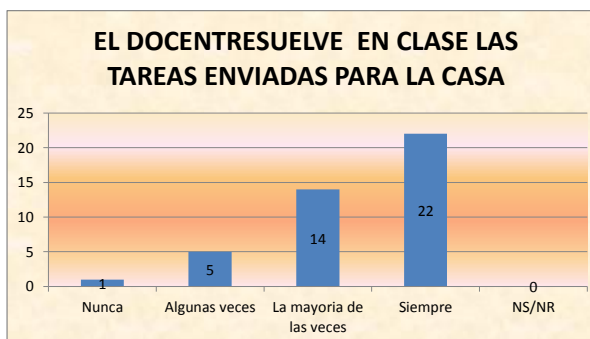
- 47 Hago una revisión general en la clase de las tareas asignadas para la casa.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	5%
La mayoría de las veces	16	38%
Siempre	23	55%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



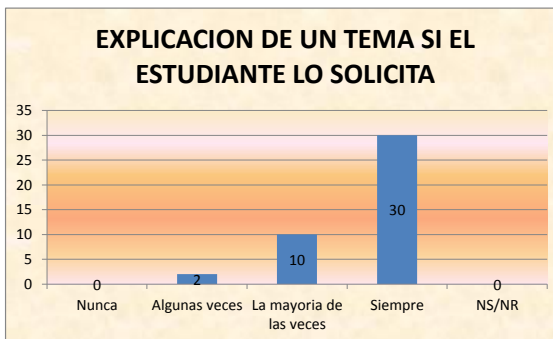
- 48 Resuelvo en clases las tareas que envío para la casa

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas veces	5	12%
La mayoría de las veces	14	33%
Siempre	22	52%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



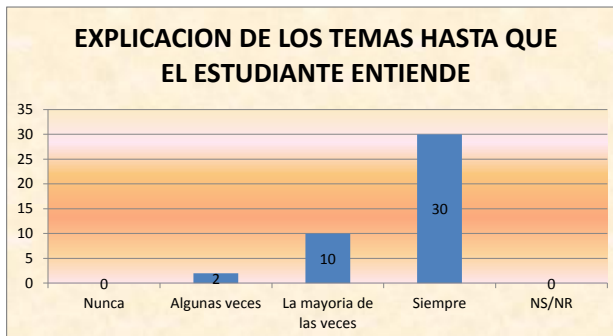
49 Vuelvo a explicar una tematica si algun estudiante me lo pide.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	5%
La mayoría de las veces	10	24%
Siempre	30	71%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



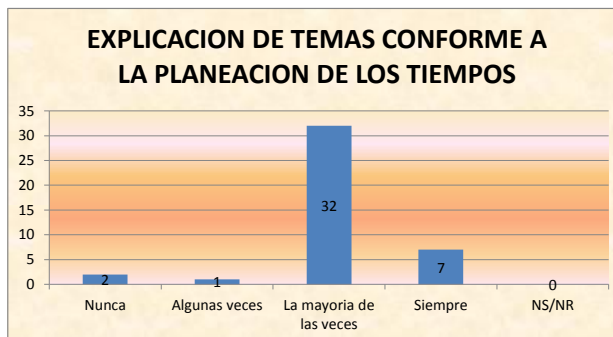
50 Explico las tematicas hasta que todos los estudiantes entiendan.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas veces	2	5%
La mayoría de las veces	10	24%
Siempre	30	71%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



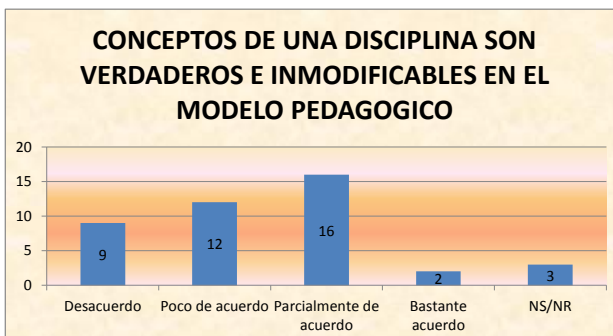
51 Explico las tematicas conforme a los tiempos estipulados de planeación

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Nunca	2	5%
Algunas veces	1	2%
La mayoría de las veces	32	76%
Siempre	7	17%
NS/NR	0	0%
TOTAL	42	100%



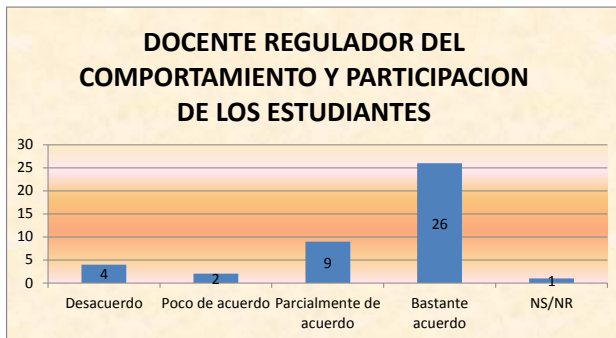
52 En el modelo pedagogico de su institución, los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	9	21%
Poco de acuerdo	12	29%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	2	5%
NS/NR	3	7%
TOTAL	42	100%



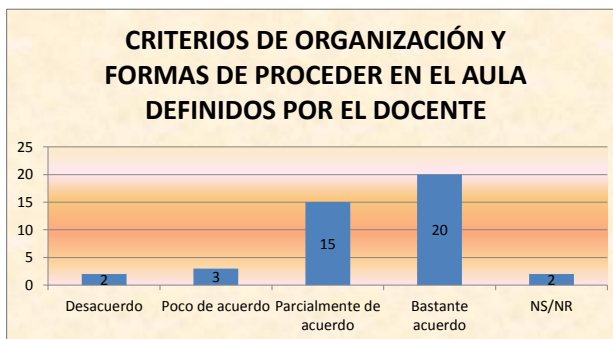
53 Para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, el docente regula el comportamiento y participación de los estudiantes.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	2	5%
Parcialmente de acuerdo	9	21%
Bastante acuerdo	26	62%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



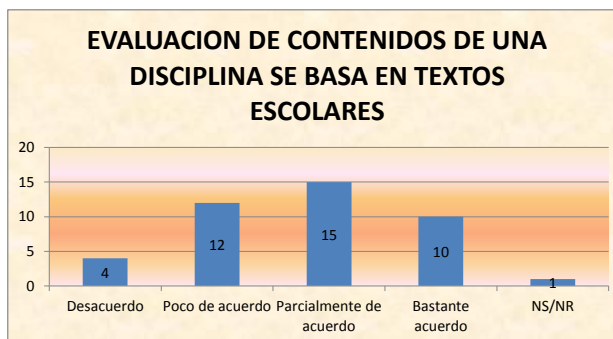
54 Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	2	5%
Poco de acuerdo	3	7%
Parcialmente de acuerdo	15	36%
Bastante acuerdo	20	48%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



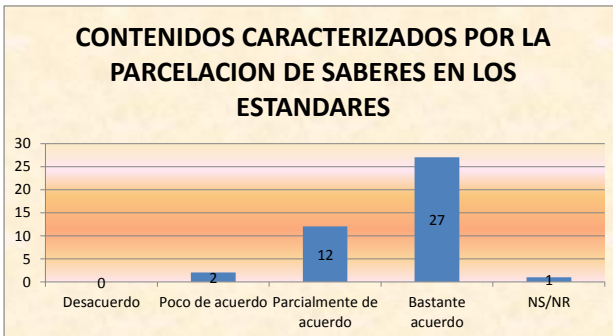
55 La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos escolares a partir de los cuales se desarrollara la enseñanza.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	12	29%
Parcialmente de acuerdo	15	36%
Bastante acuerdo	10	24%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



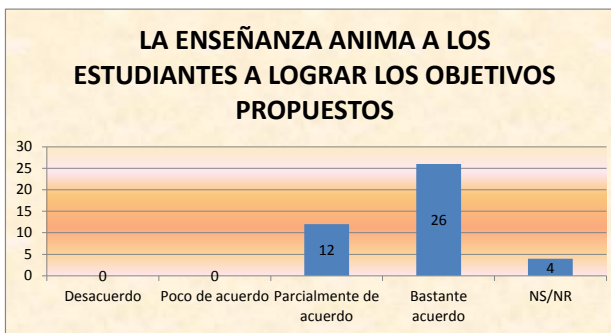
56 Los contenidos estan caracterizados por la parcelacion de saberes contenidos en los estandares.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	2	5%
Parcialmente de acuerdo	12	29%
Bastante acuerdo	27	64%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



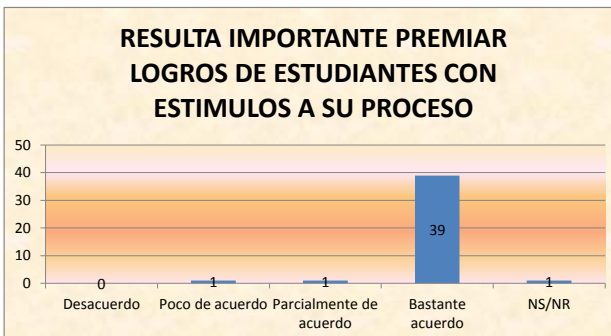
57 La enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	0	0%
Parcialmente de acuerdo	12	29%
Bastante acuerdo	26	62%
NS/NR	4	10%
TOTAL	42	100%



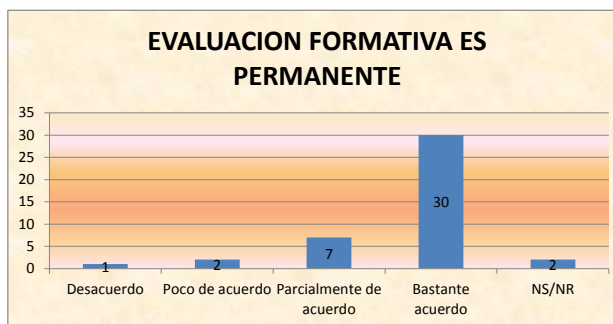
58 Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	1	2%
Parcialmente de acuerdo	1	2%
Bastante acuerdo	39	93%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



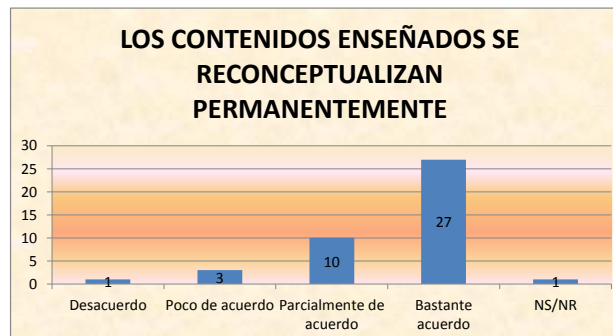
59 La evaluación formativa es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	2	5%
Parcialmente de acuerdo	7	17%
Bastante acuerdo	30	71%
NS/NR	2	5%
TOTAL	42	100%



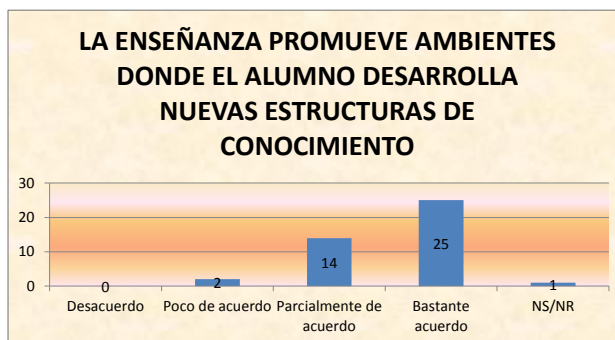
60 Los contenidos que se enseñan, se reconceptualizan de manera permanente.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	1	2%
Poco de acuerdo	3	7%
Parcialmente de acuerdo	10	24%
Bastante acuerdo	27	64%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



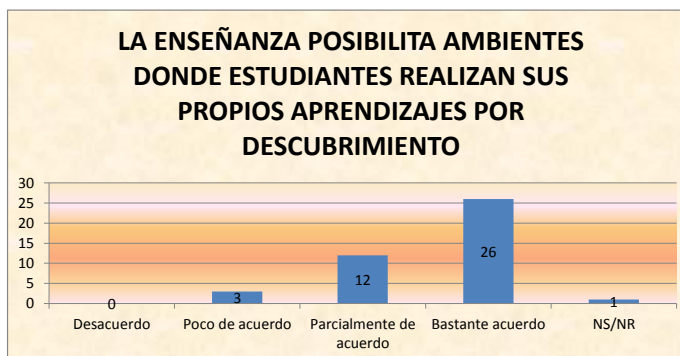
- 61 La enseñanza promueve ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	2	5%
Parcialmente de acuerdo	14	33%
Bastante acuerdo	25	60%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



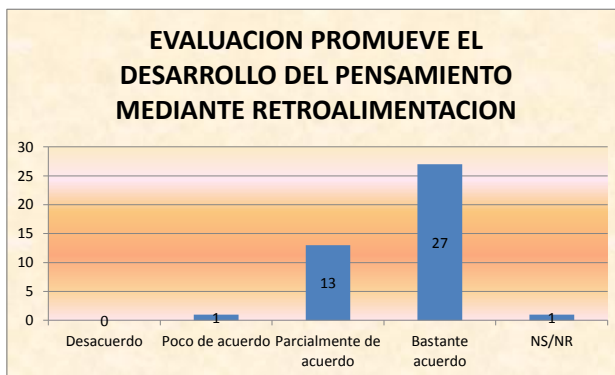
- 62 La enseñanza posibilita ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	3	7%
Parcialmente de acuerdo	12	29%
Bastante acuerdo	26	62%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



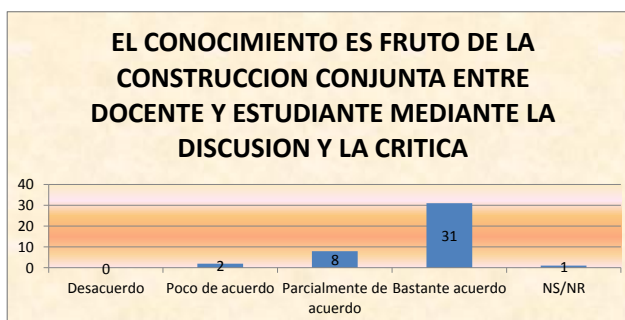
- 63 La evaluación promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante permanentes procesos de retroalimentación.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	1	2%
Parcialmente de acuerdo	13	31%
Bastante acuerdo	27	64%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



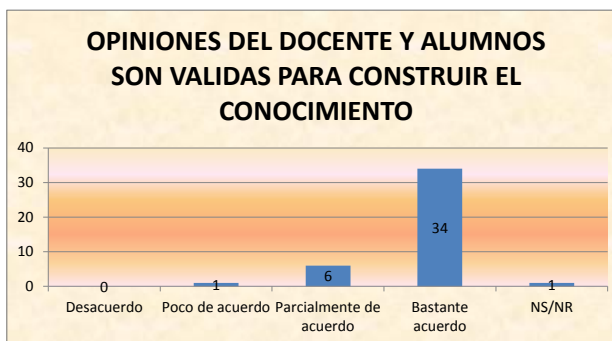
- 64 El conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiante-profesor mediante la discusión y la crítica.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	2	5%
Parcialmente de acuerdo	8	19%
Bastante acuerdo	31	74%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



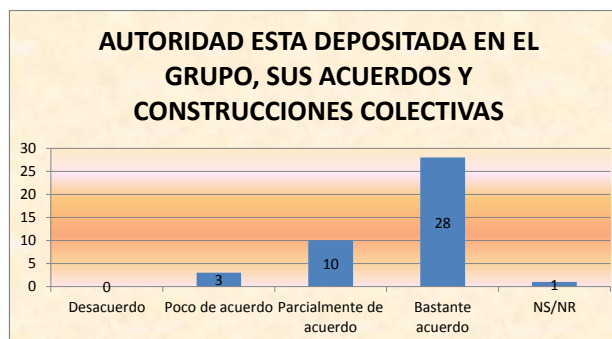
- 65 Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente son validas para la construcción de conocimientos colectivos.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	1	2%
Parcialmente de acuerdo	6	14%
Bastante acuerdo	34	81%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



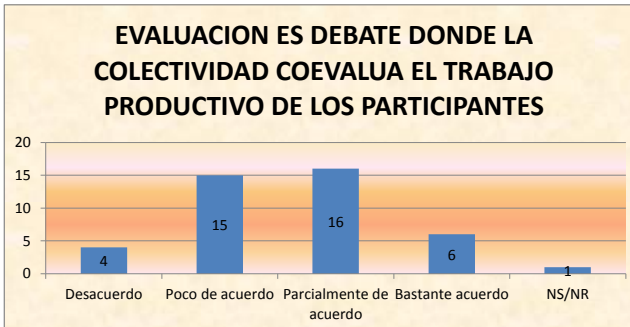
- 66 En el aula de clase, la autoridad esta depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	0	0%
Poco de acuerdo	3	7%
Parcialmente de acuerdo	10	24%
Bastante acuerdo	28	67%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



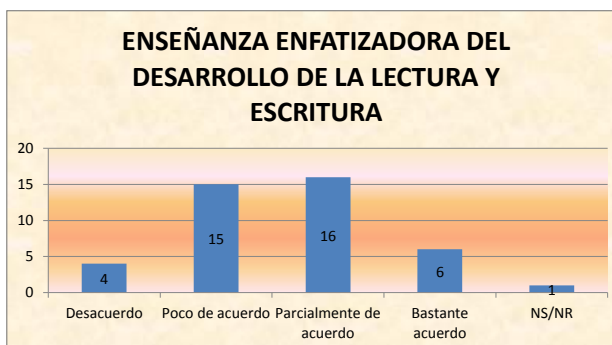
- 67 La forma de evaluacion es el debate donde la colectividad co-evalua el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



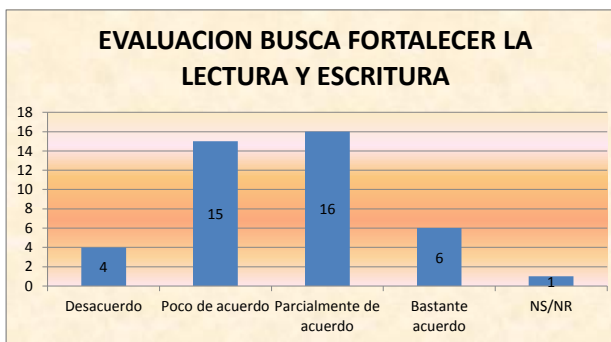
- 68 La enseñanza enfatiza en el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes en todas las areas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



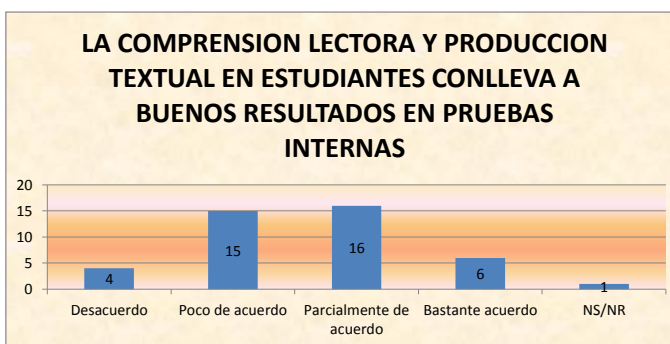
69 La evaluación busca fortalecer los niveles de lectura y escritura en los estudiantes.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



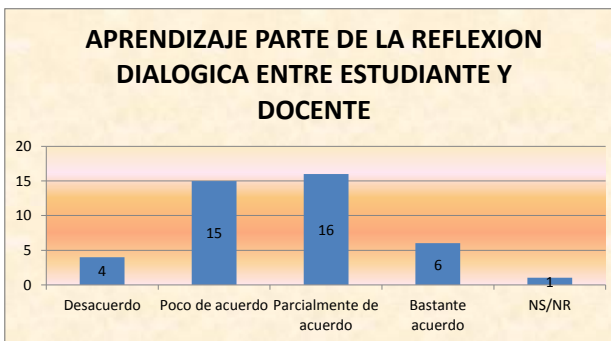
70 Los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes han permitido obtener buenos resultados en las pruebas internas.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



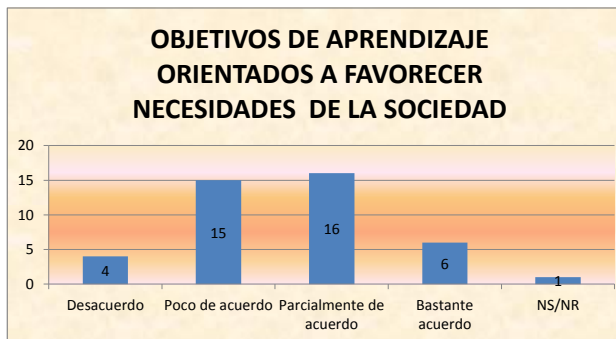
71 El aprendizaje es producto de una accion deliberada que parte de una reflexion dialogica entre estudiantes y maestros.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



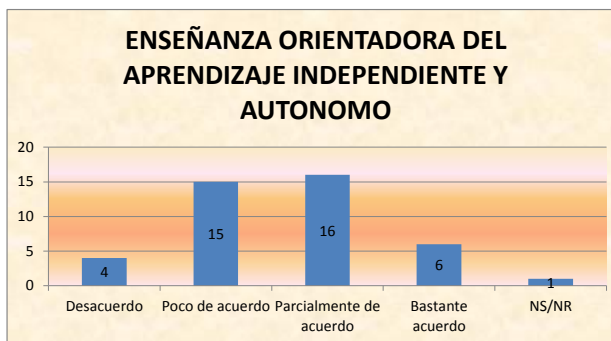
72 Los objetivos del aprendizaje estan orientados a favorecer las necesidades de la sociedad.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



73 La enseñanza orienta el aprendizaje independiente y el trabajo autonomo

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



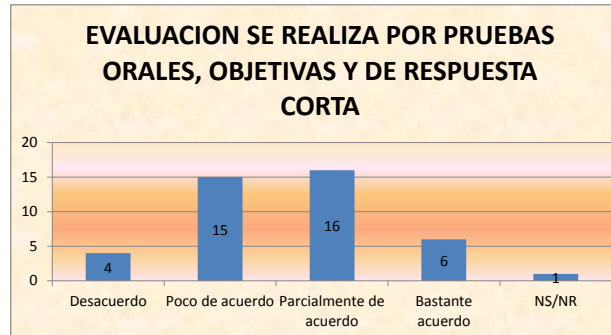
74 La enseñanza se fundamenta en la investigación no solo de la disciplina sino del contexto

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



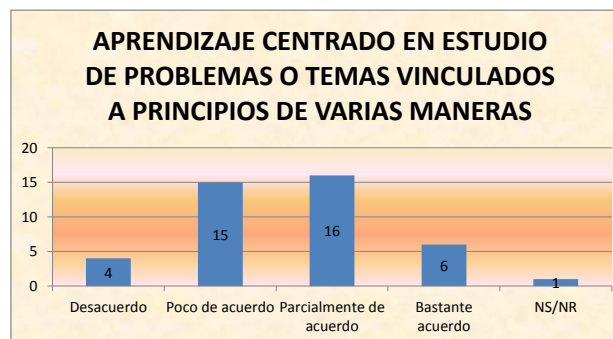
75 La evaluacion de los aprendizajes se realiza mediante pruebas orales, objetivas y pruebas de repuesta corta.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



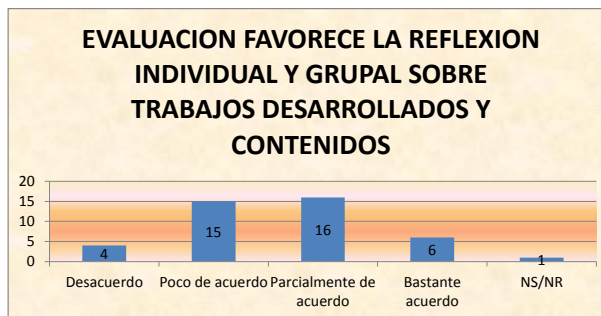
76 El aprendizaje se centra en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios basicos de una o varias maneras.

Percepcion de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



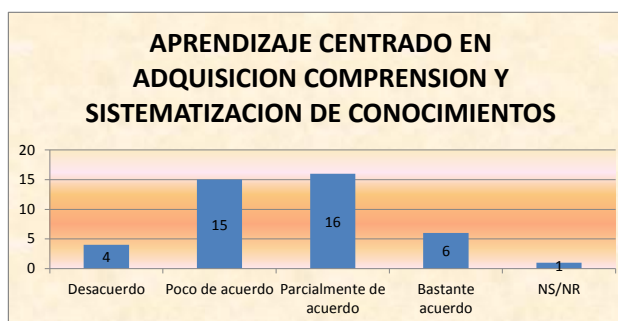
- 77 La evaluación favorece la reflexión tanto individual como grupal y de aula, sobre los trabajos desarrollados, los contenidos abordados bajo una orientación formativa.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



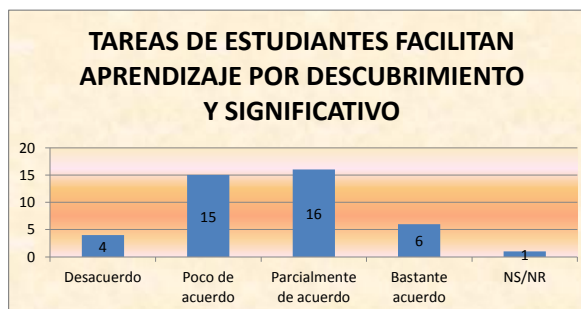
- 78 El aprendizaje se centra en la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



- 79 Las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje por descubrimiento y significativo.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



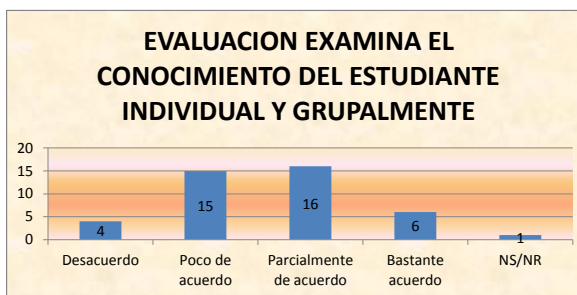
- 80 El alumno desarrolla estrategias de aprendizaje conforme a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje, así como al contexto y aplicación de los mismos.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



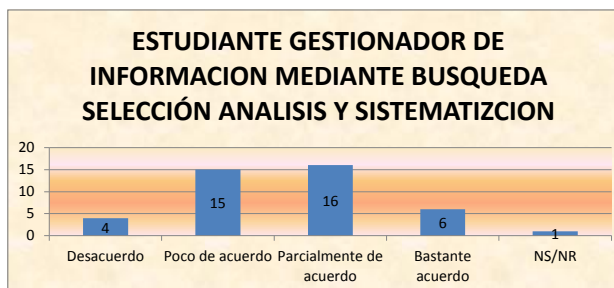
- 81 La evaluación examina el conocimiento que evidencian los estudiantes tanto de manera individual como grupal.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



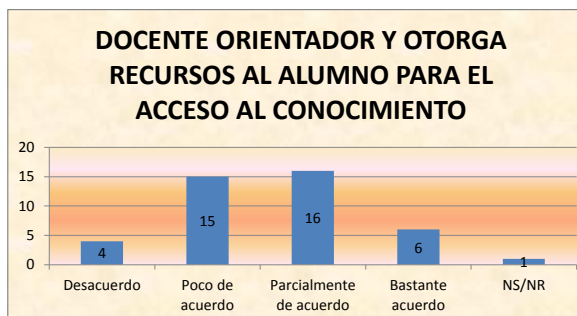
- 82 El estudiante gestiona la información mediante estrategias como búsqueda, selección, análisis y sistematización.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



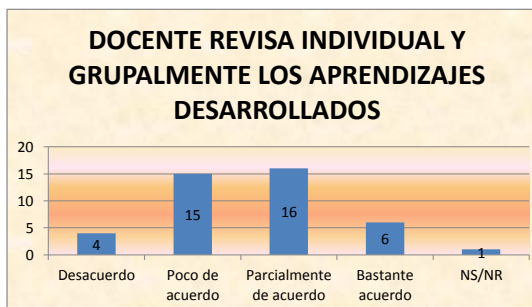
- 83 El profesor orienta y ofrece recursos al alumno en el acceso al conocimiento, la elaboración de proyectos e investigaciones.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%



- 84 El profesor revisa de manera individual y grupal el proceso de los aprendizajes desarrollados.

Percepción de docente	Nº Docentes	Porcentaje
Desacuerdo	4	10%
Poco de acuerdo	15	36%
Parcialmente de acuerdo	16	38%
Bastante acuerdo	6	14%
NS/NR	1	2%
TOTAL	42	100%

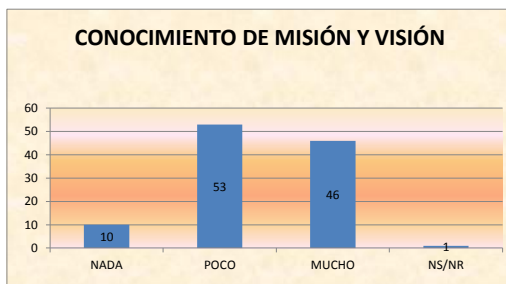


TABULACION ESTUDIANTE

TAMAÑO MUESTRA	110
----------------	-----

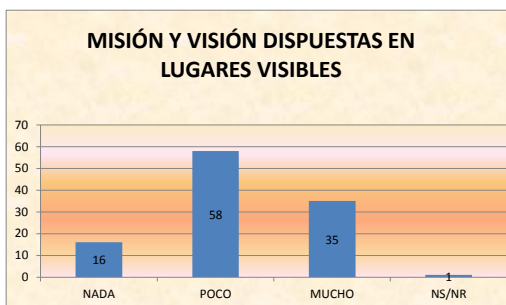
1 CONOCE USTED LA MISIÓN Y VISIÓN DE LA INSTITUCIÓN

PERCEPCION ESTUDIANTE	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	10	9%
POCO	53	48%
MUCHO	46	42%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



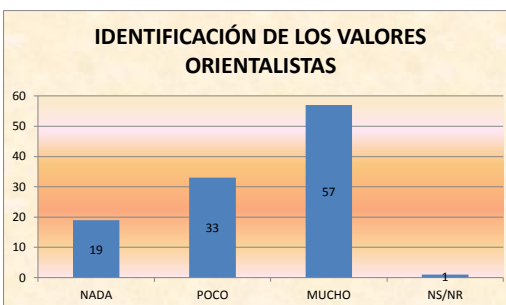
2 LA MISIÓN Y LA VISIÓN ESTÁN DISPUESTAS EN LUGARES VISIBLES PARA LOS ESTUDIANTES

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	16	15%
POCO	58	53%
MUCHO	35	32%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



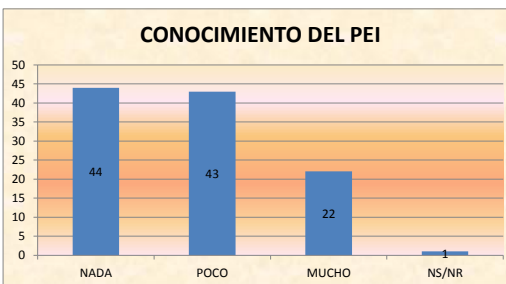
3 SABE QUE VALORES LO IDENTIFICAN COMO ESTUDIANTE ORIENTALISTA

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	19	17%
POCO	33	30%
MUCHO	57	52%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



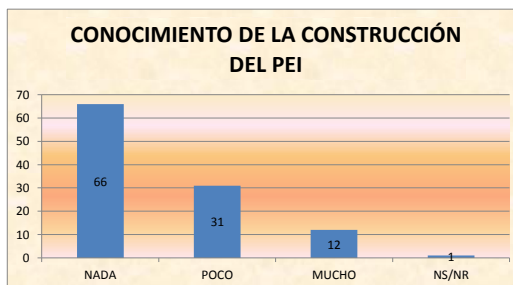
4 ESTA AL TANTO DEL PEI DE LA INSTITUCIÓN

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	44	40%
POCO	43	39%
MUCHO	22	20%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



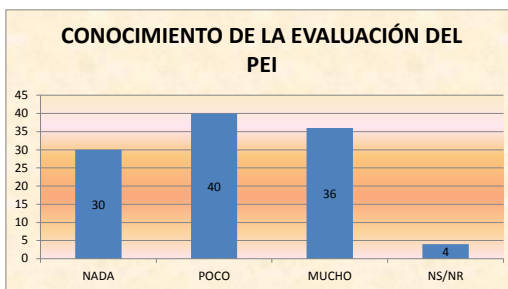
5 CONOCE COMO SE CONSTRUYÓ EL PEI

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	66	60%
POCO	31	28%
MUCHO	12	11%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



6 CONOCE COMO EVALÚAN EL PEI Y LAS RUTAS ADECUADAS PARA HACERLO

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	30	27%
POCO	40	36%
MUCHO	36	33%
NS/NR	4	4%
TOTAL	110	100%



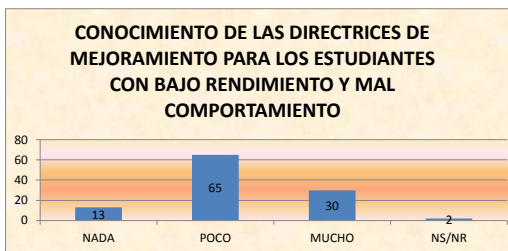
7 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS DEL DOCENTE POSIBILITAN QUE LOS ESTUDIANTES CON BAJA MOTIVACIÓN SE INTERESEN Y APRENDAN

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	8	7%
POCO	38	35%
MUCHO	63	57%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



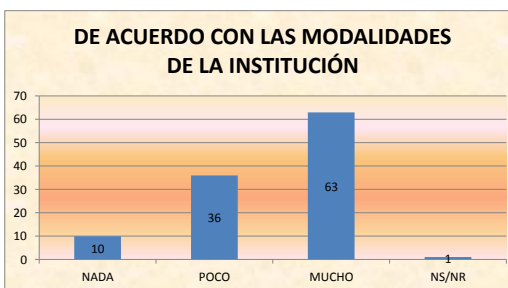
8 CONOCE LAS DIRECTRICES DE MEJORAMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y MAL COMPORTAMIENTO

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	13	12%
POCO	65	59%
MUCHO	30	27%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



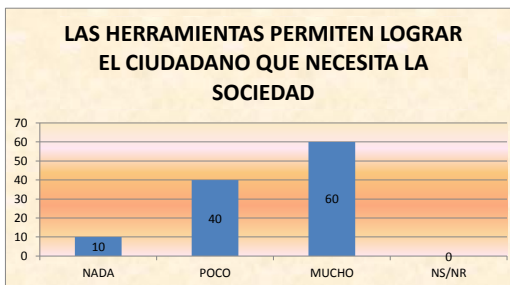
9 ESTA DE ACUERDO CON LAS MODALIDADES QUE LE OFRECEN EN LA INSTITUCIÓN

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	10	9%
POCO	36	33%
MUCHO	63	57%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



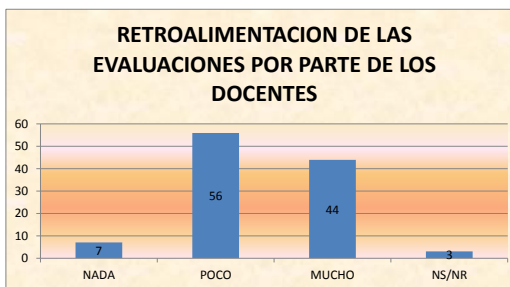
10 LAS HERRAMIENTAS QUE BRINDA LA INSTITUCIÓN(ACADÉMICAS,PEDAGÓGICAS,MATERIALES) PERMITE LOGRAR EN USTEDES EL CIUDADANO QUE NECESITA LA SOCIEDAD

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	10	9%
POCO	40	36%
MUCHO	60	55%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



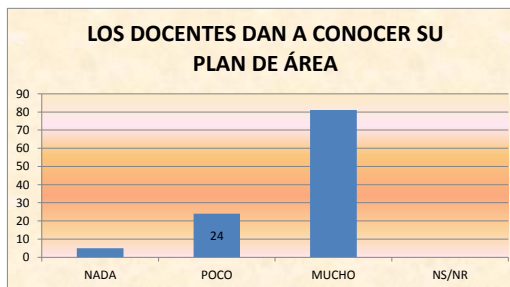
11 LOS DOCENTES SUELEN REALIZAR RETROALIMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	7	6%
POCO	56	51%
MUCHO	44	40%
NS/NR	3	3%
TOTAL	110	100%



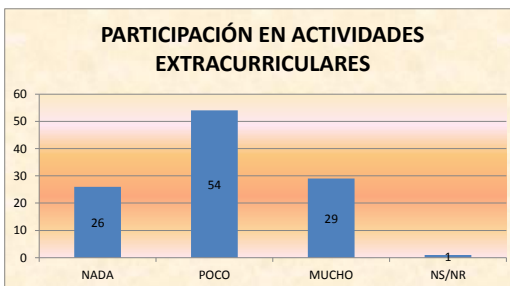
12 LOS DOCENTES DAN A CONOCER SU PLAN DE ÁREA

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	5	5%
POCO	24	22%
MUCHO	81	74%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



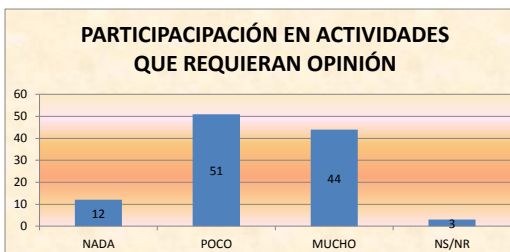
13 PARTICIPA EN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	26	24%
POCO	54	49%
MUCHO	29	26%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



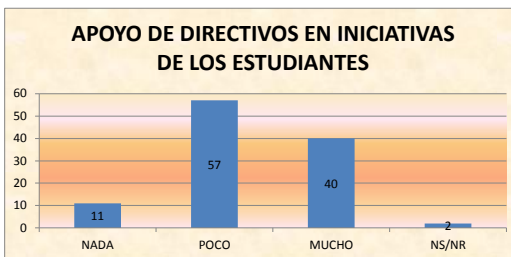
14 PARTICIPAS EN ACTIVIDADES QUE REQUIERAN TU OPINIÓN

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	12	11%
POCO	51	46%
MUCHO	44	40%
NS/NR	3	3%
TOTAL	110	100%



15 LOS DIRECTIVOS(RECTOR Y COORDINADORES)APOYAN INICIATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	11	10%
POCO	57	52%
MUCHO	40	36%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



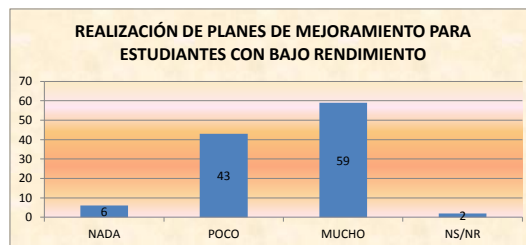
16 SUS OPINIONES SON ESCUCHADAS ANTE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN (RECTOR,COORDINADORES,PSICOORIENTADORES, DOCENTES)

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	14	13%
POCO	55	50%
MUCHO	39	35%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



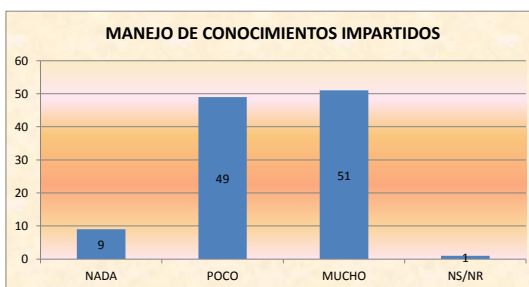
17 LOS DOCENTES REALIZAN PLANES PARA EL MEJORAMIENTO DE ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	6	5%
POCO	43	39%
MUCHO	59	54%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



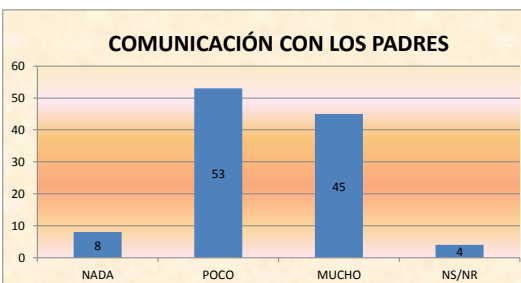
18 LOS DOCENTES MANEJAN LOS CONTENIDOS QUE IMPARTEN

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	9	8%
POCO	49	45%
MUCHO	51	46%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



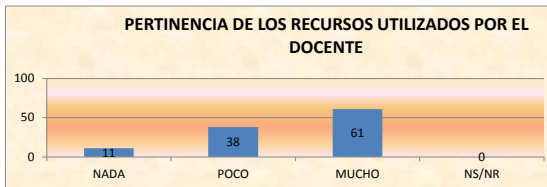
19 LA COMUNICACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA ES FRECUENTE Y EFECTIVA

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	8	7%
POCO	53	48%
MUCHO	45	41%
NS/NR	4	4%
TOTAL	110	100%



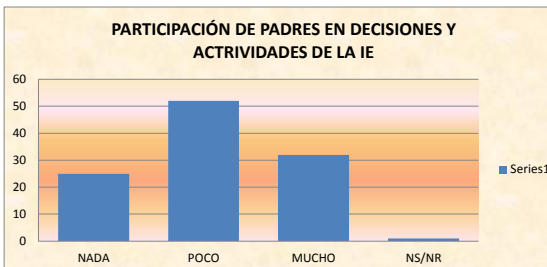
20 LOS RECURSOS QUE EL DOCENTE UTILIZA EN SU PRACTICA DE AULA SON LOS MÁS CONVENIENTE PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	11	10%
POCO	38	35%
MUCHO	61	55%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



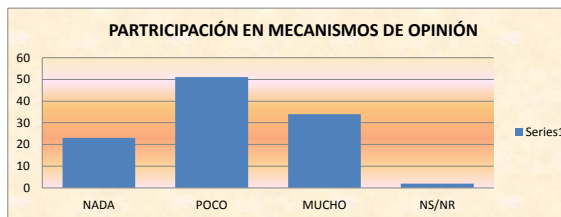
21 LOS PADRES DE FAMILIA SON INVITADOS A PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN DECISIONES Y ACTIVIDADES DE LA INSTITUCIÓN

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	25	23%
POCO	52	47%
MUCHO	32	29%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



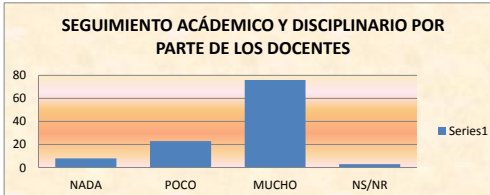
22 ALGUNA VEZ HAS PARTICIPADO EN ENCUESTAS U OTRO MECANISMO DE OPINIÓN

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	23	21%
POCO	51	46%
MUCHO	34	31%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



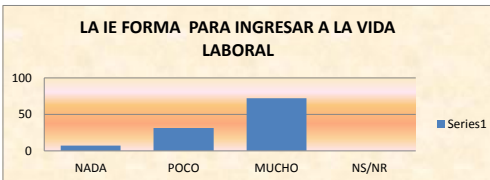
23 LOS DOCENTES LLEVAN UN SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y DISCIPLINARIO DE LOS ESTUDIANTES

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	8	7%
POCO	23	21%
MUCHO	76	69%
NS/NR	3	3%
TOTAL	110	100%



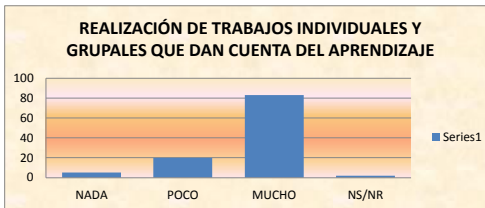
24 LA INSTITUCIÓN FORMA A LOS ESTUDIANTES PARA INGRESAR A LA VIDA LABORAL

Percepción estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	7	6%
POCO	31	28%
MUCHO	72	65%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



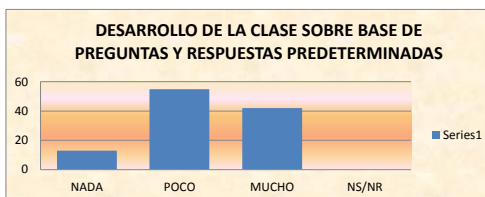
25 REALIZO TRABAJOS INDIVIDUALES Y GRUPALES QUE DAN CUENTA DE MI APRENDIZAJE

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	5	5%
POCO	20	18%
MUCHO	83	75%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



26 LA CLASE SE DESARROLLAN SOBRE LA BASE DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS PREDETERMINADAS

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	13	12%
POCO	55	50%
MUCHO	42	38%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



27 REALIZAN EXPOSICIONES ORALES/DEBATES/FOROS EN TORNO A TEMAS QUE AFECTAN A LA SOCIEDAD

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	7	6%
POCO	51	46%
MUCHO	50	45%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



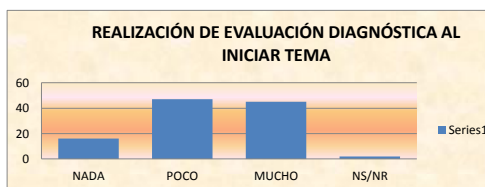
28 LOS DOCENTES FOMENTAN EL TRABAJO COOPERATIVO PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN CONTEXTO

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	8	7%
POCO	53	48%
MUCHO	48	44%
NS/NR	1	1%
TOTAL	110	100%



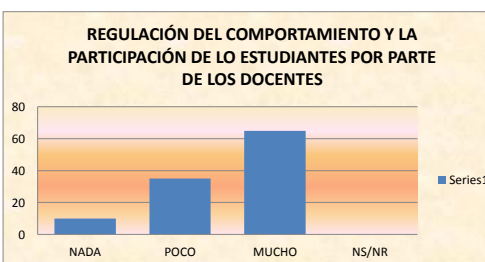
29 LOS DOCENTES REALIZAN EVALUACIONES DE DIAGNOSTICO AL INICIO DE CADA TEMA

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	16	15%
POCO	47	43%
MUCHO	45	41%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



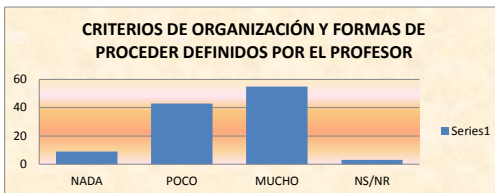
30 LOS DOCENTES REGULAN EL COMPORTAMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	10	9%
POCO	35	32%
MUCHO	65	59%
NS/NR	0	0%
TOTAL	110	100%



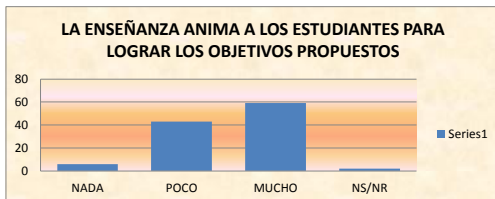
31 LOS CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN Y FORMAS DE PROCEDER EN EL AULA LOS DEFINE EL PROFESOR

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	9	8%
POCO	43	39%
MUCHO	55	50%
NS/NR	3	3%
TOTAL	110	100%



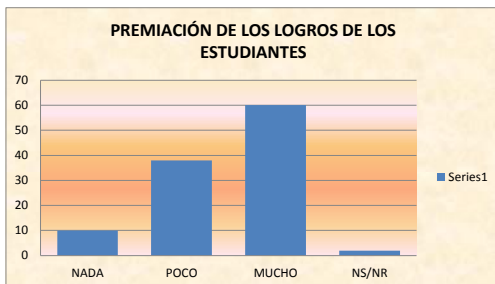
32 LA ENSEÑANZA ANIMA PERMANENTEMENTE A LOS ESTUDIANTES PARA QUE LOGREN LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	6	5%
POCO	43	39%
MUCHO	59	54%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



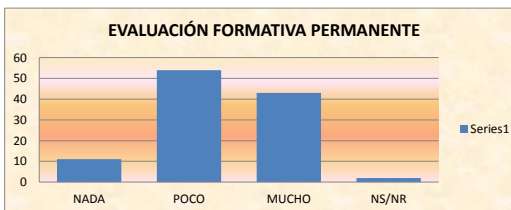
33 SE PREMIA LOS LOGROS DE LOS ESTUDIANTES CON BUENAS CALIFICACIONES, ANOTACIONES O FELICITACIONES

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	10	9%
POCO	38	35%
MUCHO	60	55%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



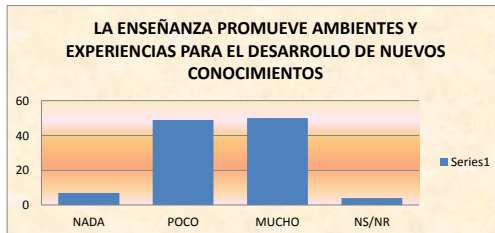
34 LA EVALUACIÓN FORMATIVA ES PERMANENTE

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	11	10%
POCO	54	49%
MUCHO	43	39%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



35 LA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES PROMUEVEN AMBIENTES Y EXPERIENCIAS EN LAS CUALES DESARROLLAN NUEVOS CONOCIMIENTOS

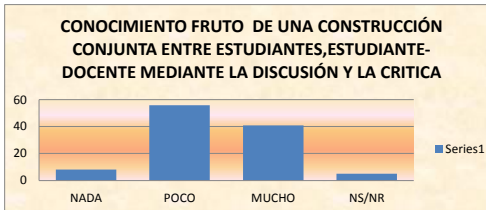
Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	7	6%
POCO	49	45%
MUCHO	50	45%
NS/NR	4	4%
TOTAL	110	100%



36

EL CONOCIMIENTO ES FRUTO DE UNA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA ENTRE ESTUDIANTE-PROFESOR MEDIANTE LA DISCUSIÓN Y LA CRITICA

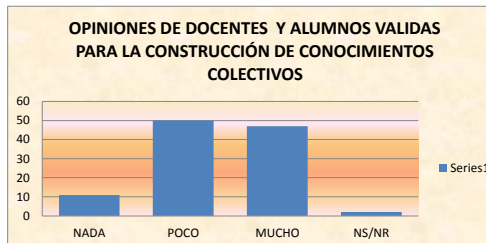
Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	8	7%
POCO	56	51%
MUCHO	41	37%
NS/NR	5	5%
TOTAL	110	100%



37

LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS AL IGUAL QUE LA DEL DOCENTE SIEMPRE SON VALIDAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS COLECTIVOS

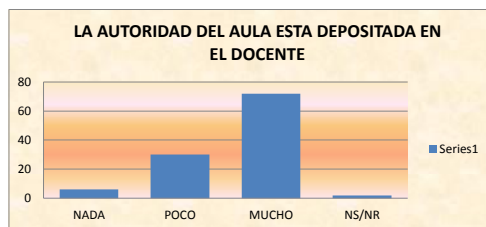
Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	11	10%
POCO	50	45%
MUCHO	47	43%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



38

EN EL AULA DE CLASE, LA AUTORIDAD ESTÁ DEPOSITADA EN EL DOCENTE

Percepcion estudiante	Nº Estudiantes	Porcentaje
NADA	6	5%
POCO	30	27%
MUCHO	72	65%
NS/NR	2	2%
TOTAL	110	100%



p. Actas de entrevista a docentes

ACTA 001

ENTREVISTA A DOCENTES

El día 15 de Agosto de 2015 siendo las 8:00 a.m. se reunió el grupo de investigación con los docentes de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, para realizarles una entrevista con el propósito de conocer sus opiniones en torno a cuales consideraban eran las necesidades del ser humano de acuerdo al ciudadano que Colombia quiere formar, las necesidades locales, la de los estudiantes de la institución, las necesidades educativas especiales, el conocimiento y la puesta en práctica del horizonte institucional, del modelo pedagógico, conocer sus opiniones en cuanto al manejo de los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros para implementar el currículo, así como su opinión con relación al desarrollo curricular, si lo implementado se articulaba con lo diseñado, la periodicidad de evaluación del currículo, el manejo y apropiación de concepción de educación, concepción curricular y teoría curricular.

Por consiguiente, los docentes opinaron que el ser humano que Colombia quiere formar debe ser un ciudadano integral, competente, intelectual, afectivo, justo y equitativo, para garantizar el progreso de su condición humana. Un ser consiente y capaz de interactuar en convivencia con sus semejantes y con el mundo, que participe en forma activa en la preservación y conservación del medio ambiente. Sin embargo, reconocen que existen debilidades como las condiciones afectivas, sociales y económicas que han impedido el desarrollo integral del ser humano; entre estas, la desintegración familiar, desigualdad económica, desempleo y la inseguridad. Por lo cual se sugiere que la institución debe encaminar su formación a satisfacer las necesidades básicas, afectivas, sociales y psicológicas; para ello, debe replantear el currículo; es decir, el horizonte institucional, los planes de estudio, el modelo pedagógico y la evaluación. En cuanto a las satisfacciones de las necesidades educativas especiales, es pertinente señalar que hace falta una mayor preparación docente y adecuación curricular que responda a la formación de este tipo de población.

Por otra parte, en cuanto a lo relacionado con el horizonte institucional se puede decir que los docentes manifiestan la existencia de los conceptos; sin embargo, algunos profesores desconocen la misión, visión, valores, conceptos de hombre, mujer, ciudadano, ciudadana, que maneja la institución. Además, se considera que este horizonte se debe replantear con la participación de la comunidad educativa en general de tal manera que se ajuste a la realidad institucional, que satisfaga las necesidades tanto de los estudiantes como del contexto y se alinee con el modelo pedagógico planteado en la institución en búsqueda de una coherencia entre metas, objetivos, propósitos, contenidos, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Así mismo, se deben tener en cuenta los conceptos de niña y niño que se encuentran excluidos, así como establecer los medios de difusión del mismo. Algunos docentes

señalan que tienen en cuenta en su quehacer pedagógico los objetivos, metas institucionales y perfil del estudiante. En cuanto al modelo pedagógico, los docentes señalan que existe un modelo, que para algunos es desconocido impidiendo su aplicación, falta apropiación de los componentes de este, así como de la fundamentación teórica del mismo. Lo que conduce a que los planes de estudio, planeadores de clase, estrategias metodológicas y evaluativas no estén ajustadas a los fundamentos teóricos del modelo, y estos aspectos se desarrollen bajo criterio de cada docente, mas no de forma unificada, por lo cual se hace necesario dar a conocer a la comunidad educativa en general las bases teóricas de este modelo para diseñar con claridad según el tipo de estudiante que se pretende formar, así como para establecer las características del proceso de formación, el tipo de experiencias y contenidos que se privilegian y los métodos y técnicas que predominen en la institución de acuerdo al modelo establecido.

Por ende este se debe revisar, reconstruir, contextualizar propendiendo por una formación integral que conduzca a un ser humano competente, con valores y principios, respondiendo al tipo de ciudadano que exige la sociedad actual.

Al hacer referencia a la capacidad del sistema, con relación a los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros para la implementación del currículo se sintetiza que se cuenta con una planta de personal idónea, pero en cuanto a los recursos físicos (aulas) en algunas sedes específicamente en la zona rural, deben construirse y mejorarse; de igual manera cambiar la forma en la que se realiza la distribución de los recursos financieros que se invierten en cada una de ellas. Así mismo en cuanto a los recursos didácticos se le debe dar mayor difusión, mantenimiento y cuidado para el máximo provecho de ellos en toda la institución y mejorar la gestión administrativa para la consecución de más implementos didácticos de acuerdo a las áreas y a las sedes. Y que los proyectos que se llevan a cabo en la institución sean extensivos a cada una de las sedes que hacen parte de la misma.

En cuanto al desarrollo curricular cabe anotar que algunos docentes señalan que la mayoría de veces se articula lo diseñado con lo implementado en el currículo; sin embargo es pertinente mencionar que existen algunas áreas que no cuentan con su plan de estudio y si lo tienen no reposan en la institución, se tienen unas mallas curriculares algunas de estas con manejo equivoco de términos, falta de descripción de las competencias a desarrollar y de la relación de las mismas con los contenidos, así como no se evidencia específicamente la articulación con los proyectos transversales.

Además se debe señalar que no son evidentes las adecuaciones curriculares con relación a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Así mismo como se ha venido mencionando las metodologías y evaluaciones en el desarrollo curricular no son unificadas de acuerdo al modelo pedagógico.

Es pertinente decir que en el plan de estudios para la organización y evaluación de los conocimientos se tienen en cuenta los valores y destrezas que se desean potenciar; sin embargo, se deben diseñar planes de estudio que a su vez apunten al desarrollo de competencias teniendo en cuenta que se debe formar un individuo competente en el

saber, el hacer y el ser y además el icfes evalúa de esa forma a través de las pruebas saber.

Con relación a la implementación de acciones desde las áreas para desarrollar competencias, los docentes expresan que la planeación curricular busca el desarrollo de estas, pero en la realidad se observa que falta conocimiento, apropiación del trabajo por competencias, no todos los docentes manejan el tema y en el quehacer pedagógico de algunos docentes no se evidencia este desarrollo, pues el currículo tiende al desarrollo de los contenidos, de los temas, las estrategias metodológicas y evaluativas les falta enfocarlas con mayor profundidad al desarrollo de competencias.

En cuanto a la selección y organización de los contenidos del currículo es pertinente señalar que para un grupo de docentes estos están acordes a los conceptos de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar, aun cuando manifiestan no tener claro los conceptos antes mencionados. Para otros los contenidos programáticos por área se hacen teniendo en cuenta las directrices del MEN. Lo que permite evidenciar que hace falta una apropiación de dichos conceptos para que se pueda entonces asegurar con propiedad que éstos han sido accionados a la hora de seleccionar y organizar los contenidos del currículo. En ese mismo orden de ideas, al responder sobre la concepción de currículo que maneja la IE un grupo de docentes manifiesta que la institución ha diseñado su propio currículo, bajo una concepción integradora. Aun cuando otro grupo admite que no tienen clara la concepción de currículo de la IE, que hace falta unificar criterios en este aspecto. De igual manera ocurre con la teoría curricular para algunos docentes tiene su teoría curricular, pero no todos los profesores la manejan, no se tiene conocimiento y apropiación de la misma, por lo cual es necesario entonces revisar qué teoría curricular se toma como criterio institucional y con ello apropiarse de una concepción de currículo que caracterice a la institución y de la cual se desprendan los programas, proyectos, planes, metodologías y criterios de evaluación que se privilegian.

En cuanto a la concepción de educación que se maneja en la institución, los docentes manifestaron que dicha concepción está contemplada en el PEI, pero no la manejan claramente; por lo cual se crea entonces la necesidad de revisar por parte de los docentes dicha concepción, socializarla en comunidad, contextualizarla e interiorizarla para tenerla presente en una futura reestructuración curricular.

Finalmente, es importante anotar que el currículo no es evaluado periódicamente y cuando en ocasiones se abren los espacios algunos docentes consideran que no se tienen en cuenta las recomendaciones dadas.

Se da por terminada la entrevista, siendo las 12:00 m. dando gracias a los docentes intervenidos.

Para constancia firman:



UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN EVALUACION Y CURRICULO

II SEMESTRE

2015

ASISTENCIA:

NOMBRE	CARGO	GRADO	FIRMA
Diamira De la Hoz Ch.	Docente	10 ^o B	Diamira De la Hoz
Maria Beatriz B	Docente	2 ^o A	Maria Beatriz B
Guo Estela Maldonado	Docente	1 ^o A	Guo Estela Maldonado
Doris Salda Terz	Docente	2 ^o	Doris Salda
Balbuena Pizarro de Venrus	Docente	4 ^o A	Balbuena de Venrus
Carlota Sarmiento Salcedo	Docente	1 ^o A	Carlota Sarmiento
Adriana Barrillo Bizarro	Docente	T B	Adriana Barrillo
Ruby Bendoria Pizarro	Docente	T	Ruby Bendoria
Angelica Maldonado	D. Transición	Transición	Angelica Maldonado
Emilinda Acosta Bandoza	Docente	2 ^o E	Emilinda Acosta
Ronald Caballero de Frito	Docente	2 ^o A	Ronald Caballero
Marta D. Aves	Docente	3 ^o 4, 5.	Marta D. Aves
Carmen De la Hoz B	Docente	4 ^o	Carmen De la Hoz
Dianys Chourris Carrizo	Asistente	11 ^o y 10 ^o	Dianys Chourris
Daisy Acosta Fontalvo	Docente	8 ^o y 10 ^o	Daisy Acosta
Petición Pérez Martínez	Docente	6 ^o y 7 ^o	Petición Pérez
Sandra de la Hoz Salda	Docente	6 ^o 7 ^o 8 ^o 9 ^o 10 ^o	Sandra de la Hoz
Julio Estela Pochillo	Docente	6 ^o 7 ^o 8 ^o 9 ^o	Julio Estela
Ruth Bendoria Lopez	Docente	6 ^o y 9 ^o	Ruth Bendoria
Hiram Salda Fontalvo	Docente	6 ^o - 7 - 8 ^o 11 ^o	Hiram Salda
Esteban J. Suarez Campillo	Docente	6 - 7 - 10 - 11 ^o	Esteban J. Suarez
Delma Gales Salda	Docente	6 - 8 ^o	Delma Gales
Bertha Gaudy Gaudy	Docente	6 ^o y 11 ^o	Bertha Gaudy
Diana Fontalvo Castro	Docente	6 ^o y 9 ^o	Diana Fontalvo
Rafael Mafioso Pizarro	Recto	7	Rafael Mafioso
Wendy Acosta de la Hoz	Docente	8 ^o - 10 ^o	Wendy Acosta
Guayma Pizarro de Venrus	Docente	7 ^o	Guayma Pizarro
Esilda Pizarro Fontalvo	Docente	Todas.	Esilda Pizarro
Luis Fontalvo Caballero	Docente	11 ^o - 7 ^o	Luis Fontalvo
Adalberto Pariza	Docente	10 ^o	Adalberto Pariza
Wilfrido Aularaya G	Docente	6 - 7 - 8	Wilfrido Aularaya
Julio Huescar Ramirez	Docente	6 - 7 - 10 - 11	Julio Huescar
Fabian Recero Moreno	Docente	7 - 9 - 11	Fabian Recero
Edwin Herrera Guzman	Docente	7 - 9 - 11	Edwin Herrera
Aurelio Morales Munoz	Docente	6 - 01 - 2 - 3 - 4 - 5	Aurelio Morales
Jose Gonzalez Buitrago	Docente	6 ^o 1 - 2 - 6 - 7 ^o 2301	Jose Gonzalez
Ulber Perez S	Docente	10 ^o 11 ^o	Ulber Perez

q. Actas de Grupos Focales

ACTA 002 GRUPO FOCAL DE COORDINADORES

El día doce de noviembre del año 2015, a las 8:00am se llevó a cabo el grupo focal realizado a los coordinadores de la institución educativa diversificada oriental de Santo Tomás con el fin de conocer aspectos referentes al Horizonte institucional, currículo, modalidades de enseñanza, modelo pedagógico y calidad educativa. Así pues, se da inicio a las intervenciones de los coordinadores al opinar estos que la misión y la visión se construyeron a través de la comunidad de los docentes, de los estudiantes y padres de familia, hace aproximadamente unos 4 años, y se hace seguimiento al logro de la misión y la visión en equipo por parte de los coordinadores y el rector.

Al hacer referencia a la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo de la institución, manifestaron que están trabajando en eso porque no se han puesto de acuerdo, expresaron que el currículo está basado en diferentes corrientes filosóficas, epistemológicas en donde toman diferentes corrientes pedagógicas, por eso las articulan y dicen que tienen un currículo integrado. Comentan que no se apoyan en una sola teoría. Ven al ser humano de manera integral y por lo tanto, se apoyan en varios autores que teorizan con respecto al desarrollo del ser humano en todas las dimensiones.

En la Institución en este momento se está implementando un currículo abierto aunque no esté planteado, porque se le ha dado la libertad al docente que a través de su experiencia pueda aplicar aquellas estrategias que él considera que son más efectivas al momento de trabajar en el aula.

Con relación a cómo se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes expresaron que en el aula se evidencia a través de la planeación de la clase, la planeación de la clase da cuenta del modelo pedagógico, da cuenta de los planes de estudio que se han planteado al principio de año, de acuerdo con esas planeaciones se verifica si el docente es coherente en lo que plantea en su planeación. Manifiestan que el currículo para implementarlo en todas las sedes hay que tenerlo consolidado.

Con relación a la articulación de los proyectos transversales y pedagógicos con el currículo, es pertinente señalar, que los directivos expresaron que estos proyectos transversales para introducirlos al currículo lo hacen al final del año. Además se seleccionan las necesidades de formación de los estudiantes y de acuerdo con esas necesidades, con las características del contexto y con las necesidades de formación de los estudiantes se plantean los proyectos que van a transversalizar toda la malla curricular.

Los coordinadores expresaron que el modelo pedagógico de la escuela es integrado, que se evidencia a través de los planes de estudios, en el desarrollo de las temáticas en cada una de las asignaturas, de la puesta en marcha de la observación directa de la programación de los profesores, en ocasiones se toma muestras a través de filmaciones y se tienen videos de los diferentes desarrollos de clase y con relación a las diferentes asignaturas. Se caracteriza básicamente porque integra varias teorías y está sustentado

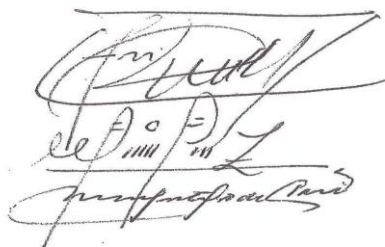
en el hecho que hay diferentes formas de aprender. Por otro lado, manifestaron que el modelo es constructivista, social e investigativo. Las características de este modelo a veces es muy complejo, los profesores no se han puesto de acuerdo porque apenas están en plenaria, se ha querido revisar y se está trabajando sobre este tema

Al preguntarles por los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa, aseguran que el recurso humano no depende de la IE, sino que dependen de una secretaria de educación que es el ente nominador. Con relación a los recursos financieros se depende del Estado y la cobertura y en vez de incrementarse los recursos de gratuidad van descendiendo en valores dado que eso está relacionado con la cobertura de estudiantes, en los recursos físicos algo que ha favorecido es que se cuenta con un rector bastante gestor que ha permitido que se tenga real la nueva infraestructura para tener opciones de calidad en ofrecimiento a los espacios físicos que deben acompañar el proceso a los estudiantes, donde expusieron que estos recursos no son suficientes, porque en este proceso de enseñar es mucho lo que se necesita para lograr las metas de calidad que se han propuesto.

En cuanto a la forma de aprender, los coordinadores expresaron que se dan aprendizajes significativos y para que estos aprendizajes perduren, los docentes utilizan estrategias como las discusiones, los talleres, las exposiciones, la investigación. Tienen un semillero de investigación que culmina cuando los estudiantes obtienen el título de bachiller en 11 grado; Es importante mencionar que los directivos se refirieron al procedimiento cuando hay un bajo rendimiento de los educandos expresando que se cuenta con el departamento de orientación y consejería que hace su trabajo con los estudiantes y con los padres de familia en busca de ese acompañamiento cuando se le presentan dificultades en dos o más asignaturas

Por último, los coordinadores opinaron con respecto al concepto de calidad que esta es lo mejor que se puede dar, es estar en mejores condiciones, espacios que permitan buen desempeño. Un buen desarrollo de calidad es brindar las mejores herramientas a los estudiantes en la parte tecnológica, un buen servicio de acompañamiento en los comedores escolares, es darle a los jóvenes la oportunidad del esparcimiento en el tiempo libre, es darle todas las comodidades que invite a que los muchachos se sientan en placer en la formación de los que ellos quieren. Con esta intervención termina la entrevista a los coordinadores de la institución antes mencionada; agradeciéndoles por su colaboración y sinceridad al momento de exponer su posición ante las diferentes preguntas emitidas por los entrevistadores.

Para constancia firman:



ACTA 003 GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES.

Siendo las 10:00 a.m. del día 12 de noviembre del 2015, se reunieron las docentes del equipo de investigación de la Universidad del Norte con los estudiantes representantes de cada grado y estudiantes de 5° de cada sede, con el fin de instalar el grupo focal con el que contaríamos para identificar las fortalezas y debilidades que solo ellos como educandos del establecimiento educativo podían vivenciar. Así pues, se dio a conocer el propósito de su asistencia y a su vez firmaron el consentimiento que expone las responsabilidades que existen al hacer parte de un grupo focal.

De ahí que se inició dando respuesta a las preguntas relacionadas con la manera en que los profesores enseñan y como los evalúan, la modalidad de la institución y como esta influye en su futuro y lo que influye para que no aprendan. Ellos afirmaron que les gusta como los profesores enseñan, expresan que los docentes utilizan diferentes metodologías y métodos para poder entender el tema, realizan diferentes actividades con el fin de no volverse monótonos. Cada día enseñan cosas diferentes, ayudan a entender más y tratan con respeto. Pero sugieren utilizar mayor didáctica, ejemplos con ejercicios para facilitar las matemáticas y la física y sugieren que les gustaría que les enseñaran los comportamientos adecuados, los valores; es decir como convivir en la vida cotidiana. De igual forma dicen que los docentes los evalúan a través de exámenes, exposiciones, mesas redondas, evaluaciones orales, trabajos, talleres, revisan los cuadernos, evalúan las participaciones, el análisis de textos, las enseñanzas, las presentaciones, así mismo evalúan el comportamiento y el manejo de las relaciones interpersonales. Los educandos expresan que reciben oportunamente los resultados de las evaluaciones.

Por último se les cuestiono acerca de algunos componentes del Horizonte Institucional como son la misión y la visión de la institución, un estudiante expresó que es lograr que los niños aprendan para tener un mejor futuro y ser alguien en la vida, que su directora de grupo le había hablado de ella. Pero en términos generales la mayoría de los estudiantes contestaron que no las conocen. Se les preguntó que si conocían el modelo pedagógico de la IE a lo que respondieron no conocerlo. Culmino la actividad del grupo focal de estudiantes a las 11:15 del día.

Para constancia firman:

Para constancia firman

Juan David Taibel fontalvo	11°02	3073330882
Juan camilo mercado matute	6°03	3002279247
Darwin Diaz Candanoza	10:05	3045553692.
Horacio Argumedo Salas	7:04	
Jesús Pizarro Albor	5°B	
Juan Jose Potes Barandica	8°01	3008558057
Daniela Patricia Amayo J.	901	3045881875.
AnaLuis Mustaco Mustaco	5°B	
Bicool JONARA MORALES ARIZA	5°A	3008559697
Leidy Vanessa De la hoz Escobedo	11°03	3008524617
José Angel Salas Raulo	5÷B	315 5368391

ACTA 004

GRUPO FOCAL DE PADRES DE FAMILIA

Siendo las 11:20 del día 12 de noviembre del año 2015 se reunieron en las instalaciones de la institución educativa diversificada oriental de Santo Tomás las docentes maestras que conforman el equipo que lleva a cabo su investigación en la institución antes mencionada con el fin de conversar con los miembros que harán parte del grupo focal de padres de familia. Estos fueron seleccionados de tal forma que representaran a cada grado y cada sede en las cuales sus hijos hacen parte. Se les hizo lectura del consentimiento y luego cada uno firmo con el fin de demostrar su empeño y sinceridad al momento de responder las preguntas emitidas por el vocero del grupo.

Luego de las firmas los padres de familia expusieron las debilidades y fortalezas que según ellos tiene la institución afirmando que están a gusto con el seguimiento que hacen desde el departamento de psicoorientación con respecto al rendimiento académico y convivencial de los estudiantes; pero que al mismo tiempo este seguimiento parece no tener continuidad en el aula de clases porque los docentes no hacen el respectivo empalme de actividades de acuerdo a la dificultad detectada.

En cuanto a que si los padres de familia tienen conocimiento de la misión y visión de la institución, estos no la expresaron de manera textual pues dicen no conocerla, sin embargo ellos manifestaron que la misión tiene que estar relacionada con el lema Institucional “alta calidad y excelencia académica” y que la institución se esfuerza por mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se les preguntó sobre cuáles de las asignaturas que sus hijos estudian consideran es la más importante, manifestaron que para ellos todas son importantes, sin embargo mencionaron algunas como: español, matemáticas, ciencias, tecnología, inglés y convivencia. Sin embargo al hacer referencia a lo que los estudiantes no han aprendido bien, respondieron que deberían aprender a organizar el tiempo, aprender más castellano y matemáticas porque hay niños con muchas dificultades en estas dos áreas, mientras que para los padres de familia del bachillerato la asignatura de proyecto debe ser mejor desarrollada. Desean además, que sus hijo tengan un refuerzo en inglés, aprendan nuevos productos químicos, que aprendan a ser autónomos, más abiertos, más ordenados y mayor capacitados en sistemas, que se aprendan a defender, que sean mejores personas, con alta calidad humana y excelencia académica, como dice el lema institucional.

Por otra parte, al preguntarles si conocen el énfasis educativo del colegio y cómo lo conocieron se pudo notar que es conocido por los padres cuyos hijos cursan los últimos grados de bachillerato o quienes tienen hijos egresados, mientras que para los padres de familia de las sedes de primaria no se les hace conocido dicho énfasis. Por su parte, ellos opinan que la institución informa cómo enseña y cómo evalúa a través de reuniones informativas, teniendo en cuenta los cortes preventivos que hacen antes de terminar cada periodo académico, siendo el director de grupo el encargado de explicar al padre de familia sobre la situación académica de su hijo. Sin embargo, consideran que el

establecimiento educativo debe mantener un acercamiento más directo y continuo con el padre de familia o acudiente de los estudiantes sea o no para dar informe del desenvolvimiento de estos en la institución. Se finaliza entonces el grupo focal de padres de familia agradeciéndoles a estos su participación en el mismo y por su sincera intervención y respuesta oportuna a cada una de las preguntas que emitieron los miembros del grupo de investigación.

Para constancia firman:

Mónica Romero Leonor 3205151522 11^o, 6^o y 5^o
 Pablo Garelán Leffo 3215803088 10^o y 5^o
 Alicia PEREIRA G. 3135404842 7^o, 2^o, 5^o
 Abia Luz Lopez Solera. 3128297658. 1^o, 3^o, 5^o.
 Josefa Barandica del V 3008558057 8^o
 Luzdairis Ospino fuentes 3006358657 3^o, 6^o y 7^o

ACTA 005 GRUPO FOCAL DE DOCENTES

Siendo las 8:00 am del trece de noviembre del año 2015, se reunieron en las instalaciones de la Institución Educativa Diversificada Oriental las docentes del equipo de investigación de la Universidad del Norte y un grupo de docentes de la misma institución quienes fueron citados teniendo en cuenta que estos fueran de diferentes áreas disciplinares y que orientaran diferentes grados académicos y niveles (docentes de preescolar, primaria y secundaria); con quienes se pudo aclarar ciertos términos y metodologías que se llevan a cabo en el establecimiento educativo.

Se inició con la lectura del consentimiento con el propósito de que cada docente tuviera conocimiento del desenvolvimiento de dicha actividad y a su vez accediera a responder con exactitud cada una de las preguntas a tratar, firmando como muestra tal compromiso. Así pues, se iniciaron las preguntas que estuvieron dirigidas a las metodologías, tipos de enseñanza, currículo, planes de estudio, necesidades de los estudiantes y calidad enmarcadas en el PEI de la institución.

En cuanto al currículo, los docentes estuvieron de acuerdo al mencionar que no conocen el concepto que su asume la institución y que además, la institución no maneja ningún tipo de currículo, ni teorías curriculares en las cuales apoyarse. Sin embargo, se puede afirmar que se manejan mallas curriculares, planes de área, proyectos transversales e institucionales en los cuales la metodología se basa en la investigación.

Los profesores afirmaron que al momento de enseñar tienen en cuenta lo funcional, lo divertido y lo que más les llama la atención a sus estudiantes lo lúdico y lo práctico para la vida de los mismos. Consideran la evaluación como un proceso permanente, dinamizador, que valora hasta donde llegan los educandos y como lo hacen, es un proceso fundamental en las actividades, es integral y permite retroalimentar el trabajo con el fin de conocer los avances de los mismos.

Finalmente, los docentes expresaron que currículo de calidad no se da por las deficiencias existentes dadas por el contexto y presentes en la comunidad educativa pero se espera que se mejore con el apoyo de todos los miembros del establecimiento educativo unificando criterios y creando un currículo a través de un trabajo en equipo. Se dieron las gracias a los docentes participantes y se les hizo saber que se darían a conocer las inquietudes que ellos comunicaron con el fin de que los directivos docentes se dispongan a mejorar dichas falencias. Se termina entonces la actividad del grupo focal de docentes, siendo las 9:30 a.m., del día mencionado al inicio del escrito.

Para constancia firman

Beitha Rochoco De La Hoz

Adriana P. P. P.

Luis Fontalvo C.

Nely P.

Yvonne J. J.

Marta Cotallero G.

E. Suarez C.

María V. Ramos S.

José P. P.

Ruby P. P.

r. Acta de entrevista al Rector de la Institución Educativa

ACTA 006

ENTREVISTA AL RECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMAS.

El día 18 de Noviembre de 2015, siendo las 8:00 a.m. en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se reunió el equipo de docentes que lleva a cabo la investigación en la institución antes mencionada, con el Rector de la misma, Rafael A. Manga Rodríguez, con el fin de realizarle una entrevista para conocer aspectos relevantes en torno al horizonte institucional, modelo pedagógico, currículo y necesidades de formación de los estudiantes del establecimiento educativo.

Seguidamente se iniciaron las preguntas a las que el rector responde de manera precisa que la misión y la visión de la institución se consolidó a través de un equipo de calidad, en el cual existe representación de cada uno de los actores de la comunidad educativa y de cada una de las sedes; Dentro de los mecanismos que se implementan para hacer seguimiento al logro de la misión y la visión se pueden señalar las visitas personalizadas de los directivos y del departamento de orientación.

Con relación a la diferencia del colegio con otros de la misma modalidad, el rector comenta que particularmente piensa que la diferencia radica en que la IE tiene centros de investigación que propicia que los estudiantes desarrollen tempranamente procesos de investigación en diferentes campos de las áreas fundamentales y además la implementación de proyectos que son propios de la modalidad técnica que tiene la institución y de manera específica, de las especialidades de seguridad ocupacional y de mecánica diésel.

Al indagar por el tipo de teoría curricular en la que se fundamenta el currículo de la institución el rector expresó que de las teorías del currículo la que se implementa en la escuela es la teoría práctica, se procura que lo que es teoría, lo que hace parte de la dimensión cognitiva se traduzca en la práctica.

El rector expresa que la forma como ellos se aseguran que el currículo se implemente en todas las sedes es a través de un documento que acuerdan en las jornadas pedagógicas que se desarrollan al principio y a final de año cuando se desarrollan los procesos de planeación. En este documento incorporan un elemento para hacer seguimiento a los procesos de formación de los profesores.

Así mismo, expresa que el currículo es evaluado a través de jornadas pedagógicas, en las cuales desarrollan procesos de evaluación por grados y por campos de trabajo académico, además se hacen evaluaciones internas para hacerle seguimiento al currículo.

Con relación a la articulación de los proyectos transversales y pedagógicos al currículo cabe anotar que el rector manifiesta que se hace un proceso de cualificación al iniciar las clases con los profesores, y los proyectos transversales y pedagógicos se articulan a través de un solo proyecto que le llaman un macro proyecto, que para el caso de la IE se

llama “sembrando y construyendo comunidad”. Además, se articulan con el centro de investigación que es dirigido por una docente, todo esto también se articula con las áreas fundamentales haciendo acuerdos por grados y por cada uno de los departamentos que desarrollan en los procesos de formación.

Por otra parte, al hacer referencia al modelo pedagógico el rector expresó que el modelo pedagógico de la institución está en un proceso de construcción, porque normalmente se traía un proyecto que decidió buscar su resignificación y en ese sentido se está trabajando; sin embargo la IE tiene un modelo pedagógico llamado modelo integral orientalista y la característica principal de ese proyecto es que trabaja por un lado la investigación y por otro lado trabaja los proyectos que identifiquen los perfiles de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa, también se desarrollan jornadas pedagógicas para ese ejercicio de tratar de consolidar un modelo pedagógico. Los mecanismos de formación y seguimiento al modelo pedagógico y al currículo: jornadas pedagógicas por grados y evaluaciones internas.

Por otra parte, al hacer referencia si las formas en la que están organizadas y estructuradas las asignaturas, responden a las necesidades de los estudiantes el directivo opino que sí.

Con respecto a las necesidades de formación de los estudiantes el directivo manifestó que a los estudiantes se les debe trabajar en todas las áreas, porque todas son importantes; no obstante expresa que se debe hacer énfasis en el desarrollo de la lectura crítica y comprensiva, la producción textual y el pensamiento matemático, pues estos aspectos son básicos para enfrentar cualquier reto educativo ya sea en la universidad o en una carrera técnica.

Con respecto a si los recursos humanos, didácticos, físicos y financieros con que cuenta la Institución Educativa aseguran el desarrollo del currículo y el aprendizaje de los estudiantes, el rector mencionó que en realidad se procura que cada uno de los elementos que aporta la institución al desarrollo de la formación den respuesta a las necesidades que se tienen entre los estudiantes, entre los profesores y en cada una de las diferentes sedes; es decir, se procura dar respuesta a las necesidades que se tienen con los elementos y recursos con los que cuenta la institución.

Al preguntar por el concepto de calidad entendido por el rector este mencionó que calidad es una percepción que se tiene de los procesos organizacionales y de formación de una institución.

Por último, con relación al tipo de evaluación que se desarrolla en la institución se puede decir que es una evaluación que normalmente persigue descubrir que tan competentes están siendo los estudiantes en una determinada área, se aplican evaluaciones internas, evaluaciones prácticas, y también se implementan evaluaciones tipo icfes, tipo pruebas saber, de tal manera que se tenga como un triángulo de opciones para determinar que tanto ha avanzado el estudiante. Cuando existen bajos rendimientos el estudiante es acompañado por el departamento de bienestar en la búsqueda de su mejoramiento. El director de grupo hace un acuerdo con el estudiante y con el padre de familia, luego el estudiante entra en un proceso de formación adicional o en su defecto se hace lo que se

le llama en el colegio plan padrino; es decir se acompaña de otro estudiante o de un profesor que tenga la posibilidad de acompañar a ese estudiante a salir adelante con respecto a la dificultad que presenta.

Se finaliza la entrevista al rector agradeciéndole por haber otorgado espacio en su agenda laboral con tal de responder de manera honesta a todas las preguntas emitidas por el equipo de investigación.

Para mayor constancia firma:



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Sny" followed by a date "9/26/2011" and the name "Sny". The signature is written over a faint, rectangular stamp or watermark that is partially obscured. The signature is written in a cursive style.

s. Acta de entrevista al alcalde y al asesor en educación del municipio de Santo Tomás

**ACTA 007
ENTREVISTA AL ALCALDE Y AL ASESOR EN EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO
DE SANTO TOMÁS**

El día 7 de abril de 2016, siendo las 8:00 a.m. se reunió el grupo de investigación con el alcalde del municipio de Santo Tomás Luis A. Escorcía Castro y el Asesor en Educación del Municipio Jaime Charris, con el fin de conocer aspectos relevantes del Plan de Desarrollo Municipal en materia de educación. Dentro de los aspectos tratados se pueden señalar: el diagnóstico contemplado en el plan en cuanto al aspecto educativo, analizar causas y consecuencias de los resultados de pruebas internas y externas de las instituciones públicas del municipio, conocer los proyectos, programas y planes municipales a nivel educativo propuestos por la administración actual, el nivel de satisfacción de la administración en lo concerniente al currículo de la institución Educativa Diversificada Oriental y contemplar las necesidades de formación de los niños, niñas y jóvenes del municipio.

Por consiguiente, ellos manifestaron que las instituciones del municipio deben trabajar para mejorar las pruebas saber desde la primaria. Se debe profundizar más en inglés y matemáticas que es donde los resultados están más bajos, ya que al mejorar los resultados de pruebas saber se incrementarían los recursos para la calidad educativa, que es el eje central del plan de desarrollo en materia de educación. Así mismo, reiteran la importancia de evaluar la pertinencia del currículo de acuerdo con la estructura y contexto socio económico de Santo Tomás y con base a ello establecer las modalidades, ya que consideran que las modalidades actuales no están acordes con las necesidades del contexto del municipio.

Teniendo en cuenta que el plan de desarrollo municipal está dirigido al fortalecimiento del ingreso del agro en el campo el alcalde y el asesor municipal consideran que el colegio oriental debe replantear sus énfasis; por lo menos contemplar la posibilidad de aportarle al municipio mano de obra en cuanto a la actividad agropecuaria, para ello se deben desarrollar proyectos de agro industria y que los estudiantes ejecuten sus prácticas en el sector productivo y se queden laborando; es decir, propiciarles el primer empleo a los jóvenes que salen del bachillerato, ya que la gran mayoría de los estudiantes al terminar grado once, se dedica es al mototaxismo, dejando las labores del campo a un lado y sin la posibilidad de adquirir un impulso económico de mayor rentabilidad. Se sugiere entonces que la institución cambie su andamiaje educativo y el estudiante en el colegio sea preparado para que labore en el municipio, para que capacite al campesino, para que haga parte del sector productivo bajo los parámetros de competitividad aprovechando los productos representativos del municipio, claro está sin dejar a un lado las posibilidades de acceso a la educación superior.

Es así como la administración municipal invita a la comunidad educativa de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás realizar una adecuación curricular, mejorar la cobertura, mejorar resultados prueba saber desde la primaria, hacer

seguimiento a los egresados y considerar nuevos énfasis, así como ofrecerle a los estudiantes proyectos productivos.

Para mayor constancia firman:

A handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is highly stylized and cursive, appearing to read "Juan José" with a large flourish at the end.A handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature is highly stylized and cursive, appearing to read "Rafael" with a large flourish at the end.

t. Acta de entrevista a los egresados

ACTA 008 ENTREVISTA A EGRESADOS

El día 28 de Junio de 2016, a las 8:00 a.m. se reunió el equipo de investigación con un grupo de egresados de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás con el propósito de ejecutar una entrevista con el fin de conocer el nivel de satisfacción de estos con respecto a la calidad de la enseñanza recibida, la utilidad de los conocimientos adquiridos, la percepción del desempeño docente, de la organización curricular, disciplinaria, la pertinencia de las modalidades y del currículo con relación a las necesidades de la sociedad, conocer las necesidades de formación de los estudiantes, saber si la escuela les realiza seguimiento y finalmente conocer a qué actividades se dedican en la actualidad.

Al preguntarles si estaban satisfechos con la calidad de la educación recibida por parte de la institución estos respondieron que sí, ya que la calidad de la enseñanza recibida fue muy buena, especialmente con la recibida en el énfasis, por su parte expresaron que los conocimientos adquiridos en la misma le han servido desde como relacionarse con los demás, hasta como ayudar a sus hijos en una mejor formación y explicación de las tareas.

Por su parte resaltan el interés brindado por sus docentes para que ellos mejoraran en sus estudios e igualmente resaltan el dominio que tuvieron y tienen muchos de los docentes en las diferentes áreas de estudio.

En cuanto a considerar si la formación académica es mejor o inferior en relación a egresados de otras instituciones manifiestan no saberlo porque solo han tenido la oportunidad de estar en el colegio oriental y que la consideran normal porque toda institución enseña. Así mismo, expresan que el colegio les ofreció las herramientas necesarias para la elección de sus carreras a través de los diferentes énfasis que ha ofrecido la misma a las diferentes promociones tales como informática, seguridad ocupacional y muestras químicas.

Al preguntarles si les parecía adecuado el tipo de disciplina que se maneja en el colegio, los egresados expresaron que la institución siempre se ha preocupado por ese aspecto y han sido exigentes en ello.

Al preguntarles si el colegio en la actualidad los tiene en cuenta, respondieron que sí, los invitan sin importar en qué año se graduaron, de manera especial cuando hacen eventos importantes como las olimpiadas, graduaciones, inscripciones de cursos, entre otros; y que la periodicidad de visita al colegio depende del tiempo que cada uno dispone para hacerlo porque siempre les están enviando invitaciones.

Por otra parte, expresan que están de acuerdo con el énfasis del colegio porque a pesar que ha cambiado con los años ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender más, siendo muy útil más que todo para aquellos que no tienen la oportunidad de ingresar a

universidades. Con estos cursos se puede acceder a carreras técnicas; consideran que la institución debe volver a ofrecer la informática, comercio, maquinarias pesadas, muestras químicas y más profundización en seguridad ocupacional porque esta se ofrece de forma básica. Así mismo, expresan que las áreas de profundización en el colegio deben ser el inglés ya que este está siendo exigido en la mayoría de las universidades, así como en áreas administrativas, auto motriz, ética, matemáticas y educación física.

Se finaliza la entrevista a los egresados de la institución, agradeciéndoles por su colaboración.

Para mayor constancia firman:

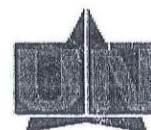


UNIVERSIDAD DEL NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN EVALUACION Y CURRICULO

III SEMESTRE

2016



ASISTENCIA:

NOMBRE	DIRECCION	TELEFONO	OCUPACION
Manuel Luz Romero	Calle 8A #1306	3205151522	Nada
Leider Caballero Muñoz	Kr 14 #2147	3002548450	Nada
Jorge Muñoz Rúa	Kr 14 #2147	3042401176	Nada
Elkin Marín	Kra 14 #2-157	3015575212	Armador de Muebles.
Enika Marín D	Kra 14 #1-19	3002195429	Ama de casa
Gleyvis Judith Castro R.	Kr 14 #2-109	3014218606	Estudiante
Dyhan Delatiz Arroyo	Calle 5 #14-20	3013016379	Trabaja
Andrés Brochero Suarez	Calle 8A 15-52	3013117677	ESTUDIANTE
Víctor Acosta Peña	Calle 6 #14-52	3213711155	Independiente
Ricardo C. Jimenez Acosta	Calle 9 #12-59	3007050023	Independiente
Jose x. Solís Carrillo	Calle 4 #13-34	3006049004	Independiente
Mateo Junior Jimenez A.	Calle 9 #12-59	3016808006	Independiente
Jesús Carlos Caballero	Kra 14 #3-59	3017459991	Estudiante

u. Acta de socialización de la evaluación curricular y estudio de necesidades**ACTA 009****SOCIALIZACIÓN DE LA EVALUACION CURRICULAR**

El día 14 de julio de 2016, siendo las 10:00 am, el equipo de trabajo que lleva a cabo su proyecto de investigación en la Institución educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación, realizó la socialización del informe de evaluación curricular y la presentación del estudio de las necesidades de formación de los estudiantes de dicha institución con el fin de informar de manera detallada las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora de algunos de los componentes del PEI principalmente el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el currículo. El estudio de las necesidades de formación fue expuesto de acuerdo a las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa: rector, coordinadores, docentes, estudiantes, padres de familia, egresados, alcalde del municipio y plan de desarrollo municipal.

Posteriormente, se abrió un espacio para preguntas, inquietudes, aportes y se finalizó la reunión con la intervención del rector quien manifestó que en la institución se vienen desarrollando muchos procesos y trabajos pero la falencia se encuentra en la falta de sistematización de los mismos. Resaltó la importancia de empezar a mejorar, a sistematizar todo lo realizado y a trabajar juntos en equipo por el mejoramiento de la calidad de la educación de la institución.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firman:



UNIVERSIDAD DEL NORTE



MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

ASISTENCIA DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES A LA SOCIALIZACIÓN DEL INFORME DE LA
EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA IE DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMÁS

JULIO 14-16

Idas Rosa Escobar B.

Sandra Mercedes Maldonado

Noris C. Salcedo Salcedo

Manuel Pizarro Contreras

Ulber Pérez Salcedo

Volney Hormecilla de la Cruz

Julio Heredia Ramírez

~~Manuel~~

Wilydo R. Adarve G.

Aracelis Pérez A.

Maria Bocanegra Barrera

Paula Guaris M.

Fabiana Rojas

Julio Fernández M.

Luis Fontalvo C.

Paulette Alvarado

Carly Samicó S.

Maybelina Vilalobos R.

María Victoria Pedrosa F.

v. Actas de Mesas de trabajo e Implementación del Plan de Mejoramiento

ACTA 010 MESA DE TRABAJO # 1

El día 23 de Agosto de 2016, siendo las 8:00 am, el grupo de investigación que adelanta su proyecto de grado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación conformado por Ana María Hernández, Ana María Triana, Esmeralda Ortega y Nirama Zapata inició las mesas de trabajo con los representantes de los estamentos de la institución con el propósito de analizar, reflexionar sobre los referentes epistemológicos existentes en el PEI y resignificar algunos de tal manera que existiera articulación entre los mismos.

Posterior a ello se reflexionó sobre de la importancia de que toda la comunidad educativa conozca y se apropie de los referentes epistemológicos resignificados; (escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto, sociedad y conocimiento) con el propósito de desarrollar una práctica de aula unificada, bajo unos mismas concepciones.

Una vez resignificados estos referentes se tomó conciencia de las implicaciones de los mismos; es decir de identificarse la institución con una escuela filosófica como la de Frankfurt, un paradigma critico-social, un interés del conocimiento de tipo emancipatorio, teorías pedagógicas como la activa, la pedagogía de Girox y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, así como concebir el sujeto, la sociedad, conocimiento ,enseñanza-aprendizaje bajo los fundamentos de las corrientes epistemológicas de la postmodernidad. La educación como crítica, debe invitar a agudizar la mirada sobre sí mismo y sobre las cosas, las personas y el cúmulo de interacciones que se presentan en el entorno. Los docentes participantes expresaron que a través de los proyectos de investigación realizados por el departamento de ciencias naturales la institución se está aproximando a dichos principios y que las demás áreas deben replantear sus diseños con miras a la institucionalización de dicha corriente filosófica.

De igual manera se acordó asumir el paradigma crítico social propuesto en el PEI, por ser el que más representa ese intento por transformar la realidad social del estudiante, concibiendo a este como un sujeto capaz de construir sus representaciones mentales a través de un proceso de aprendizaje dialectico mediado por la reflexión y la crítica. A su vez se identificaron con una concepción del conocimiento donde se asume que este se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social.

Asumieron una concepción de sociedad como el grupo de individuos que condicionan sus costumbres y estilos de vida, que se relacionan entre sí en el marco de una comunidad, donde los habitantes y su entorno interactúan en un contexto común que le otorga

identidad y sentido de pertenencia, compartiendo lazos ideológicos, económicos y políticos, en procura de una sociedad justa, defensora del medio ambiente, que promueve la paz, la democracia y la multiculturalidad.

De igual manera concibieron el proceso de enseñanza- aprendizaje como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas, se requiere entonces interpretar y describir para transformar a partir de la actividad crítica.

Se finaliza la actividad con el consentimiento de lo realizado. Para constancia firman:



UNIVERSIDAD DEL NORTE



MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

ASISTENCIA DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES A LA SOCIALIZACIÓN DEL INFORME DE LA
EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA IE DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMÁS

JULIO 14-16

Magaly Taibel Sarmiento, Docente
 Mariana Monsalvo Ariza
 Roserio González Gómez
 Lizy Fontalvo Castro
 Lucila Bekier P.
 Sede # 4
 Diomira Salas Sede # 4
 Bahina Pizarro Sede # 4
 Diana Sarmiento Sede # 4
 Leticia Pérez Martínez
 Diana Berthelgo H.
 Willy Pantoja P.
 Sirely Sosa N.
 María + Roserio S.
 Roserio Sosa N.
 Diana Sarmiento
 Yoselys Camargo Pérez
 Melissa Navarro Archbold
 Lissy Acosta L.
 Nelly Padella E.
 Silma Jdas Siles



UNIVERSIDAD DEL NORTE



MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

ASISTENCIA DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES A LA SOCIALIZACIÓN DEL INFORME DE LA
EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA IE DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMÁS

JULIO 14-16

Belén Peluffo Escobar
 Rosiris Creciente
 Amayra Acosta Berdugo
 Mercedes Senis H.
 María Caballero de Arila
 Rosa Margarita Trujal Manotas
 Ruby Arendra P
 Claudio de Tobio
 Genaro Juncal
 Angélica de Albornoz
 Jaqueline Delefos D.
 Ludys Espinoza Muñoz
 María Sabar Guiral
 Adriana Garrillo P
 Blasina Mejía de Loh.
 Carmen de la H B
 Asunción Ejeña Pizarro Arcoñ

Fabia Rute
 Angélica P. Fontkrol
 Wálter Lavarro Blanco
 Liliana Pizarro
 Julieth Coronado

Lidia Pérez Fontabro
FEBAR De Hops Torgel
Luis F. Artur Silva
José María Gaultillo D.
Mariano Suárez Polo
Bertha Rocheris

ACTA 011 MESA DE TRABAJO #2

El día 7 de septiembre - 16, siendo las 8:00 am, el grupo de investigación que adelanta su proyecto de grado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación conformado por Ana María Hernández, Ana María Triana, Esmeralda Ortega y Nirama Zapata inició la segunda mesa de trabajo con el consejo estudiantil, un grupo de representantes de padres de familia, docentes y egresados con el propósito de dar comienzo a la resignificación del horizonte institucional de la escuela, iniciando por la misión, la visión y la filosofía institucional.

Se desarrollaron unas preguntas orientadoras tales como: ¿Cuál creen ustedes debería ser la misión de la escuela?, ¿Cuáles son los propósitos que debería tener en cuenta la escuela para la formación de sus hijos?, ¿Qué características identifican a esta institución que la hacen ser diferentes de otras instituciones educativas?, ¿Cuáles creen ustedes debe ser el perfil del estudiante orientalista?, ¿Cómo sería la escuela dentro de cinco años?, ¿cómo la visionan?, ¿Qué logros cree usted debería tener la IE dentro de cinco años?, ¿Cómo se imagina la organización ideal de la IE?, ¿Cómo desean que se enseñe en el futuro en la IE?, ¿Qué innovaciones creen ustedes debe plantear la IE?, ¿Qué les gustaría cambiar o agregar para lograr los resultados esperados?, ¿Cuál creen ustedes debería ser la filosofía de la IE?.

Por su parte a los estudiantes se les pregunto. ¿Para qué existe nuestra IE?, ¿Cuál es su propósito básico?, ¿Qué necesidades satisface?, ¿A quiénes beneficia con su acción educativa?, ¿Qué tipo de alumno quiere formar?, ¿Qué la diferencia de otras instituciones educativas?, ¿Cómo trata de realizar sus objetivos?, ¿Con qué principios/valores? ¿Qué procedimientos básicos utiliza como medios para el cumplimiento de sus objetivos?, ¿Cuál es el equipo humano que la institución educativa desea tener para lograr sus objetivos institucionales?, ¿Cuál es la imagen pública que desea proyectar nuestra institución educativa?, ¿Si en todo tuviera éxito, cómo sería su institución educativa dentro de 5 años?, Ubíquese dentro de 5 años, ¿cuáles son los 3 logros de su institución educativa que le gustaría recordar?, ¿Cómo deseamos que se enseñe en el futuro en nuestra institución educativa?, ¿Cómo nos imaginamos la organización ideal para nosotros en la institución educativa?.

Posteriormente, se dieron a conocer las dificultades encontradas en estos aspectos de acuerdo a la evaluación curricular realizada, se revisó la misión, visión y filosofía actual, y las indagaciones hechas previamente en diferentes documentos, acerca de la concepción de niña y niño que se debe manejar, de las necesidades de tipo afectivo y psicológico, innovaciones de tipo social, académico, psicológico y afectivo, avances tecnológicos y científicos para contemplar algunos de estos aspectos en la misión, visión y filosofía respectivamente, socializamos las conclusiones de las preguntas orientadoras realizadas a padres y estudiantes con el fin de tenerlas en cuenta para la resignificación y finalmente,

con la participación de todo el equipo de trabajo se resignificaron estos tres componentes del horizonte institucional teniendo en cuenta lo que les hacía falta contemplar.

Con relación a la misión incluir las necesidades de tipo afectivo y psicológico. En la visión las innovaciones de tipo social, académico, psicológico, afectivo, avances tecnológicos, científicos, los sistemas de difusión y las acciones para alcanzar la misma. Y en la filosofía la concepción de niño y niña y las necesidades educativas especiales. Estando todo los miembros de la mesa de trabajo de acuerdo a los resultados obtenidos en la misma, se da por terminado la actividad realizada, dando a conocer el 12 del mes en curso como próximo día para seguir trabajando.

Para constancia firman:

ACTA 012

MESA DE TRABAJO #3

El día 12 de Septiembre de 2016, siendo las 8:00 am el grupo de investigación que adelanta su proyecto de investigación en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación, desarrolló la mesa de trabajo con la participación de la coordinadora, los docentes líderes de sede, los jefes de área, los docentes del área de sociales, las docentes de apoyo y la psicoorientadora con el objetivo de establecer la importancia del desarrollo de los valores en la educación, definir el término de cada valor, escoger los valores institucionales, expresar su concepción para la escuela y definir las metas institucionales y las de formación.

Esta actividad se inició socializando las opiniones de coordinadores, docentes, estudiantes, padres y egresados con relación a los valores que se deberían desarrollar en la institución, posteriormente se estableció la importancia de los valores en el ámbito educativo atendiendo a la formación integral de los educandos, seguidamente se definió el término valor y cada uno de los valores y finalmente se estableció la concepción que cada valor tendrá para la escuela.

Se estableció que la educación en valores de la Institución atenderá a dos dimensiones diferentes: Se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los educandos como personas íntegras (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad, humildad) y en sus relaciones con los demás (respeto, lealtad, tolerancia, paz, igualdad, amor, solidaridad, honestidad y justicia base de la convivencia y la cooperación entre las personas).

En cuanto al trabajo de construcción de las metas institucionales, se retomó la información obtenida a través de las diversas técnicas e instrumentos aplicados acerca de las opiniones e ideas de todos los estamentos de la comunidad educativa (rector, docentes, estudiantes, padres y egresados) con respecto a cuales deberían ser las metas institucionales y de formación. Así mismo, se revisó la misión y visión y de acuerdo a ello se fueron estableciendo cuales serían las metas que la escuela desea alcanzar como institución y cuales con relación a la formación de sus educandos tanto en lo académico como en lo socio afectivo.

Las metas de aprendizaje de idiomas, sociales, matemática y ciencias fueron suministradas por cada departamento respectivamente.

De esta forma se da por terminada la tercera mesa de trabajo dando gracias por la participación de los integrantes de la misma, diciendo que el 10 de octubre se llevara a cabo la cuarta mesa de trabajo. Para constancia firman:

ACTA 013 MESA DE TRABAJO # 4

El día 10 de Octubre -16, de 8:00 am el grupo de investigación que adelanta su proyecto de grado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación conformado por Ana María Hernández, Ana María Triana, Esmeralda Ortega y Nirama Zapata desarrolló la cuarta mesa de trabajo con la participación de los directivos, docentes líderes de sede y jefes de área con el fin de definir la teoría curricular, la concepción de currículo y el tipo de currículo que adoptará la Institución Educativa.

Para establecer la teoría curricular que adoptará la escuela primero se hizo una revisión bibliográfica de las teorías curriculares, se intercambiaron ideas, opiniones y saberes y lograr así establecer un teoría curricular acorde al horizonte institucional y a los referentes epistemológicos del PEI de la institución; es decir que guardara relación con los planteamientos teóricos de la escuela filosófica de Frankfort planteada en el PEI, el interés de conocimiento emancipatorio, el paradigma critico social y que así mismo tuviera coherencia con los sustentos teóricos del modelo pedagógico institucional .

De acuerdo a estos referentes epistemológicos del PEI y previa revisión de las teorías curriculares se decidió en consenso y de forma colectiva adoptar la teoría crítica del currículo, la cual sostiene como idea principal el cambio. Intenta subrayar o hacer conscientes las políticas e ideologías implícitas que tiene el curriculum y realizar transformaciones que lleven cambios dentro de la educación. Comprender la educación no es suficiente, sino solo una etapa del proceso de transformación.

La construcción teórica crítica del curriculum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del curriculum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla. La teoría crítica fue la concertada y aprobada en la mesa de trabajo como teoría curricular de la institución educativa. De igual forma se concertó que la Institución Educativa se identifica con la concepción curricular de la Ideología de Reconstrucción Social ya que las instituciones que desarrollan curriculum desde la perspectiva de la ideología de Reconstrucción social le apuestan entre otros aspectos a desarrollar una visión de una sociedad mejor que la existente, una sociedad en la cual los problemas y conflictos de la actual puedan ser resueltos.

También se determinó que la Institución Educativa desarrollará como tipo de currículo el Integrado, una de las razones es que guarda relación con el modelo pedagógico existente y además luego de socializar sus supuestos se estuvo de acuerdo en que este recoge aportes del currículo problematizador o de la reconstrucción social de Magendzo, tiene su origen en las necesidades reales del contexto, concibe el currículo como un proceso de construcción-investigación permanente, su estrategia básica son los núcleos

temáticos y problemáticos, el docente se caracteriza por ser un investigador, la práctica pedagógica es integral, Interdisciplinaria, pertinente y respondiendo a un horizonte, la temporalidad es concreta y puntual, los conocimientos son sustantivos y en construcción, se asume la cultura con una concepción amplia, la investigación se convierte en fundamental, la evaluación es permanente, la participación comunitaria es la fortaleza básica y la legitimidad es estratégica. Se reconoce que la integración es un reto por enfrentar y se proponen fases para la estructuración curricular.

Se finaliza la mesa de trabajo dando a conocer la próxima fecha de trabajo sería el once del mes en curso. Para constancia firman:

ACTA 014
MESA DE TRABAJO #5

El día 11 de Octubre del año en curso siendo las 8:00 am, el grupo de investigación que adelanta su proyecto de grado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación conformado por Ana María Hernández, Ana María Triana, Esmeralda Ortega y Nirama Zapata desarrolló la quinta mesa de trabajo con la participación de los directivos, docentes líderes de sede y jefes de área de la institución antes mencionada.

El propósito fue que una vez revisada la normatividad vigente, los estándares de competencias y lineamientos del MEN, la institución pudiera establecer las concepciones de competencia y calidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional la escuela asumió como una educación de calidad aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos por lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva y pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

Finalmente, optó por una concepción de competencia entendida como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano.

Se finaliza entonces la mesa de trabajo informándoles que el día 12 del presente mes se llevara a cabo la última mesa de trabajo. Para constancia firman:

ACTA 015
MESA DE TRABAJO #6

El día 12 de Octubre de 2016, a las 8:00 am, el grupo de investigación que adelanta su proyecto de grado en la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el marco de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación conformado por Ana María Hernández, Ana María Triana, Esmeralda Ortega y Nirama Zapata da inicio a la sexta mesa de trabajo con la participación de los representantes de la comunidad educativa.

El objetivo de la mesa de trabajo fue definir las concepciones de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que adoptará la Institución Educativa de acuerdo con los ajustes hechos en las anteriores mesas de trabajo, respondiendo así a lo propuesto en el plan de mejora. Quedando acordado concebir estos procesos como generadores de experiencias significativas, donde se privilegien entre otros aspectos el razonamiento dialectico, la acción crítica y las transformaciones de la realidad.

En cuanto a la evaluación, respondiendo a la anterior concepción (enseñanza-aprendizaje) esta será formativa, permanente, integral, flexible, inclusiva, orientada a comprender y mejorar procesos. Es así como se dan por terminadas las mesas de trabajo en compañía de representantes de la comunidad educativa de la institución y con ellas el logro de las metas propuestas por el equipo de investigación en el plan de mejoramiento.

Para constancia firman:

w. Folleto del producto obtenido con la implementación del Plan de Mejora

Misión:

Somos una Institución Educativa inclusiva, de carácter oficial, Diversificada, con especialidades en seguridad ocupacional, comercial y mecánica diésel, que atiende los niveles de preescolar, básica y media, centrando su quehacer en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres en las dimensiones científicas, tecnológicas, humanística, espiritual, cultural y deportivas que le permitan potencializar aptitudes y desarrollar competencias ciudadanas, básicas, generales y laborales, hasta el máximo de sus posibilidades, logrando una alta calidad humana y excelencia académica, contribuyendo así al desarrollo de nuestra región y de nuestro país.



Visión:

La institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás en el 2021 será reconocida por su liderazgo en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica, mediante el desarrollo de un currículo incluyente, investigativo, dinámico y tecnológico que garantice el progreso de su condición humana.



Filosofía:

La filosofía de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás se fundamenta en la formación de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica a través del desarrollo integral, de las áreas del saber, mediante un proceso investigativo, social y ecológico; que busca la verdad y el sentido de la vida. Donde concibe a sus estudiantes como sujetos de derechos por su condición humana (seres sociales, culturales, singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia realidad, participativos y ciudadanos). Por lo tanto, se consideran interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relacionarse con sus pares, familias y los entornos de desarrollo.

La institución perfila estudiantes de bien, con alta calidad de servicio, competentes, responsables, comprometidos con su comunidad, abiertos a la pluriculturalidad y proyectados hacia el cambio en la justicia y la paz, teniendo en cuenta que el hombre es un SER racional, pensante - analítico, activo, creativo y sensitivo, que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano sin discriminaciones.



Valores:

La educación en valores de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás atenderá a dos dimensiones diferentes: Se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los educandos como personas íntegras (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad, humildad) y en sus relaciones con los demás (respeto, lealtad, paz, igualdad, amor, solidaridad, honestidad y justicia base de la convivencia y la cooperación entre las personas).

Por otra parte, se potenciará la educación en aquellos valores sociales que permitan a los estudiantes la participación activa en la sociedad democrática: el conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos para un ejercicio eficaz y responsable de la ciudadanía.

Dentro de los valores que se desarrollaran en la institución se pueden señalar los siguientes:

El Respeto: La institución desarrolla este valor promoviendo en los estudiantes el aprecio y estima por sí mismo y por el otro.

El Amor: En la IE vivimos el amor siendo afectuosos con los demás.

La Honestidad: La escuela concibe este valor como una faceta del carácter moral, referida a los atributos positivos y virtuosos tales como la integridad, veracidad y sinceridad, junto con la ausencia de la mentira, el engaño o robo.

La Humildad: la institución la concibe como la cualidad de ser modesto, tolerante, respetuoso y servicial.

La Justicia: En la institución se concibe como el acto de ser equitativo, reconociendo valor al accionar de cada uno.

La Libertad: La institución concibe este valor como la capacidad de los educandos para reconocerse así mismo, siendo autónomo y consecuente con sus actos.

La Paz: La escuela fomenta la democracia y promueve el buen trato con los demás para la construcción de una sana convivencia.

La Responsabilidad: Este valor se concibe en la escuela como el acto de ser cumplidor del deber, teniendo una actitud consciente de los actos negativos y positivos y la consecuencia de los mismos. Un sentido de responsabilidad institucional es utilizar todos los medios de que dispone para la buena formación de sus educandos.

La Solidaridad: En la institución esta se manifiesta siendo receptivos a las necesidades de los demás y prestando ayuda en los momentos precisos.

La Tolerancia: La institución desarrolla este valor asumiendo una actitud justa y objetiva hacia aquellos cuyas opiniones, prácticas, raza, religión, nacionalidad, etc., difieren de los propios.

La Lealtad: La institución desarrolla este valor promoviendo en los educandos el ser leal con los principios, normas y deberes que priman en la escuela.

La Autoestima: La institución promueve este valor fomentando en los estudiantes el reconocimiento de sus cualidades y la confianza en sus capacidades.

La Dignidad: la escuela asume este valor como el respeto que debemos tener por sí mismos, a no llegar a situaciones peligrosas, inhumanas o inmorales por ningún motivo.

La Igualdad: La institución promueve la igualdad fomentando el respeto por el otro, aceptando su individualidad, permitiéndole ser persona única e independiente.

La Sinceridad: La institución plantea que somos sinceros al vivir con la verdad que nos hace seres humanos libres.



Teoría Curricular

El colegio optó por una teoría crítica en su resignificación curricular, pues quiso desarrollar su propuesta desde una perspectiva que se fundamentara en un currículo problematizador, de una racionalidad crítica, buscando la emancipación a través de la educación.

Concepción Curricular

El colegio estableció la ideología de la reconstrucción social analizada por Schiro (2008), como concepción curricular ya que esta corresponde a diseños curriculares basados en las teorías críticas que promueven la democratización y masificación de la educación, de modo que el currículum es un instrumento que persigue la transformación social a un estado mejor que el existente, en la cual los problemas y conflictos de la actual estén resueltos. Los mecanismos que componen la práctica curricular están orientados a aumentar la comprensión que tienen los educandos sobre la sociedad en la que viven, y crear consensos sociales que canalicen una determinada visión más o menos parcializada acerca de lo que esta "mal" en la sociedad y lo que "debería ser".

Tipo de currículo

La institución optó por un tipo de currículo integrado, el currículum integrado corresponde a una propuesta que pretende resolver la dicotomía planteada al intentar denominar un concepto de currículo que integre a los elementos justificadores de la globalización así como el análisis sobre la interdisciplinariedad del conocimiento (Torres, 1989). Es decir, por un lado como lo argumenta Torres, el proceso de desarrollo curricular debe basarse en la estructura cognitiva y afectiva del niño y de sus peculiaridades; por otro lado lo interdisciplinar debe consistir en una alternativa con la capacidad de corregir los errores y esterilidad que se ven reflejados en unas disciplinas científicas diferenciadas, atomizadas e inconexas.



Concepción de Enseñanza-Aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje se realizan como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas, se requiere entonces interpretar y describir para transformar a partir de la actividad crítica.

Concepción de Evaluación

En cuanto a la evaluación, la institución estableció que esta es cualitativa, continua, integral, sistemática, formativa, flexible, inclusiva, interpretativa, participativa, orientada a comprender, verificar y mejorar procesos, contribuye a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización, se orienta por los principios de participación en la vida escolar.



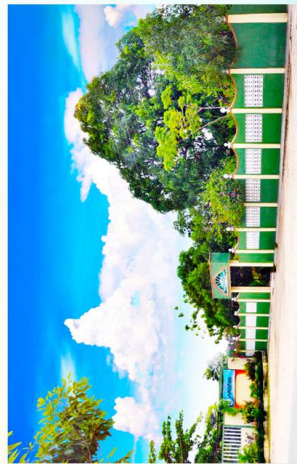
Concepción de calidad

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional la escuela asumió como una educación de calidad aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos por lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva y pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad.

Concepción de competencia

Entendida como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están de antemano. Las competencias se refieren a la capacidad de un individuo para desenvolverse en muchos ámbitos de la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

RESIGNIFICACIÓN DEL HORIZONTE INSTITUCIONAL DE LA I.E DIVERSIFICADA ORIENTAL DE SANTO TOMAS



*"En búsqueda
del liderazgo en
la formación
integral de niños,
niñas, jóvenes,
hombres y mujeres
con alta calidad humana y
excelencia académica."*

Autores:

Ana María A Hernández García
Esmeralda Ortega Bravo
Ana María Triana Cantillo
Nirama Zapata Comas



x. Fotografías



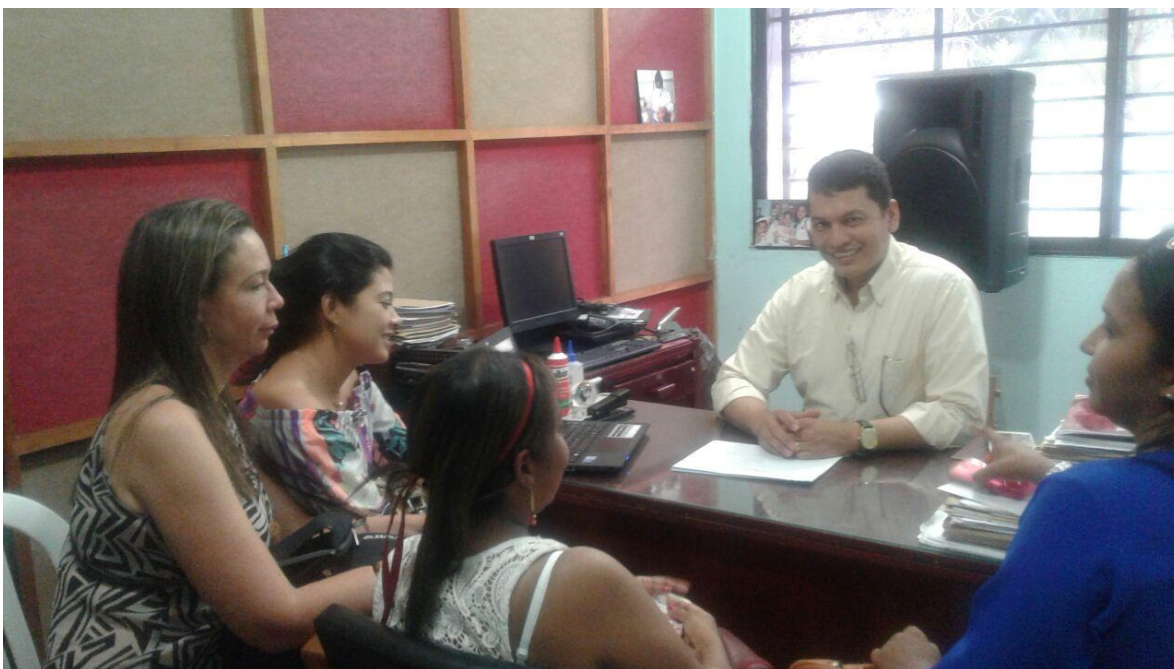
Entrevista al Alcalde del municipio de Santo Tomás Luis Escorcía.



Entrevista al asesor de educación del municipio de Santo Tomás.



Entrevista al Rector de la Institución.



Entrevista al Rector de la Institución.



Entrevista a egresados.



Entrevista a egresados



Entrevista a egresados.



Entrevista a Egresados.



Grupo focal de coordinadores.



Grupo focal de coordinadores.



Grupo focal de estudiantes.



Grupo focal de estudiantes.



Grupo focal de padre de familia.



Grupo Focal de Padres de familia.



Socialización de la evaluación curricular realizada en la Institución.



Socialización de la evaluación curricular realizada en la Institución.



Socialización de la evaluación curricular realizada en la Institución.



Socialización de la Evaluación curricular.



Socialización de la Evaluación curricular.



Socialización de la evaluación realizada en la Institución.



Socialización de la evaluación realizada en la Institución.



Intervención del rector en la socialización de la evaluación curricular realizada.



Mesas de trabajo.



Mesas de Trabajo



Mesas de trabajo.



Mesas

Mesas de Trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de Trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de trabajo.



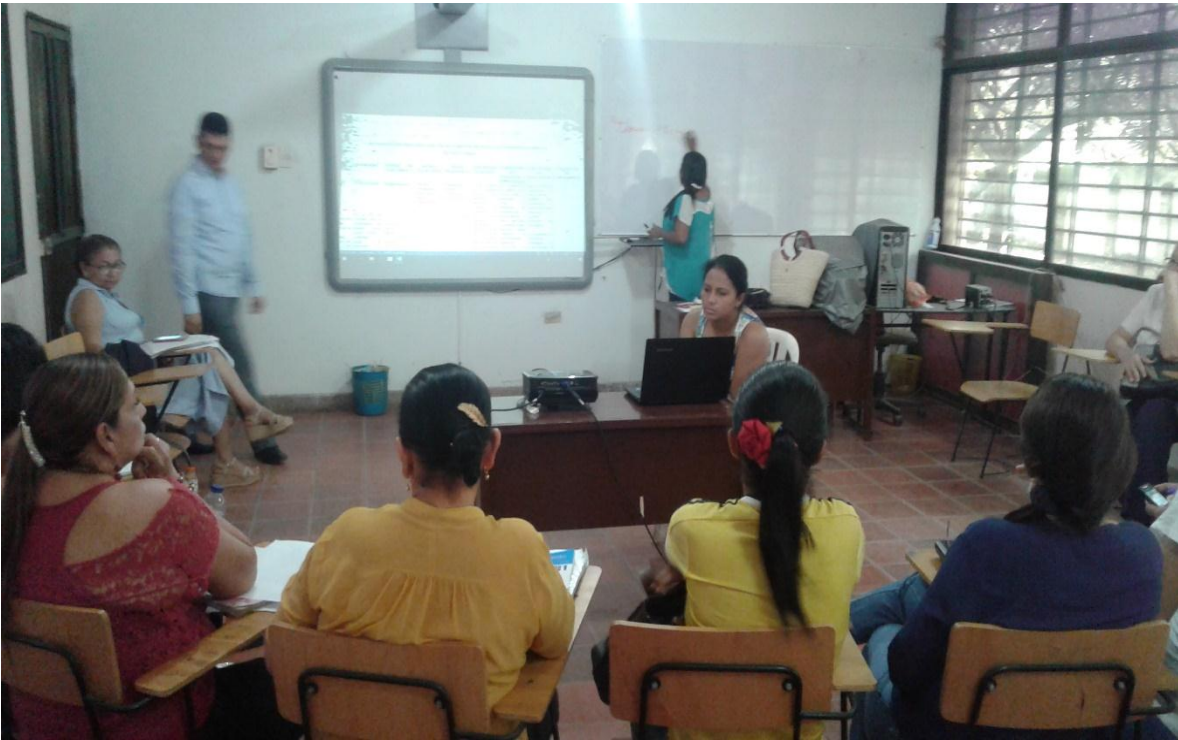
Mesas de Trabajo



Mesas de trabajo.



Mesas de Trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesas de trabajo



Mesas de Trabajo.



Mesas de trabajo.



Mesa de trabajo de Estudiantes.



Mesa de trabajo con Estudiantes.



Mesas de trabajo con padres de familia.



Mesas de Trabajo con padres



Mesas de trabajo con padres.



Cierre de las mesas de trabajo.



Entrega del documento final al rector de la Institución.



Socialización del documento final al Rector de la Institución.